

VOLUME I

ENCONTRO INSTITUCIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO UFPB

PÓS-GRADUAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS
Revelando o Programa de Qualificação Institucional (PQI) da UFPB



Márcia Batista da Fonseca
Maria Luíza Pereira de
Alencar Mayer Feitosa
(ORGANIZADORES)



EU Editora
UFPB



ENCONTRO INSTITUCIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO UFPB:

**Pós-graduação e capacitação de servidores
públicos, revelando o Programa de Qualificação
Institucional (PQI) da UFPB**

- Volume 1 -



Reitor
Vice-Reitora



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

Conselho Editorial

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda
Ana Gabriella Carvalho

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais 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)

Editora filiada à:



Márcia Batista da Fonseca
Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa
(Organizadores)

ENCONTRO INSTITUCIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO UFPB:

**Pós-graduação e capacitação de servidores
públicos, revelando o Programa de Qualificação
Institucional (PQI) da UFPB**

- Volume 1 -

João Pessoa
Editora UFPB
2021

Projeto Gráfico
Revisão Gráfica
Imagens de Capa
Editoreção Eletrônica e
Design da Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB

Efetuatedo 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.

Editora UFPB

Alice Brito

freepik.com

Jerfson Oliveira

Catologação na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E56 Encontro Institucional da Pós-Graduação UFPB: pós-graduação e capacitação de servidores públicos, revelando o Programa de Qualificação Institucional (PQI) da UFPB / Márcia Batista da Fonseca, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

169 p.: il. ; v.1.

Recurso digital (2,2MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-237-1544-1

1. Qualificação profissional – Servidor público. 2. Qualificação institucional. 3. Servidor público – Capacitação. 4. Pós-graduação. 5. Universidade Federal da Paraíba. I. Fonseca, Márcia Batista da. II. Feitosa, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer. III. Título.

UFPB/BC

CDU 331.36

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB, CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Bruno Ferreira Frascarolli
Edna Gusmão de Goes Brennand
Edneide Jezine Mesquita Araújo
Reinaldo Farias Paiva de Lucena
Tereza Correia da Nóbrega Queiroz

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 7

Márcia Batista da Fonseca

Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa

**A PESQUISA EM POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL:
O ENRAIZAMENTO COMO CATEGORIA ANALÍTICA 12**

Flávia Paloma Cabral Borba

Swamy de Paula Lima Soares

**O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DE ESTUDANTES
DE PEDAGOGIA NA UFPB: EXPERIÊNCIA E
PERSPECTIVAS 30**

Alan Leite Moreira

Ana Paula Furtado Soares Pontes

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: TEMPOS DIFÍCEIS NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA..... 44**

Evandro Soares Costa Filho

Damião de Lima

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
E DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UFPB 74**

Lidiane Ramos da Silva

Edineide Jezine

**PLANEJAMENTO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA
NA UFCG: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
– 2010 A 2014 103**

Honório Patrício Neto

Éder da Silva Dantas

SOBRE OS AUTORES 165

NOTAS DE FIM 168

PREFÁCIO

A pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) reúne um conjunto aproximado de cinco mil alunos, mais de mil e duzentos professores e cento e cinquenta servidores técnicos distribuídos em 81 programas, sendo 113 cursos, 73 mestrados e 40 doutorados, 5 dos quais em associação. Das 49 áreas do conhecimento estabelecidas pela Capes, a UFPB possui cursos de pós-graduação em 42 delas, revelando seu crescimento horizontal na UFPB. Segundo a pontuação atribuída pela Capes, a UFPB possui 23,9% dos cursos no conceito 3 (a média do Nordeste é 43,4% e a do Brasil é 31,9%); 48 % no conceito 4; 21,2% no conceito 5 e 3,5% no conceito 6. Estes dados mostram que a UFPB conseguiu consolidar sua pós-graduação no conceito 4 (bom), em percentuais acima da média do Nordeste (36,5% no conceito 4) e do Brasil (35,9%).

A dimensão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação na UFPB tornou-se de tal modo expressiva que o Conselho Universitário da Instituição (CONSUNI), mediante proposta da Reitora Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz, decidiu desmembrar a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPEAQ), a partir de dezembro de 2016.

É tradição da UFPB realizar *Encontros Unificados de Ensino, Pesquisa e Extensão*, de maneira a valorizar os 3 eixos articulados e indissociáveis da autonomia universitária, conforme dispõe o art. 207 da Constituição Brasileira. Assim, antes do desmembramento da PRPG, no âmbito desses Encontros anuais, o eixo do ensino ficava sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), o da pesquisa com a PRPG e eixo da extensão com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

Em 2017, pela primeira vez, a PRPG não estava com a responsabilidade da pesquisa, mas de sua conjugação com o ensino, no contexto específico da pós-graduação. Fez-se necessário pensar um evento no qual pudesse ser discutido o potencial da pós-graduação

da UFPB em suas diversas áreas, nascendo, desse modo, o primeiro Encontro Institucional de Pós-Graduação (I ENIP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no *Campus I*.

O tema escolhido foi “Pós-Graduação e Capacitação de Servidores Públicos: revelando o Programa de Qualificação Institucional (PQI) da UFPB”, eixo importante de ação da PRPG, transversalizado e identificado como decorrência de um relevante Programa institucional, desenvolvido em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). O Evento foi assim inserido na programação do V Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, realizado nos dias 30 e 31 de outubro de 2017, nas salas do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA).

Optou-se, pois, por realizar inicialmente um evento temático, com base na valorização dos programas profissionais, destacando-se que a UFPB hoje conta com 13 Programas Profissionais, sendo 13 Mestrados e 1 doutorado. A evolução desta modalidade na UFPB se deu muito rapidamente, entre 2013 e 2019, observando-se o aumento de 70% no número de Programas Profissionais, além disso, a UFPB tem se destacado pela qualificação de seus quadros dentro do Programa de Qualificação Institucional (PQI) e os Mestrados Profissionais na Instituição têm desempenhado proeminente papel na qualificação dos servidores técnicos da Instituição.

A realização do I ENIP envolveu diretamente os Programas de Pós-Graduação Profissionais sem excluir os programas acadêmicos que aderiram às convocatórias abertas pelas Pró-Reitorias PROGEP e PRPG, nos termos das Resoluções nº 27/2014 e 05/2016, ambas do CONSUNI, tais como o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA), Programa de Pós-Graduação em Economia do Setor Público (PPESP), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), Programa de Pós Graduação em Neurociência Cognitiva e Comportamento (PPGNEC) e PRODEMA.

O evento contou com a apresentação de 24 trabalhos, com discussões situadas nos eixos estratégicos de Políticas Públicas, Gestão e Aprendizagem; Economia, Trabalho e Cultura; e Desenvolvimento e Meio Ambiente. Transitaram pelo local das apresentações aproximadamente duzentos participantes, entre alunos, professores e servidores técnicos da UFPB e de outras instituições. Três trabalhos foram premiados no evento: “Políticas de Inclusão da Educação Superior e Discentes com Deficiência na Ufpb” por Lidiane Ramos da Silva e Edneide Jezine; “O Estágio não Obrigatório de Estudantes de Pedagogia na Ufpb: Experiência e Perspectivas” por Alan Leite Moreira e Ana Paula Furtado Soares Pontes; e “As Relações de Trabalho nos Hospitais Universitários e o Surgimento da Ebserh como Nova Política de Gestão nas Universidades Federais” por Clodoaldo Gomes de Oliveira e Eder da Silva Dantas, todos egressos do MPPGAV/UFPB.

O resultado dessa experiência encontra-se condensado neste E-book que compila os melhores trabalhos apresentados no evento e selecionados pelo Comitê Científico para publicação. O livro subdivide-se em três sessões, Educação, Saúde e Meio Ambiente. Na Educação, são discutidas a pesquisa em política pública educacional, as dificuldades da educação superior, assim como questões relacionadas à expansão e democratização, políticas de inclusão da pessoa com deficiência, experiências e expectativas acerca do estágio não obrigatório e questões sobre gestão Universitária. Na sessão sobre Saúde, entram em debate os cuidados paliativos com pacientes terminais, o autocuidado no caso de pacientes com diabetes, a saúde da criança/adolescente e as relações de gestão, no ambiente dos hospitais universitários, havendo um ensaio sobre o gerenciamento de resíduos. A última sessão apresenta dois textos sobre questões ambientais, um que abrange a percepção de gestores públicos no caso das licitações sustentáveis e um estudo de caso que propõe metodologia para compras sustentáveis dentro de determinada instituição pública.

Dando início à série histórica, o I ENIP divulgou trabalhos de formação stricto sensu de servidores técnicos, no âmbito de projetos de

pesquisa científica, com destaque para a vertente profissional, revelando a dimensão estratégica do investimento institucional na qualificação de recursos humanos. Essa ação tem o mérito múltiplo de promover o crescimento pessoal do servidor, ao tempo em que desenvolve capacitações aplicadas à sua prestação de serviço na Instituição e abona a importância prática da pós-graduação pública nesse percurso vitorioso.

A Pós-graduação brasileira, nordestina e em especial na UFPB, tem representado marco de resistência e resiliência às dificuldades enfrentadas, da falta de recursos à descrença. Este evento veio não somente para apresentar resultados obtidos como também para planejar ações e posteriores avanços.

Boa leitura!

João Pessoa, 30 de maio de 2020.

Márcia Batista da Fonseca

Coordenadora Geral da Pós-graduação da UFPB

Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa

Pró-Reitora de Pós-Graduação da UFPB

PARTE I

Educação

A PESQUISA EM POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: O ENRAIZAMENTO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

*Flávia Paloma Cabral Borba¹
Swamy de Paula Lima Soares¹*

1. INTRODUÇÃO

O estudo da política educacional apresenta em seu escopo elementos multidisciplinares que subsidiam suas análises. Em outros termos, a epistemologia das políticas educacionais e suas categorias teóricas (TELLO, 2013) representam as possibilidades de “pensar e refletir sobre a produção do conhecimento neste campo” (TELLO, 2013, p.23), trazendo como pontos norteadores o domínio de reflexões críticas, com forte influência das diretrizes do campo das ciências sociais e do campo da ciência política (DIÓGENES, 2014). Trata-se, então, de um campo em desenvolvimento (SILVA, 2011, p.44), sendo a construção de categorias analíticas baseadas tanto em experiências empíricas, quanto em produções do campo teórico das políticas públicas de educação.

Como desdobramento da clássica diferenciação dada pelas ciências sociais entre a politics e a policy, Tello (2013, p. 25) aponta possibilidades interpretativas para a política educacional, indicadas por dois tipos de estudos: os “estudos sobre a Política Educativa”, relacionados com a problematização do tema enquanto campo teórico, ou seja, aquele que discute os arranjos e as dimensões relacionadas à política educacional como campo científico do conhecimento; e “as Políticas Educativas”, que tem como referência a análise dos elementos

objetivos da política (ação), tais como seu desenho de implementação, gestão, avaliação e resultados.

Na pesquisa para a dissertação intitulada “Políticas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba”, defendida em fevereiro de 2017 no Programa de pós-graduação em Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior, apesar do foco dirigido pelo estudo da segunda dimensão de análise indicada por Tello, ou seja, da análise de seu desenho institucional e acadêmico, sabe-se que ambas as dimensões se coadunam em um movimento dialético de construção, não havendo a possibilidade de desassociar o estudo dos elementos objetivos de execução de uma política pública, neste caso do Programa de Educação Tutorial – PET, dos elementos teóricos necessários para compreensão orgânica dos elementos (internos e externos) que a constitui, considerando seu desenho sociopolítico institucional e as relações conjunturais históricas que direcionam seus processos.

O PET é uma política educacional direcionada à qualificação dos cursos de graduação e que acontece em instituições de educação superior no formato de grupos tutoriais de aprendizagem. Assim, o próprio espaço de sua execução já configura um importante apontamento conceitual, visto que as instituições de educação superior, sobretudo as universidades públicas, compreende uma conjugação diversa de representações que dialoga constantemente com a sociedade, em seu sentido mais amplo. Implica no reconhecimento de que a universidade se pauta organicamente pela sociedade, em uma troca mútua de influências. Assim, dentre as principais características do Programa está o trabalho desenvolvido nos espaços de ação extracurriculares, estabelecendo uma relação horizontal com a tríade ensino, pesquisa e extensão. Implica dizer que, na dimensão metodológica, construímos uma perspectiva de análise baseada no escopo de execução do programa PET na UFPB, caracteristicamente elaborado no plano federal e executado em nível local, sob o viés da

relação entre o Programa e a instituição, considerando os aspectos objetivos em termos institucionais e acadêmicos. Em outros termos, destacamos o estudo das configurações institucionais e acadêmicas do Programa em âmbito local, problematizando como essa ação pública interage e são incorporadas pelos diversos atores sociais/institucionais envolvidos e a maneira na qual ela se constitui. É nesse panorama que investimos na categoria analítica do “enraizamento” como suporte metodológico de análise, no qual apresentaremos neste artigo, apontando as contribuições e possibilidades dessa categoria de análise no campo de investigação científica das políticas públicas educacionais.

Como principais resultados, compreende-se a abordagem epistemológica das políticas públicas educacionais como um campo em aberto, repletos de influências e intercessões de variados campos científicos. A categoria enraizamento apresenta-se, portanto, com um intenso potencial analítico de congregar conceitos especialmente para a avaliação de políticas já implementadas ou em fase de implementação.

A organização desta discussão está colocada em duas seções, em que, de maneira inter-relacionada, articula alguns dos elementos estruturantes da política educacional brasileira, sobretudo na educação superior, com o campo teórico-metodológico do enraizamento enquanto categoria de análise. Finalizamos apresentando nossas considerações finais.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Ao analisar os processos formativos que compõem o universo das políticas educacionais, sublinhamos nesse estudo as políticas de educação superior como foco. As ações de qualificação da graduação materializadas em programas e projetos se relacionam com a discussão dos espaços em que são formuladas e implementadas as políticas

públicas. Ou seja, sua compreensão passa pelo entendimento do movimento interno do Estado (também chamado de “autonomia relativa do Estado”), supondo a clássica compreensão dos aspectos conjunturais, sobretudo econômicos, que interagem nas instâncias sociais e estabelecem com ela pressões de diversas representações. O estudo de políticas públicas, dentre os fatores identificados para o desenvolvimento deste campo como área de conhecimento, tem sido direcionado à análise da adoção de políticas restritivas de gastos, no ajuste estratégico para equalizar questões sociais e econômicas, principalmente nos países latino-americanos em que se configuram democracias recentes (SOUZA, 2006). É, também, uma subárea de estudo das Ciências Políticas em que a problemática se materializa principalmente em “como e por que os governos optam por determinadas ações?” (Ibidem, p.22). Nesse contexto, compreender a atuação do Estado brasileiro no campo das políticas públicas passa a ser um imperativo analítico na proposição de mapeamento da educação, especialmente a educação superior, no território nacional. Isso porque compreendemos a política pública como o Estado em ação (AZEVEDO, 1994), em que o foco das análises deve apontar para o lugar onde os embates se constituem: na inter-relação entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006). As diversas motivações que incitam a atuação do Estado em determinadas questões sociais sugerem o desafio de situar tanto a educação quanto o próprio Estado no contexto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, especialmente a partir do século XX.

Assim, do ponto de vista analítico, o estudo de políticas públicas, em especial no campo da educação, requer uma compreensão das relações contraditórias e dialéticas em que essas políticas são geradas em sociedades capitalistas. Bob Jessop (2009) em seus estudos sobre Poulantzas e a concepção marxista de Estado, destaca um novo olhar sobre a questão, apontando para o Estado como “uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento

entre as classes e as frações de classe” (POULANTZAS apud JESSOP, 2009, p.133).

Tratando especificamente dos ambientes educacionais, é necessário estar ciente da complexidade de sua definição que ao mesmo tempo em que se constitui um aparelho de reprodução de uma ideologia dominante, também se constitui como um espaço plural onde convivem diferentes concepções ideológicas. A tensão acaba por gerar espaços de resistências, compondo o contraponto da relação dos interesses que estão envolvidos, sendo os espaços educacionais potencializados por conta de sua natureza. Portanto, seguindo as pistas interpretativas trazidas por Jessop (2009), a compreensão das políticas de educação superior precisa levar em consideração os espaços em disputa, os movimentos contrários entre público e privado, entre expansão e retração, bem como outros condicionantes, expressos na relação entre “estrutura e conjuntura” (SOUZA, 2006).

A ação educacional promovida em formato de políticas públicas carrega em si certas contradições da retórica do sistema capitalista, apontando a necessidade de conhecer e considerar de que forma as manobras políticas e de poder configuram o papel do Estado. Esse movimento é importante para não lançar um olhar analítico ingênuo às ações e/ou omissões materializadas pelo Estado, deixando de considerar que

mesmo quando se concebem soluções que visam o soerguimento de um maior padrão de justiça social, estas encontram no agir através destes valores um forte fator para que se produza justamente o contrário do pretendido (AZEVEDO, 1994, p.9).

É preciso também perceber a perspectiva mista de globalização (BURTON, 2014), indicando o movimento de constituição de políticas a partir de uma não linearidade, mesmo estando num contexto

de globalização neoliberal. Neste sentido, o próprio conceito de neoliberalismo se materializa de forma distinta a depender dos contextos sócio-históricos e dos atores sociais que, em última instância, são responsáveis pela formulação e/ou implementação de políticas. Isto quer dizer “que não significou uma redução completa no papel e no tamanho do Estado e de outros grupos na formulação e formação dessas mesmas políticas” (Ibidem, p. 317).

Partindo, então, de uma tentativa de construção metodológica de análise, foco central deste texto, a constituição das políticas educacionais aparecem como um complexo jogo que envolve contextos, tendências e atores. A dimensão de previsibilidade está justamente na compreensão das tendências macrossociais de interpretação da realidade (neste caso, justifica-se a importância da categoria totalidade da dialética marxista), associadas à percepção e atuação dos atores como agentes condicionados, porém não determinados pelas estruturas sociais. Neste caso, a interpretação weberiana nos é útil para perceber as possibilidades da ação política como um campo de acontecimento parcialmente previsível, mas, ao mesmo tempo, imerso no jogo incerto da história. Associada à concepção de Max Weber podemos compreender a partir de Arendt (2001) o mesmo movimento analítico. Em sua concepção de política, a filósofa alemã sublinha a possibilidade de rompimento de padrões pré-estabelecidos e criação de novas possibilidades. Segundo a autora, aí se encontra a incerteza da filosofia da história. Se podemos compreender o passado como algo razoavelmente lógico (com a segurança de quem olha para trás), paradoxalmente nada nos assegura do que virá a ser o futuro. No campo do passado se encontra a filosofia, no campo do futuro a própria política, fruto da atuação (ação do ator social) de homens e mulheres na busca de solução de seus próprios problemas.

Traduzindo as reflexões teóricas para o campo da formulação e implementação de políticas públicas, percebemos a complexa relação entre o previsível (baseado na dimensão estrutural da política

e na conjuntura macrossocial em que está inserida) e o imprevisível (aquilo que alguns vão inclusive nomear de efeitos não previsíveis de uma determinada política pública). Se o previsível está no campo de uma certa reprodução das relações sociais de dominação em uma sociedade capitalista, como bem explicaram os sociólogos franceses dos anos de 1960, mas notadamente Pierre Bourdieu, o imprevisível estaria justamente no campo da política, no sentido atribuído tanto por Weber quanto por Arendt. Por um outro caminho analítico, o próprio Bourdieu, no desenvolvimento de seu conceito de *habitus*, também irá considerar a dimensão do imprevisível como uma referência para quem busca analisar as conjunturas sociais e a atuação dos sujeitos em seus respectivos contextos.

No Brasil, a constituição das políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1930, parte da institucionalização de um projeto hegemônico da classe burguesa com princípios relacionados à formação para o trabalho, destinada às chamadas classes subalternas. Em outros termos, “com a revolução burguesa e a ascensão da classe burguesa enquanto classe dirigente hegemônica” (DIOGENES, 2014, p.336) tem-se a formação de uma estrutura educacional enraizada em um projeto de Estado, não confundido com um projeto de Nação. Neste sentido, “as políticas públicas educacionais ganharam centralidade como instrumento estratégico de desenvolvimento social” (Ibidem p. 337). Vale ressaltar que, como observa Fernandes (1976), o desenvolvimento das políticas e a própria formação do Estado moderno brasileiro partiu de uma ação não inclusiva das classes trabalhadoras, inexistindo, portanto, um projeto de nação nos moldes de alguns países do chamado capitalismo central. As observações ora apresentadas, longe de parecer um resumo de um longo percurso histórico que culmina nas políticas educacionais contemporâneas, procuram apresentar pontos importantes na chamada análise de conjuntura de onde surgem e são desenvolvidas as políticas como uma espécie de resposta do Estado aos problemas sociais de um determinado lugar. Há, portanto, o exercício

de compreensão dos condicionantes que, de certa forma, dão base às ações políticas desenvolvidas no campo da educação. De tal forma, pode-se afirmar, ainda segundo Diógenes (2014), que as “abordagens metodológicas das políticas públicas educacionais estão circunscritas em uma temporalidade histórica, em um campo de disputa teórica entre as concepções clássicas do pensamento científico” (p. 339).

Pensando então no objeto de análise referenciando na pesquisa, que é o Programa de Educação Tutorial, outro ponto analítico sobre as políticas públicas emerge: a possibilidade de uma determinada ação, gestada inicialmente em uma instância federativa nacional, ser executada em nível local. Por haver, nessa relação, a atuação direta dos sujeitos na materialização da política, faz-se necessário a discussão sobre os níveis de envolvimento entre os sujeitos e as ações políticas. Esse movimento é nomeado na literatura como “enraizamento”.

3. O ENRAIZAMENTO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Em sentido Lato, o termo enraizamento pode designar sentidos distintos. Em analogia ao seu significado mais comum, no universo da botânica, enraizar significa desenvolver raízes, estabelecer uma conexão com o seu meio e, com ele, constituir uma relação de trocas. O desenvolvimento de uma planta será condicionado por vários elementos que definirão as condições de sobrevivência saudável e a longevidade baseado na relação que suas raízes estabelece com o solo. Partido então desse entendimento mais comum, podemos dizer que, em termos de compreensão dos fenômenos humanos, a construção do enraizamento indica um caráter de relação, de participação e/ou de socialização:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana [...] O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro (WEIL, 1980, p. 347).

Ainda no sentido das relações humanas, segundo Frochtengarten (2005, p.30), “diríamos que a participação social do homem enraizado está assentada em meios onde recebe os princípios da vida moral, intelectual e espiritual que irão informar sua existência”.

Nesses contextos, outro termo associado ao enraizamento fica evidente, que é justamente a relação de adaptação. Sobre essa característica é que o estudo do enraizamento, enquanto dimensão das ciências políticas, constrói certos parâmetros de entendimento, principalmente no sentido de formulação e implementação de políticas públicas. Isso se dá porque, as relações de adaptação, em tese, se dão em ambientes de disputas e, “considerando os aspectos sociais, a ação de enraizamento é sempre tensa porque desafia a estrutura nova frente ao forasteiro que aparece em sua frente, pronto para incorporá-lo ou destruí-lo” (SOARES, 2013, p.147). Esse destaque acaba por evidenciar também a necessidade de se perceber as relações sociais como indicadores na formação das ações dos sujeitos (GRANOVETTER, 1985). Temos então, como referência conceitual no campo das políticas sociais, o enraizamento enquanto parâmetro para “análise de programas e projetos governamentais, no sentido de compreender em que medida essas ações são incorporadas pelos sujeitos institucionais que as implementam (SOARES, 2013, p.145).

Assim, o enraizamento indica uma relação/apropriação entre o sujeito, a ação e o lugar. Em termos institucionais, o enraizamento sugere a possibilidade de um programa, oriundo inicialmente de outra esfera de governo (federal), criar “raízes” no seu local de implantação. Trazendo para os aspectos de nosso objeto, sendo o PET a referência enquanto política federal e sua execução na Universidade Federal da Paraíba enquanto gestora local, trata-se de como essa ação dialoga e reverbera na qualificação da graduação, além de como o programa se materializa na agenda política e institucional local. Como aponta Marta Arretche (2001), há por vezes aproximações e/ou distanciamentos entre aqueles que pensam a estrutura inicial da política e os que a

desenvolvem (para além da mera execução) nas esferas locais. “Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal qual como concebida por seus formuladores originais” (p. 45).

Na interlocução desses três elementos – sujeito, ação e lugar, em observância ao fenômeno político lançado pela própria definição de pesquisa, não deixamos de considerar como locus da investigação, a universidade pública como organismo dinâmico, que se (re)constrói periodicamente sob as distintas nuances dos processos socioeconômicos, políticos e culturais em um movimento recíproco de influências com a sociedade. Somado às verificações conjunturais do objeto com a cadeia que compõe a trajetória do ato de pesquisar e seus critérios de cientificidade no universo das Ciências Sociais, entendemos que a pesquisa não se restringe a um ato isolado, mas, em “atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem” (DEMO, 2011, p.16). Sobretudo, nossa pista de análise aponta para as relações entre políticas gestadas no âmbito federal (Governo Federal) e suas repercussões no âmbito local (Universidades).

Percebemos, ainda, a necessidade de nossa proposta metodológica captar o “conjunto das proposições logicamente relacionado ao objeto” (LAKATOS & MARCONI, 2007, p.80) que está no centro na análise, no desafio de optar pela sistemática de procedimentos que pondere a harmonia entre a objetividade do método e a parcialidade das escolhas do pesquisador inerente à construção de uma pesquisa científica, sabendo que “não se pode fazer levantamento empírico sem o concurso dos outros horizontes, aqui subsumidos em teoria, método e prática” em que se sobressai a “importância dessa mútua fecundação” (DEMO, 2011, p.18), garantindo aos processos epistemológicos o rigor técnico e a criatividade necessária.

Amparamos, então, as definições das dimensões de enraizamento em explicações da realidade que auxilie “para esclarecer melhor o objeto de investigação” permitindo “maior clareza na organização dos dados”

(MINAYO, 2015, p.17;18). Origina-se dessa explicação a justificativa de se optar por parâmetros indutivos de análise, partindo de questões específicas da atuação do PET, e as implicações de seus possíveis processos de enraizamento, observando as causas e comparando a relação entre elas, em que a “generalização deriva de observações de casos da realidade concreta” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.28), a fim de explicar a realidade em seu contexto e ampliar as possibilidades de entendimento dos fenômenos

O uso do enraizamento, enquanto categoria analítica, não tem por base a função de criar parâmetros fechados e intransponíveis de análise, sendo por definição “um conjunto de proposições” que “orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos” (MINAYO, 2015, p. 18). Por ora, procuramos apontar possibilidades de análise dos aspectos objetivos pós-implementação da política educacional, tendo como escopo a dimensão de seu caráter teórico-conceitual. Traz, sobretudo, a discussão dessa dialética sobre o movimento estruturante da execução de um programa, como ação pública do Estado (da policy), e o estudo dos elementos conceituais da política educacional, típicos do campo do conhecimento científico, que, como já discutido no item anterior, constroem desenhos conjunturais refletidos, principalmente, em disputas, discursos hegemônicos e agendas políticas específicas.

A opção da categoria do enraizamento para análise do Programa de Educação Tutorial se subsidia, também, por indicações de outras pesquisas (BALBACHEVSKY, 1998; BRASIL, 2007) que apontam, numa perspectiva global, que o atendimento dos objetivos do Programa e seu impacto na qualificação da graduação se comunicam com a relação/participação do Programa nas atividades dos Centros, Departamentos, Conselhos ou outras representações universitárias, criando vínculos participativos recíprocos, compondo uma relação cíclica de dinamização de ações acadêmicas e institucionais, causando um efeito cumulativo e projetando o Programa positivamente perante a comunidade

acadêmica. Essa atuação tem como referência, justamente, a integração entre os grupos PET e os cursos de graduação, em atividades diversas da rotina acadêmica.

Assim, na construção da categoria analítica do enraizamento como parâmetro de problematização dos níveis de interação/integração do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba, consideramos duas subcategorias de referência. Essas subcategorias, presentes na própria constituição da ação enquanto programa de qualificação da graduação, a nosso ver, são importantes para perceber em que medida o PET enraizou-se ou não na instituição. São elas a dimensão 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, ou não na instituição. São elas 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. O quadro a seguir (SOARES & BORBA, 2015, p.265) detalha as subcategorias e os elementos considerados para a análise:

Dada a aplicação dessa metodologia no estudo sobre o enraizamento do PET na UFPB (BORBA, 2017), têm-se como alguns dos resultados, em síntese, que as representações institucionais de acompanhamento do Programa na universidade, mesmo apresentando uma progressiva melhora da gestão do PET, localizam-se num estágio inicial de estruturação em que a ausência de parâmetros regimentais para as atividades avaliativas e de acompanhamento no âmbito local comprometem a continuidade de padrões gerenciais importantes para o fortalecimento institucional do Programa enquanto política. Tal conjuntura reflete substancialmente na baixa visibilidade do PET na IES. Esse panorama também se reflete na ausência de estudos avaliativos necessários para se pensar estrategicamente o Programa

dentro da UFPB, principalmente no que se refere ao seu fomento e participação nos planos de melhoria da graduação, articulados pelo plano de desenvolvimento institucional. Em termos acadêmicos, ou no que poderíamos chamar de enraizamento acadêmico, temos um movimento análogo ao enraizamento institucional. Explicando melhor, quanto maior a visibilidade do Programa na sua atuação acadêmica (seja repercutindo nos cursos do qual participa, ou ainda nas ações de extensão que envolvem a comunidade externa à UFPB), mais “importante” ele passa a ser para a instituição, especialmente os cursos, Centros e/ou Departamentos que mais se “beneficiariam” da atuação do PET.

Sendo assim, a guisa de conclusão, um importante elemento que nos leva para um entendimento de frágil enraizamento do PET na UFPB 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, uma pista de enraizamento. 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. Em outros termos, o Programa parece ter maior enraizamento acadêmico, mas suas fragilidades organizacionais e estruturais acabam enfraquecendo-o dentro da própria instituição. Alguns elementos, todavia, podem ser rapidamente revertidos. Outros demandariam uma mudança “cultural” na instituição para que, de fato, haja um melhor desenvolvimento do Programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa discussão sobre a relação entre políticas públicas e enraizamento, alguns pontos precisam ficar em evidência: a dialética dos elementos que as constituem, principalmente as correlações de forças representadas pela diversidade de interesses; a influência conjuntural dos aspectos sóciopolíticos e econômicos, sobretudo quando o locus de investigação são as universidades públicas e, principalmente, a dinâmica natural de reorientação de políticas pós-implementação. Tais aspectos são interligados por um ponto comum, que é a intervenção dos sujeitos no desenvolvimento das ações. No PET, podemos perceber essa dinâmica quando nos deparamos com uma certa multiplicidade de ações no decorrer de sua institucionalização nacional. Sendo assim, apesar das três décadas de existência do Programa, a estruturação de seu escopo atual configura um desenho um tanto quanto recente, evidenciando nesta observação o trabalho desenvolvido pelas Pró-Reitorias de Graduação no acompanhamento local do PET.

Para além do objeto, o Programa de Educação Tutorial, que referenciou o estudo, a questão do enraizamento aparece como uma importante categoria teórica para análise de políticas públicas, especialmente no quadro de países federativos como o Brasil. O caminho é justamente perceber a relação dialética entre elementos estruturais da política, elementos conjunturais da dimensão macrossocial em que a política é inserida e a atuação dos diversos atores sociais nas distintas instâncias federativas. Como observa Muller e Surel (2002) tal perspectiva de análise deve compreender os atores sociais como agentes importante no processo de formulação e, principalmente, implementação. Se os atores não são senhores completos de si – pela própria dimensão social que condiciona suas ações – não podem ser subvalorizados. Suas ações podem reforçar aspectos condicionantes- tal qual o papel dos sujeitos nos mecanismos de reprodução social, como assinalou Bordieu – mas também podem apontar rumos distintos daqueles pré vistos.

Essa distinção estaria na capacidade política de atuação, tanto no sentido weberiano (política como ação) como arendtiano (política como construção do novo). Portanto, o enraizamento não se constitui um movimento de incorporação de políticas pré-determinadas, mas uma ação complexa composta de ressignificados e de reproduções. A dimensão de qual dos termos descritos ganha mais força na disputa social está intimamente relacionada com a conjuntura social em que se move a política. Daí a ideia que a categoria enraizamento apenas ganha força analítica quando situada no contexto específico de uma determinada política pública educacional. As pistas analíticas parecem nos conduzir à necessidade de investigações empíricas que possam fortalecer o conceito e consolidá-lo no rol do quadro teórico daqueles que querem avançar na discussão das epistemologias das políticas públicas em educação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5º ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARENDDT, H. A dignidade da política. **Ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARRETCHE, M. 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, J. M. L. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo: um estudo sobre a política educacional no Brasil**. UNICAMP, 1994. 323p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.
- BALBACHEVSKY, E. O Programa Especial de Treinamento (PET/CAPES) e a graduação no ensino superior brasileiro. In: **INFOCAPES: Boletim Informativo**. Brasília: CAPES, v.6, n.02 p. 6-23, abr./jun. 1998.
- BORBA, F. P. C. **Políticas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2017. 129p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, João Pessoa, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Relatório Nacional de Avaliação Nacional – 2006. Brasília: Brasil Tropical, 2007.
- BURTON, G. Teorizando o Estado e a globalização na política educacional e políticas educacionais. In: **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p.315-332, jul./dez. 2014.

DEMO, P. **Pesquisa: princípios científicos e educativos.** 14ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FROCHTENGARTEN, F. **A memória oral no mundo contemporâneo. Estudos avançados.** Vol.19, no.55 São Paulo, Sept./Dec. 2005.

GRANOVETTER, M. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. **RAE-eletrônica**, v. 6, n. 1, Art. 9, jan./jun. 2007

JESSOP, B. O estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. In: **Rev.Sociol.Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun.2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. Ed. 5. Reimp.

São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 9-29.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas. Coleção Desenvolvimento Social.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. Ed. Nova Hamburgo: 2013.

SOARES, S. de P. L. S. **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, F. P. C. 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.

TELLO, C. Las Epistemologias dela política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1. ed – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. In: **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p.333-353, jul./dez. 2014.

SILVA, M. O. Da S. Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodologicos. In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo:

Veras, 2011. p. 44-65.

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

WEILL, S. **A Condição Operária e Outros Estudos Sobre a Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA UFPB: EXPERIÊNCIA E PERSPECTIVAS

Alan Leite Moreira²

Ana Paula Furtado Soares Pontes³

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da formação inicial de professores, realizada em cursos de licenciatura, alguns pesquisadores (ALMEIDA e PIMENTA, 2014; PIMENTA, 2012; PIMENTA e LIMA, 2012; PICONEZ, 2012) têm realizado suas investigações apostando na experiência do estágio, sobretudo na modalidade obrigatório, que tem sua integralização prevista no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) sob a forma de componente curricular.

Nesse sentido, durante o itinerário formativo dos licenciandos, o estágio tem sido apontado como um campo do conhecimento que possibilita uma primeira aproximação à sua futura prática profissional, sendo a integração teoria-prática o eixo dessa experiência formativa. Esse processo pode favorecer a oportunidade de ampliação e de fortalecimento dos saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício profissional.

Entretanto, opcionalmente à experiência do estágio obrigatório, os estudantes dos cursos de Licenciatura, também podem vivenciar o estágio desenvolvido na modalidade não obrigatório, quando instituições/empresas selecionam e remuneram estudantes para desenvolver atividades em seu ambiente de trabalho (BRASIL, 2008).

A contratação de estagiários para atuar no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) atende à Lei federal Nº

11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, e à Orientação Normativa do MPOG⁴ N° 02/2016, que estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal.

Além disso, também é disciplinada, na Universidade, por meio da Resolução CONSEPE⁵/UFPB N° 16/2015, que aprovou o regulamento dos cursos regulares de graduação, e da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR⁶ N° 01/2016, que 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.

No âmbito do estágio curricular supervisionado não obrigatório interno, a UFPB, que, como autarquia federal, é detentora de autonomia, contrata estudantes para atuar como estagiários em seus diversos ambientes de trabalho, concedendo compulsoriamente bolsa e auxílio-transporte, cujo valor totaliza, atualmente, R\$ 496,00 (quatrocentos e noventa e seis reais), para uma carga horária de 4 horas diárias e 20 horas semanais.

Nesse contexto, por estarmos envolvidos profissionalmente na Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM), vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB, especificamente com a gestão do estágio não obrigatório, interessamo-nos em desenvolver uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) sobre uma temática relacionada ao nosso trabalho. Dessa forma, optamos por investigar a modalidade de estágio não obrigatório dos estudantes de Pedagogia que desenvolviam atividades diferentes à docência na sala de aula em setores/projetos da própria Universidade.

Considerando que, “não há instituição que tenha sentido, em termos de eficiência e eficácia, sem que faça um diagnóstico continuado, dentro de um processo de planejamento” (GANDIN, 2008), os resultados desse estudo podem favorecer não só a rediscussão dos projetos e prioridades essenciais do curso, como também pode contribuir para

a definição mais consciente dos diversos sentidos da Instituição (DIAS SOBRINHO e BALZAN, 2011).

Dessa forma, o presente artigo, que constitui um recorte da dissertação produzida no MPPGAV/UFPB, visa destacar os principais resultados da pesquisa intitulada “O estágio de estudantes de Pedagogia: a experiência para além da sala de aula” (MOREIRA e PONTES, 2017). A investigação teve por objetivo analisar as contribuições do estágio não obrigatório para a formação de estudantes de Pedagogia da UFPB, sendo esta experiência realizada em setores/projetos da própria Instituição, onde os estagiários desenvolveram atividades não diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

2. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

De acordo com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. A pesquisa foi iniciada por uma revisão bibliográfica sobre estágio e formação do Pedagogo com foco em atuações profissionais para além da sala de aula, pois, ao fundamentarmos teoricamente o trabalho, fizemos o delineamento do objeto (MINAYO, 2009), além de a teoria ser essencial para responder às questões impostas pelo objeto (TRIVIÑOS, 1987). Desenvolvemos uma pesquisa documental, pois segundo Lüdke e André (1986) os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

Realizamos um estudo exploratório, a partir das fontes documentais disponibilizadas na CEM/PRG, em que optamos por analisar as atividades propostas nos Planos de Atividades de Estágio (PAEs) e nos relatórios dos estagiários-bolsistas de Pedagogia *Campus I*/UFPB que estagiavam em área de atuação diferente da sala de aula no *Campus I*/UFPB, produzidos no 2º semestre de 2015 e no 1º semestre de 2016.

Em seguida, o trabalho empírico teve como foco os estagiários do curso de Pedagogia, *Campus I*, contemplados com a bolsa-estágio e que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/*Campus I*, bem como os seus respectivos supervisores e professores orientadores do estágio e a gestora da CEM/PRG, pois consideramos que estes são atores estratégicos no processo do estágio em estudo.

Na seleção desses estagiários, realizada no 2º semestre de 2016, preocupamo-nos, ainda, em escolher sujeitos não contemplados no estudo exploratório e que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina obrigatória de “Estágio Supervisionado I”, pois entendemos que a experiência deste componente curricular se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa. Já os supervisores e os professores orientadores foram selecionados a partir desses estagiários, em que contemplamos, no mínimo, um deles em cada setor.

Ao todo, foram entrevistados 17 (dezesete) sujeitos, sendo uma gestora (Docente da área da Educação), duas supervisoras (Pedagogas), quatro orientadores (Docentes da área da Educação) e 10 (dez) estagiários, vinculados a cinco locais de estágio (unidades concedentes).

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

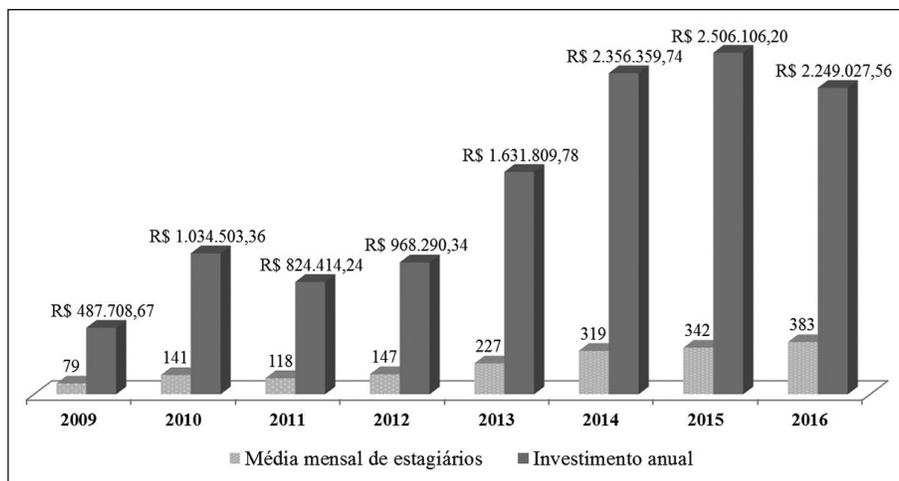
Em seguida, procedemos com a análise de conteúdo⁷ das entrevistas, sob a perspectiva de Bardin (2011), que consistiu em três etapas: *pré-análise* (leitura compreensiva das entrevistas, elaboração dos primeiros pressupostos para a interpretação e escolha das formas de classificação da análise), *exploração do material e tratamento dos resultados* (distribuição de trechos do material nos esquemas de classificação, leitura de diálogo entre as partes dos textos selecionados, inferência e análise dos núcleos de sentido, reagrupamento das partes dos textos por temas e elaboração da redação temática que articulou os temas com as categorias que guiaram a interpretação) e *síntese*

interpretativa (texto final que fez dialogar os temas com os objetivos, questões e hipóteses da pesquisa).

3. RESULTADOS

Em que pese a importância do aumento da oferta de vagas de estágio observada nos últimos anos na Instituição (ver gráfico 1), mesmo prevista nos instrumentos de planejamento estratégico do Governo Federal (Plano Nacional de Educação - PNE) e da Instituição (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI), destacamos que a elevação do número de contratações de estagiários e, portanto, dos recursos destinados a esta atividade, carece de um maior debate crítico-reflexivo quanto à dimensão qualitativa dessa importante experiência formativa, a partir das lacunas/dificuldades identificadas no estágio.

Gráfico 1 – Oferta da bolsa-estágio, por média mensal de estagiários e investimento anual da UFPB, no período 2009-2016⁸

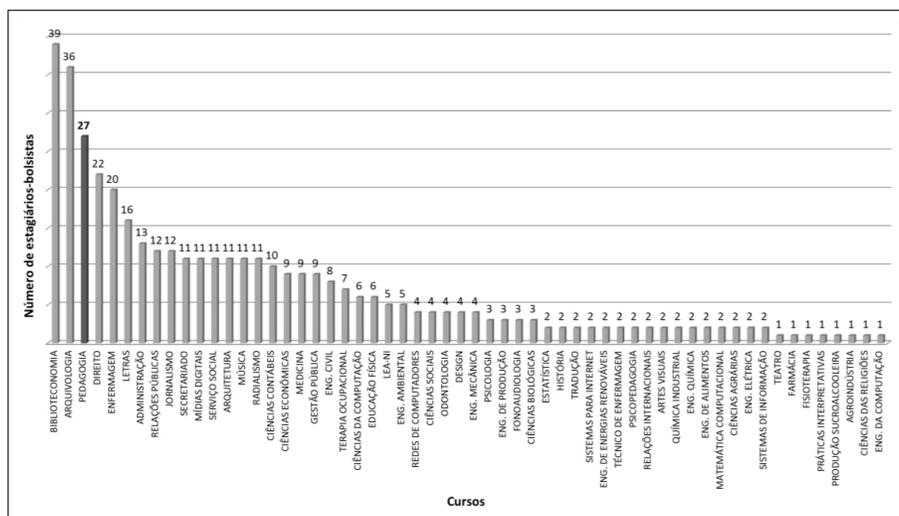


Fonte: CEM/PRG/UFPB, 2017. Elaboração própria.

Ressaltamos, portanto, que a política de dimensionamento de pessoal realizada pela PROGEP na Universidade deve considerar tal fenômeno ocorrido na Instituição, objetivando evitar o desvirtuamento da contratação de estagiários, que deve ocorrer para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público e à inquestionável função educacional e social do estágio.

A elucidação da diversidade de áreas contempladas com a bolsa-estágio evidencia a importância dessa discussão (ver gráfico 2), pois a UFPB, na condição de instituição de ensino e, ao mesmo tempo, de unidade concedente de estágio, propicia uma oportunidade de melhor articular a teoria-prática em seu próprio ambiente de trabalho.

Gráfico 2 – Oferta da bolsa-estágio, por curso e número de estagiários-bolsistas contemplados em setembro de 2016



Fonte: CEM/PRG/UFPB, 2017. Elaboração própria.

Nesse contexto, insere-se o estudante de Pedagogia que, com formação integral para atuação não apenas na docência da sala de aula, extrapola esse espaço físico e realiza estágio em diversos setores

administrativos (Centro de Educação, Pró-Reitoria de Graduação e Centro de Ciências da Saúde) e em projetos acadêmicos (Comissão Própria de Avaliação e Comitê de Inclusão e Acessibilidade) da Instituição.

No âmbito dessa experiência, são desenvolvidas atividades não diretamente relacionadas ao ensino e, portanto, em uma área de atuação diferente à da sala de aula, permitindo ao estudante de Pedagogia uma vivência diferenciada que o permite articular a docência às demais dimensões do curso: a gestão educacional e a pesquisa.

Quanto às fontes documentais produzidas no estágio, os Planos de Atividades de Estágio (PAEs) analisados demonstram que as atividades planejadas sinalizam para a participação na rotina administrativa do setor, o apoio técnico-pedagógico, o estudo/produção acadêmica e o uso de canais de comunicação eletrônica da Instituição (ver quadro 1).

Quadro 1 – Planos de Atividades de Estágio (PAEs)

Categorias	Atividades Propostas
1. Participação na rotina administrativa do setor	1.1 Atendimento ao público: discentes, docentes, técnicos; 1.2 Emissão de documentos: declarações, certificados, memorandos, ofícios.
2. Apoio técnico-pedagógico	2.1 Registro de dados em planilhas eletrônicas e sistematização das informações em editor de texto; 2.2 Participação na organização e desenvolvimento de eventos científicos.
3. Estudo/produção acadêmica	3.1 Participação em reuniões do setor; 3.2 Realização de pesquisas e elaboração de relatórios e artigos.
4. Uso de canais de comunicação eletrônica da Instituição	4.1 Atualização de página eletrônica e do e-mail do setor; 4.2 Utilização dos Sistemas SIG/UFPB (SIGAA, SIPAC, SIGRH).

Fonte: CEM/PRG/UFPB, 2016. Elaboração própria.

Quanto aos relatórios, os estagiários evidenciam a importância do estágio e o desenvolvimento de atividades técnico-administrativas, a produção de materiais didáticos e, também, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs (ver quadro 2).

Quadro 2 – Relatórios semestrais dos estagiários

Categorias	Atividades Relacionadas
A. Importância do estágio	A.1 Fortalecimento da formação acadêmica e pessoal; A.2 Integração teoria-prática.
B. Atividades técnico-administrativas	B.1 Execução de atividades burocráticas e atendimento ao público; B.2 Participação em eventos científicos.
C. Produção de materiais didáticos	C.1 Confecção de recursos pedagógicos; C.2 Participação na elaboração de regulamentações.
D. Uso das TICs	D.1 Assistência on-line à discentes e docentes; D.2 Controle de frequências e gerenciamento de arquivos/acervos digitais e físicos.

Fonte: CEM/PRG/UFPB, 2016. Elaboração própria.

Dessa forma, apesar de haver algumas lacunas entre o planejado e o vivido, as atividades descritas nos PAEs e nos relatórios guardam relação entre si. A análise desses documentos permitiu visualizar os “afazeres” dos estagiários de Pedagogia atuando fora da sala de aula. Com isso, evidenciamos que as atividades planejadas/desenvolvidas contribuem sobremaneira com uma melhor formação do estudante de Pedagogia a partir da vivência prática em uma Instituição de Ensino Superior, tendo em vista a relação administrativo-pedagógica experimentada.

Após analisarmos os registros escritos, procedemos com a análise da experiência verbalizada nas entrevistas. Nossa aproximação com os sujeitos da pesquisa, a gestora da CEM/PRG, as supervisoras, os

orientadores e os estagiários, nos permitiu um olhar mais aguçado e sensível, comparado aos arquivos “frios” até então analisados, mesmo diante das dificuldades/lacunas tão recorrentemente relatadas.

Essas problemáticas vão desde as relações humanas inerentes a qualquer ambiente de trabalho – e, em nosso contexto da pesquisa, também de estágio – até as ingerências institucionais quanto à estrutura, aos recursos, e ao próprio currículo do curso. Neste, salientamos a necessária articulação teoria-prática no curso-estágio, que, por vezes ocorreram apenas em nível abstrato.

Apesar dessas dificuldades/lacunas vivenciadas no estágio, além da gestora da CEM/PRG e dos supervisores/orientadores reforçarem que o estágio supre a necessidade de pessoal da Instituição, foi unânime entre os entrevistados a percepção de uma melhor formação na área da gestão a partir da vivência com os gestores na Universidade e de uma oportunidade para uma melhor permanência e êxito escolar dos estagiários-bolsistas.

Identificamos, a partir das falas dos sujeitos, que esta experiência contribui mutuamente para a Instituição, enquanto unidade concedente de estágio, e também para a permanência e a formação do estudante de Pedagogia, sobretudo quanto às áreas da gestão e da pesquisa, articulada também à docência.

Além de outras contribuições, também foi destacado pelos supervisores/orientadores e estagiários que essa experiência facilita a futura inserção no mercado de trabalho e articula as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa. Nesse sentido, destacamos uma formação diferenciada para os estudantes contemplados nesta contratação, permitindo preencher as lacunas relatadas do curso de Pedagogia UFPB/*Campus I* quanto às áreas de atuação dos futuros Pedagogos enquanto gestores e/ou pesquisadores (ver quadro 3).

Quadro 3 – Síntese das contribuições da bolsa-estágio

Contribuições	Gestora da CEM/PRG	Supervisor/Orientador	Estagiários
Melhor formação na área da gestão a partir da vivência com gestores na Universidade	x	x	x
Permanência e êxito escolar do estagiário-bolsista	x	x	x
Supre necessidade de pessoal para a UFPB	x	x	
Facilita a futura inserção no mercado de trabalho		x	x
Articula dimensões da docência, da gestão e da pesquisa		x	x
Realização de estágio mais cedo, a partir do 2º período		x	
Estimula a continuidade dos estudos na pós-graduação		x	
Maior autonomia na realização das atividades do estágio			x
Melhor formação nas áreas secundarizadas no curso, a gestão e a pesquisa			x
Facilita a tomada de decisões quanto ao seu itinerário formativo e suas pretensões de atuação			x

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Não obstante essas contribuições, ainda buscamos inferir, dos entrevistados, suas propostas para aperfeiçoar essa experiência, já que os elegemos como os atores principais do estágio. Nessa perspectiva, é consenso, entre os sujeitos, a sugestão de organização de um evento/encontro de estágio, de maior envolvimento pedagógico do setor/projeto e do aumento do número de vagas do estágio. É salutar destacar que, conforme já inferimos anteriormente, os relatos apontam para

que o aumento quantitativo das vagas de estágio seja acompanhado de um salto qualitativo durante o acompanhamento pedagógico proporcionado pela e na Universidade.

Também foi apontada, além de outras, a necessidade de contemplar uma melhor sistematização do estágio na Instituição para, dessa forma, permitir uma maior aproximação entre a tríade Gestão/ Supervisor-Orientador/Estagiário e uma melhor formação/integração do eixo teoria-prática.

CONCLUSÃO

Afim de favorecer uma maior articulação teoria-prática entre estágio-curso, acreditamos que 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 ampliar a carga horária de estágio para além do magistério e de disciplinas obrigatórias que priorizem não apenas a dimensão docente, mas também a formação para a gestão e a pesquisa.

Além disso, no âmbito da PROGEP, compreendemos que esta Pró-Reitoria não deve limitar suas atribuições frente aos estagiários apenas com o cadastro e pagamento da bolsa-estágio. Além disso, essas contratações devem ser consideradas em sua política de dimensionamento de pessoal, evitando desproporções na relação servidor/estagiário, bem como contemplar esses estudantes em sua política dos cursos de capacitação, para melhor qualificar e articular os conhecimentos desses estudantes necessários à inserção no contexto da administração pública.

Na PROPLAN, acreditamos ser possível um melhor planejamento na disponibilidade orçamentária, sobretudo no sentido da liberação do crédito ocorrer previamente a cada edital de seleção das unidades concedentes (locais de estágio), e não apenas após a instrução

processual para solicitação do pagamento individual de cada estagiário. Nesse sentido, a tramitação do processo para contratação da bolsa-estágio contribuiria para a celeridade da tramitação processual e para o pagamento em tempo hábil.

No contexto da PRG, a implantação do módulo de estágio já ocorreu no semestre letivo 2017.1, ferramenta esta que poderá contemplar e sanar algumas demandas identificadas nesta pesquisa. Além disso, considerando a possibilidade de regulamentação da bolsa-estágio enquanto programa acadêmico, vislumbramos uma oportunidade de estimular, durante a permanência do estudante no local de estágio, a mobilidade da lotação do estagiário em diferentes setores/projetos. Com isso, haveria uma maior diversificação de experiências e práticas durante sua vivência de até dois anos na mesma unidade concedente.

Já no contexto do Gabinete da Reitoria, enquanto instância maior neste processo, sugerimos um maior apoio político no sentido de elevar o valor da bolsa e/ou do auxílio-transporte, bem como de melhor articular não apenas suas Pró-Reitorias, mas também o próprio CONSEPE nestas decisões.

Por fim, queremos registrar nosso anseio em valorizar a experiência formativa do estágio não obrigatório em nossa Instituição, a UFPB. Nesse sentido, é indubitável contemplá-lo como mais uma possibilidade de formação na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas, sobretudo ao considerarmos o contexto atual de transição entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 e de 2015, bem como a necessária (re)discussão da Resolução que aprovou o regulamento dos cursos de graduação em nossa Universidade. Não sendo o bastante, é imperativo favorecer instrumentos/práticas na gestão administrativa e pedagógica que melhor articulem a relação indissociável teoria-prática no estágio, priorizando a formação do estagiário que, antes disso, é estudante.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. **Orientação Normativa MPOG Nº 2, de 24 de Junho de 2016**. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação Institucional** – teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 1, jan./jun., pp. 81-95, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6. reimp. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Alan Leite. PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

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.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução CONSEPE N° 16/2015**. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015

EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TEMPOS DIFÍCEIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Evandro Soares Costa Filho⁹

Damião de Lima¹⁰

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo insere-se no campo de pesquisa das políticas educacionais, com ênfase na análise do ensino superior no curso histórico brasileiro a partir do período pós-redemocratização dos anos 1980 e de entrada do projeto neoliberal. Busca-se apresentar, sucintamente, um conjunto de reflexões que apontam determinantes constitutivos da educação superior brasileira na cena contemporânea, considerando com maior ênfase o atual processo de expansão brasileira da educação superior pública.

Para tanto, requer que, inicialmente, tracemos um pouco da história política recente do Brasil, embora sinteticamente, nos propomos a analisar o processo histórico de redemocratização brasileira e, com ele, a emersão de novos direitos constitucionais que envolvem a educação mediante a Constituição Federal de 1988. Contraditoriamente, verifica-se nesse período a entrada do projeto neoliberal de (contra)reforma do Estado, que preconizou a redução dos direitos e da função do Estado na esfera social, além da desregulamentação do mercado comercial e financeiro, da privatização do setor público e valorização do setor privado.

Objetivamos também prosseguir com uma análise contemporânea, tendo em vista a necessidade de discutir os atuais

processos de expansão e democratização da educação superior no Brasil, os quais são preconizados pela mais recente reforma universitária, situada no contexto contraditório das políticas neoliberais e de reforma do Estado. Enquanto uma das expressões que integram a reforma universitária tem-se o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), divulgado como uma ação do governo federal que visa contribuir na democratização e ampliação do acesso e da permanência nas universidades públicas.

Grosso modo, o REUNI é um dos programas que integra o conjunto das políticas de ampliação das oportunidades de acesso a estudantes provenientes das classes sociais historicamente menos favorecidas, o que implica na sua democratização. Desse modo, a sua implantação é vista como uma política de expansão e democratização do ensino superior público, entretanto, este crescimento no número de vagas discentes não tem refletido na qualidade nem na consistência da formação profissional, além de não cumprir razoavelmente os princípios de equidade e justiça social.

Levando em conta estas considerações, o estudo foi estruturado em três subitens: a redemocratização do Brasil e a reestruturação do capital, desafios à emergente geração de direitos no âmbito da educação superior; contradições e desafios do atual processo de democratização da educação superior brasileira; e o REUNI na Universidade Federal da Paraíba.

A aproximação com esta temática advém mediante inserção profissional na Universidade Federal da Paraíba, experiência que favoreceu a identificação de algumas problemáticas notadas e sentidas no cotidiano acadêmico, que expressam as consequências postas pela atual reforma da educação superior. Dentro da perspectiva da oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior precisa estar associada, dentre outros aspectos, aos esforços de ampliação das vagas e da utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades

federais. O REUNI é um programa anunciado há pouco tempo, mesmo sendo uma política governamental com término definido, é necessário entender os seus efeitos para com a universidade pública.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de avaliação que privilegiará uma dimensão qualitativa, enquanto um procedimento metodológico de análise. Conforme Minayo (2001, p.22), “A pesquisa qualitativa trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para conhecer com profundidade esse objeto de pesquisa é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões. Nesses termos, tratar-se-á de uma investigação de perspectiva crítico-analítica, cujo método de análise centrar-se-á na dialética crítica, tendo em vista que a reflexão em permanente movimento dialético torna-se imprescindível, considerando que os fenômenos educacionais inserem-se no âmbito da sociedade capitalista. Desse modo, o método dialético crítico considera, no curso investigativo, “[...] as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos, quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL 2006, p. 14). Busca-se, portanto, explorar as determinações sócio-políticas e econômicas, apreendendo as mediações e correlações existentes em torno da atual expansão e democratização da educação superior.

Recorreu-se a análise documental como técnica de coleta de dados preliminares, cuja escolha permitiu analisar documentos acerca de políticas, normativas, planos, projetos, formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros pré-existentes a

investigação. Além disso, utilizou-se dos recursos bibliográficos com a finalidade de apropriação acerca do objeto sobre o qual nos dispomos a investigar, tendo em vista o seu desvendamento e detalhamento.

3. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: DESAFIOS À EMERGENTE GERAÇÃO DE DIREITOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

No final da década de 1980, embora ainda recente as incidências do “modelo” econômico e político da ditadura militar, os brasileiros passam a viver sob a égide da Constituição Federal de 1988¹, fruto das conquistas de um movimento coletivo resistente e crítico à ditadura e seu terrorismo de Estado. Esse movimento de ruptura trouxe para a superfície da vida social brasileira demandas democráticas e populares que foram duramente reprimidas por longo tempo, e agora passa a conduzir no plano legal uma frente de oposição que prossegue no patamar da redemocratização do país, mesmo que já se presenciem nesses últimos decênios os efeitos das forças inerentes à reestruturação do capital e a globalização, as quais vão jogar contra esse processo.

Em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos e garantias fundamentais, juntamente com os direitos civis e políticos, passa a ser a referência maior do Estado Democrático de Direito, que expressa uma importante reforma democrática do Estado brasileiro, engendrando um formato social-democrata com mais de quarenta anos de atraso.

Destaca-se, pois, que a partir da Constituição de 1988 houve o reconhecimento do direito à educação como um dos direito fundamentais. Ele se encontra genericamente previsto na redação do Art. 6º, que tratou dos direitos sociais, e encontra sua regulação específica no Capítulo III, a partir do artigo 205. De acordo com 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 dessa Constituição.” Conforme o Art. 205, a educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.”

Tratando da educação como “direito de todos e dever do Estado”, estabelece-se um destaque ao papel primordial do Estado na sua provisão e fornecimento gratuito, mediante políticas públicas. Em razão de tal declaração, todo cidadão tem o direito de acesso à educação, enquanto o Estado tem o dever de garantir a efetivação de tal direito.

Ao passo que avançava o movimento democrático brasileiro, insurgia transformações substantivas que marcavam a passagem do sistema capitalista a um novo estágio e, simultaneamente, uma crise social planetária saltava no trânsito dos anos 1980 aos 1990.

De acordo com Soares (2000), trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente, denominado de neoliberal, que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma “nova” pobreza. Essas condições não são uma manifestação de que o sistema estaria funcionando mal, e sim a contraface do funcionamento correto de um novo modelo social de acumulação.

As mudanças contidas nessa Constituição equiparam o Brasil aos sistemas securitários de sociedades desenvolvidas, no entanto, estas mudanças não encontram condições objetivas para a sua implementação nos anos seguintes.

Em síntese, esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é

inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo – e do caráter das relações sociais – é também um novo Estado, um cenário diferente que expressa – ao mesmo tempo que define – novas condições da luta social. (SOARES, 2000, p. 13).

O que tinha se tornado um considerável avanço no campo democrático, vislumbramos muitas contratendências que se interpuseram a essa possibilidade. Os anos 1990 até os dias de hoje têm sido de desmonte dos direitos e do Estado provedor da área social, bem como de bloqueio e/ou redirecionamento das conquistas de 1988, num contexto em que foram decaídas até mesmo aquelas condições políticas por meio da expansão do desemprego e da violência. Revela-se, pois, uma tensão constante entre o marco legal e as condições reais em tempos de neoliberalismo e barbárie.

As condições reais são arquitetadas pelo chamado ajustes estruturais, cujas pretensões desencadeiam as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Tavares e Fiore (1993 apud SOARES, 2000) denominaram esses ajustes de desajuste global em razão do caráter contraditório e desigual da vigente modernização entre países, empresas e pessoas, que leva a uma distribuição regressiva dos benefícios do progresso técnico. Além disso, os autores destacam a forma como é feita a socialização das perdas que provoca, entre outras coisas, uma crise fiscal de contornos estruturais e transferências patrimoniais de grande porte.

Tratou-se, como se pode perceber, de reformas orientadas para os interesses do mercado e dos países centrais, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde os anos 1980. Reforma-se, assim, o Estado com ênfase especial nas privatizações e mercantilizações dos serviços sociais, sendo desprezadas

as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e das demais políticas, como a educação.

Com a entrada dos governos civis neoliberais durante os anos 1990, o conteúdo da Carta Constitucional foi demolido cotidianamente, através da estratégia neoliberal de ajuste fiscal e da retirada do Estado quanto à sua responsabilidade na execução das ações na área social. No âmbito da política educacional, voltada para o ensino superior, o movimento foi, por conseguinte, de fortalecimento do empresariamento da educação e, por outro lado, de inserção de uma lógica contábil dentro das instituições públicas.

Em relação ao acesso ao ensino superior, por exemplo, conforme as linhas constitucionais, o Estado deve garantir que haja igualdade no acesso, a que fazem referência tanto os artigos 5º quanto o 206 da CF/88, uma vez que, o comprometimento do ensino superior vincula-se ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país (Art. 214,V, da CF/88), entre outros objetivos. Desse modo, a atuação do Estado nesse campo é obrigatória, sendo dele o compromisso de desenvolver mecanismos para possibilitar esse acesso, maior ainda em relação às universidades públicas.

No entanto, o artigo 209 prevê a coexistência de entes privados e públicos no campo educacional, alcançando todos os níveis de ensino. Contudo, a liberdade prevista não pode ser comparada com a livre iniciativa nos termos de uma atividade econômica qualquer, visto o caráter específico da educação, como função pública.

Com efeito, durante a década de 1990, prosseguiu o processo de crescimento e aprofundamento da privatização do ensino superior, respaldado especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, cuja legislação prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, compreendida em quinze artigos que regulamentam e formatam a organização acadêmica.

Mediante respaldo legislativo, a privatização do ensino superior brasileiro tem a legitimação do Estado e atende às expectativas dos

organismos internacionais. Tudo isso reflete à proposta de reforma do Estado que preconizou, de acordo com Bresser Pereira (2015, p. 12), a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’; a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição no país em nível internacional ao invés de protetor nacional contra a competição internacional.

Como reforço às políticas neoliberais, temos em cena o modelo de gestão traçado no Consenso de Washington, que prosseguiu no favorecimento da minimização das responsabilidades sociais do Estado, da desregulamentação do mercado comercial e financeiro, da privatização do setor público e valorização do setor privado.

Stiglitz (2002) identificou erros sistemáticos das políticas econômicas recomendadas pelos defensores do referido Consenso, afirmando que essas políticas não surgem de uma cuidadosa observação e análise das condições econômicas, mas de ideologias – isto é, de um sentimento de compromisso com o livre mercado e de antipatia pela ação governamental. Desse modo, minimizam o efeito das falhas de mercado e exageram as consequências das falhas de governo. Para o autor, a crença na superioridade do mercado surge em muitos casos como uma forma de religião, válida mesmo nas condições das mais fortes evidências em contrário.

Entende-se que a década de 1990 foi marcada por forte influência de organismos multilaterais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos influenciaram decisivamente as políticas educacionais para que acatassem os “pacotes” de financiamento, que vinham seguidos de recomendações a serem cumpridas. Análises têm sido feitas no sentido de que sua influência

significa na difusão e reafirmação do projeto neoliberal por meio, por exemplo, da diminuição dos gastos públicos, incentivo às privatizações, abertura do mercado ao capital mundial, desregulamentação do mercado, flexibilização das relações trabalhistas, que provocam a precarização do trabalho (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2008).

Os organismos multilaterais exigiam que seguisse à risca seu receituário. Disso decorreu o corte de verbas das universidades públicas, a formação das fundações de apoio, o estreitamento com o setor empresarial e o ajuste do ensino às exigências do mercado, redirecionando a educação superior para um modelo pragmático e mercantilista.

No Brasil, é possível constatar a perspectiva neoliberal em vários documentos, como é o caso dos decretos citados anteriormente que permitem a diversificação das instituições. Outro documento que deixa clara a relevância aos interesses do capital, sobretudo na década 1990, é o Plano Nacional de Educação que considera “[...] importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”. (PNE - Lei nº 10.172/2001, p. 38).

Como se pode inferir pelo exposto, há uma guinada neoconservadora na educação superior no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal e na racionalidade e lógica mercantil, descomprometidos com a educação pública de qualidade e a acessibilidade às camadas populares da sociedade. Dessa maneira, a política econômica procurou privilegiar a lógica racionalista e mercantil que beneficia as instituições privadas. Isso tem resultado na forte expansão de vagas nesse setor, que se organizou por meio de empresas educacionais voltadas à obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente,

no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (MARTINS, 2009, p. 17).

Temos, pois, uma enérgica investida às demandas do mercado educacional, de modo a fazer ascender o patamar dos negócios universitários rentáveis, constituindo-se numa estratégia larga de privatização da educação superior. Não obstante, a escalada da privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, ao contrário, expressou a urgente necessidade da retomada da expansão das universidades públicas, de modo especial das instituições federais.

Como forma de consolidar o novo modelo de universidade, o governo Lula instituiu, no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), que integra o conjunto das políticas atuais de ampliação das oportunidades de acesso a estudantes provenientes das classes sociais historicamente menos favorecidas, o que implica na sua democratização. Vejamos a seguir algumas contradições e desafios do processo de democratização da educação superior.

4. CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO PROCESSO DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE O REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, Art. 1º). Ele foi instituído pelo Decreto nº 6.096

que consubstancia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007.

Cada universidade federal que objetivava aderir ao REUNI deveria elaborar um plano de reestruturação, aprovado pelo órgão superior da instituição, o qual precisaria pontuar as estratégias para alcançar os objetivos e as metas estipuladas pelo governo durante a vigência dos cinco anos do programa, além de apresentar uma proposta de orçamento para o cumprimento dessas estratégias. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos.

Objetivou, ainda, a partir do ano de 2009, que as universidades federais oferecessem mais de 227 mil vagas na graduação, o dobro em relação aos números de 2003, quando a oferta foi de apenas 113.938 vagas. (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 5)

Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao REUNI, dentre elas a Universidade Federal da Paraíba². Segundo dados do MEC (2010), desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. De acordo com Jezine & Prestes (2012, p. 27), é possível atribuir esse crescimento à criação do REUNI.

Logo no seu primeiro ano de implantação, o REUNI apresenta dados relevantes que reflete a evolução do Programa. De acordo com o relatório elaborado pelo MEC/SESu/DIFES, publicado em 2009, destaca-se os seguintes itens que remetem aos objetivos e metas globais alcançados durante o primeiro ano: 14.826 novas vagas; 715.185 matrículas projetadas; 3.459 novos cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos, desse total, 1.560 cargos docentes e 1.275 cargos de técnicos administrativos já foram nomeados; também apresenta 327 registros de obras relativas ao programa.

Conforme Jezine & Prestes (2012, p. 35), o REUNI muda o panorama das universidades públicas, pois a chegada de alunos e alunas cada vez mais heterogêneos na educação superior tem gerado a necessidade de investimentos diversificados, na parte pedagógica e/ou estrutural, a fim de garantir a inclusão e justiça social.

O Projeto Reuni foi submetido à discussão na UFPB e mesmo não dispondo de um largo período para amadurecimento da proposta, foi aprovado em todos os conselhos de centro e referendado pelo Conselho Universitário, com votos contrários apenas da representação estudantil e metade da bancada dos servidores. (SOUSA JÚNIOR, 2011).

Aliados a esse entendimento, dados recentes do processo de expansão do ensino superior têm expressado, dentre outros aspectos, números crescentes de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, por conseguinte, construção de novas alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país, além da expressiva maioria de instituições de ensino superior advindas do setor privado.

Os dados do Censo da Educação Superior do INEP (2009) registraram uma maior expansão do setor privado. De acordo com Jezine & Prestes (2012), no ano de 1996, o Brasil contava com 922 IES. Em dez anos (1996-2006) tem-se mais que o dobro de instituições, um total de 2.270. A lógica da expansão continua, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2009, que registra o total de 2.314 IES. Deste quantitativo o maior número de instituições encontra-se no setor privado, observando-se um crescimento de 191% contra 16,1% do setor público. O setor privado no ano de 1996 registrava 711 IES, passando para 2.022 em 2006 e para 2.069 em 2009. Por outro lado, o setor público tem demonstrado um lento ritmo de crescimento, pois em 1996 contava com 211 IES, passando para 248 IES em 2006 e 245 IES em 2009. (JEZINE; PRESTES, 2012, p. 25-26).

Este quadro anuncia um evidente uso do ensino superior como um instrumento de ampliação de vagas no ensino da graduação, sobretudo quando reconhecidamente articulado com políticas

afirmativas concretas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI). No entanto, temos uma inegável dualidade se formando neste âmbito educacional: de um lado têm-se o grande investimento financeiro privado; e de outro, se mostrando ainda pouco expressiva, as oportunidades de vagas no ensino público que sejam proporcionais aos investimentos financeiros.

Nestes termos, verifica-se um inegável quadro de expansão da educação superior, refletido de modo ininterrupto no âmbito das IES privadas, com fins lucrativos, as quais têm recebido inúmeros auxílios e subsídios do Estado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), dentre outras formas de estímulos. O setor público, por seu turno, não acompanha o mesmo compasso de grande explosão de IES, expressando assim uma indiscutível tendência privatizante na esfera da educação superior, que vem fortalecendo o seu empresariamento e comercialização.

Segundo as ideias de Krawczyk (2008), essa descentralização para o mercado, de novas formas de financiamento e gestão da educação superior, tem colaborado para a formação do quase-mercado em educação, implicando a diminuição das fronteiras entre o público e o privado. Nessa conformação, o mercado assume prerrogativas de controle e regulação, influenciando, inclusive, o perfil do profissional formado pelas instituições de ensino.

O processo de descentralização para o mercado é uma forma de privatização da educação que não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões do não-mercado” (as decisões públicas) das “decisões do mercado”, criando um quase-mercado em educação. [...] É uma estratégia sutil para tentar gerir a tensão resultante das exigências pelo cumprimento dos direitos sociais – historicamente conquistados – com a crescente diminuição

das receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal. Ela supõe adoção de medidas que permitam atenuar as fronteiras entre o setor público e o setor privado, de modo que fica também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. (KRAWCZYK, 2008, p. 70).

A tendência privatizante e mercadológica no âmbito da educação superior reflete uma “confiança” excessiva no mercado, com consequências desastrosas para as políticas públicas. Conforme estudos de Stiglitz (2002), a privatização de um monopólio sem regulamentação não leva a maior eficiência, mas pode levar a prejuízos aos consumidores e à substituição de uma ineficiente gestão pública por um dispendioso e precário serviço produzido por um monopólio privado.

De acordo com as ponderações publicadas pela ANDES-SN no documento *A Educação Superior em perigo!*, propostas como o ProUni e a regulamentação das fundações por meio de parcerias público-privadas são consideradas privatizantes, uma vez que estão em consonância com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, que vêm pregando a diluição da fronteira entre o público e o privado (ANDES-SN, 2007).

Diante desses pressupostos, será que a expansão do ensino superior no Brasil se fez acompanhar por uma efetiva democratização deste nível de ensino?

A democratização da educação superior não é uma discussão recente, no entanto, ela reflete nos tempos atuais um processo articulado a uma agenda política transnacional, marcada pela globalização e abertura de mercado. Certamente, temos a considerar que a democratização do acesso não se confunde com a mera expansão na educação superior, implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais, cuja preocupação é uma solicitação constante das lutas dos movimentos sociais que buscam pela garantia de direitos, em favor de universidades mais acessíveis à população e por uma constituição de sociedade mais igualitária e justa.

De modo geral, expansão da educação superior pode ser compreendida como o resultado do crescimento do número de instituições de ensino superior, aliado ao aumento de oportunidades de acesso nesse nível de educação. Contudo, o processo de democratização não se reduz a uma simples expansão do número de ingresso de estudantes nem de escolas, apesar de ser sua condição inicial. A questão do acesso precisa ser para todos, com destaque para as camadas populares, bem como se devem garantir condições de permanência dos alunos nas universidades, possibilitando o desenvolvimento e o sucesso acadêmico desses discentes, o que se constitui num desafio atual para as políticas públicas de educação.

Sousa Júnior (2011, p. 7) destaca um importante avanço do processo de expansão da UFPB: a incorporação de uma dinâmica democratizadora extremamente importante com relação aos setores historicamente excluídos do acesso ao ensino superior de qualidade. Destacou que no plano da inclusão social, aprovou-se a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPB, desenvolvendo políticas permanentes de acessibilidade em favor dos estudantes com deficiência, articulando e consolidando as ações já efetivadas na Instituição através da sistematização de informações sobre grupos de estudantes com deficiência e seu desenvolvimento acadêmico; a construção de rampas de acesso para deficientes físicos nos ambientes de cada coordenação de curso; a implantação de programa de tutoria para alunos com deficiência; o aumento em 20%, ao ano, do número de vagas no Cursinho pré-vestibular oferecido em cada campus; a expansão do número de alunos de graduação com atividades de Extensão como bolsistas ou colaboradores; a expansão do número de Projetos de Extensão articulados ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação e às demandas sociais locais. Importante ressaltar, ainda segundo os estudos do autor supracitado, que das três universidades públicas existentes na Paraíba, tão-somente a UFPB abraçou uma política de cotas que resguardou a questão étnica.

Apesar de diversos dados que demonstram o crescimento exponencial e alguns novos mecanismos de regulação e inclusão social, instituídos à educação superior, não significa dizer que o ensino superior brasileiro proporcionou uma significativa abertura a estratos sociais e a públicos menos tradicionais neste nível de ensino. Do mesmo modo, não refletiu em comprometimento com a qualidade das funções que a universidade deveria cumprir mediante recursos consistentes, os quais não foram disponibilizados suficientemente às instituições públicas. Ilustrando essa afirmação, destaca-se o insuficiente aporte de recursos e as condições de oferta do REUNI que, conseqüentemente, favorecerão tão somente a precarização da instituição e um ensino de qualidade duvidosa.

Como se pode inferir pelo exposto, a educação superior pública tem respondido ao desafio de crescer quantitativamente, todavia esse crescimento tem favorecido enormemente o setor privado em detrimento da esfera pública. Essa tendência na política da educação superior assenta-se em determinações oriundas do capitalismo central e dos organismos que estão ao seu serviço, os quais tem convertido essa política em um produto, uma mercadoria passível de comercialização. Logo, na esteira da mercantilização da educação superior, movida pelo poderoso e organizado setor privado, temos o fortalecimento da concentração institucional, a financeirização e a internacionalização da educação superior. Nesse conjunto aponta a prioridade da expansão do ensino privado e não a ampliação e democratização da educação superior pública, cujo objetivo ainda parece ser um sonho distante.

5. REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: ALGUMAS PARTICULARIDADES ACERCA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Programa REUNI UFPB foi projetado para o período de 2008 a 2012, cuja finalidade, era, sobretudo, ampliar o acesso da população de estudantes secundaristas, particularmente oriundos de escolas de

ensino médio da Paraíba, aos cursos universitários da UFPB. Essa inserção ocorreria seja por aumento na oferta de vagas em cursos já existentes, seja pela criação de novos cursos, ou até mesmo pela constituição de novos campi no interior do estado da Paraíba.

De acordo com o Projeto UFPB-REUNI (2007), para viabilizar os objetivos e metas do referido programa, além das despesas com o pessoal adicionalmente contratado, outras despesas de custeio têm que ser concebidas como sendo dessa mesma natureza continuada. Dentre essas despesas, foram destacadas aquelas concernentes a bolsas acadêmicas e de promoção estudantil, especialmente nas novas modalidades, e as despesas com assistência estudantil¹¹.

Subsidiado por essa preocupação, o aludido total de recursos orçamentários para as Despesas de Natureza de Pessoal Ativo foi de 62,6%; as Despesas de OCC-Manutenção, 21,5%; as Despesas com Programas de Bolsas Estudantis, 10,7%; e as Despesas com Assistência Estudantil, 5,2%. A evolução prevista para cada uma dessas despesas, ao longo dos anos de 2008 a 2012, é a que se apresenta em seguida:

QUADRO 1 – Evolução Anual das Despesas de Natureza Continuada (2008-2012)

Despesas de Natureza Continuada	Evolução Anual					Total
	2008	2009	2010	2011	2012	
Despesas de Pessoal	9.160.410	10.137.181	9.891.657	7.480.210	5.803.080	42.472.538
Despesas de Custeio	4.422.788	5.540.519	5.520.724	5.536.623	4.318.351	25.339.005
OCC- Manutenção	2.140.000	2.539.000	2.960.000	3.314.000	3.596.170	14.549.170
Programas de Bolsas	1.498.788	2.055.519	1.750.224	1.463.123	522.181	7.289.835
Assistência Estudantil	784.000	946.000	810.500	759.500	200.000	3.500.000
Total Anual	13.583.198	15.677.700	15.412.381	13.016.833	10.121.431	67.811.543
Total Acumulado	13.583.198	29.260.898	44.673.279	57.690.112	67.811.543	67.811.543

Fonte: BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 07.

Tais dotações de recursos orçamentário-financeiros destinam assegurar ao Plano “um elevado teor de realismo”. Elas viabilizarão o financiamento dos investimentos, despesas de pessoal e despesas de custeio que fundamentam o suporte dos meios materiais e humanos necessários à expansão das atividades acadêmicas, projetadas para o período 2008-2012. “Essa base de condições-meio está dimensionada para atender, também, o que está sendo proposto em termos de melhoria da gestão acadêmico-administrativa institucional, o sentido da modernização, eficácia e qualidade.” (BRASIL. Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 07).

O Projeto também referencia que a estrutura técnico-material da UFPB será recuperada, expandida e modernizada, nos seus elementos básicos: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, ambientes para professores, residências e restaurantes universitários, órgãos acadêmico-administrativos, sistemas de energia elétrica, segurança, informática e tecnologia da informação. Essa nova dotação de infraestrutura será fundamental para a introdução de importantes inovações na vida acadêmica e administrativa institucional capazes de elevar os padrões de eficiência e qualidade, nos seguintes aspectos essenciais: a) ocupação de vagas ociosas, b) redução das taxas de reprovação, evasão e retenção de alunos, c) reestruturação acadêmica, d) renovação pedagógica, e) integração da pós-graduação com a graduação e desta com educação básica e f) inclusão social e assistência estudantil.

A adesão, da UFPB ao Programa REUNI, foi bastante conturbada, dada a urgência na sua aprovação, que foi votada no dia 01/11/2007. Embora o ato de aderir pressuponha ato voluntário, a não adesão nesse contexto, conforme Leite (2013, p. 155-156) “[...] implicaria em deixar de ter acesso a recursos historicamente reclamados. Ou seja, para receber recursos novos, extra-orçamentários, restava às universidades aderir ou aderir”. Por essas e outras razões encontrou grande resistência dos três setores da Universidade: o movimento docente, o movimento dos servidores e o movimento estudantil, sendo este último o mais

expressivo em termos de discussão e manifestações oposicionistas, o que estabeleceu um clima de tensão e impasse sobre a votação do Programa.

As duas principais reclamações dos estudantes compreenderam a ausência da participação da categoria e de outras entidades representativas da comunidade universitária na elaboração do projeto, assim como discursavam que o programa não representava melhoria na qualidade do ensino oferecido pela universidade pública.

Em se tratando de dados específicos da relação UFPB e REUNI, Jezine et al. (2014, p.155) ratifica que as políticas consolidadas nos anos de 2000-2010 possibilitaram um crescimento considerável nas oportunidades de acesso na UFPB no período de 2001 a 2010. O aumento de 2.500 vagas no período de 2007 (com 4.500 vagas) a 2010 (7.000 vagas) é explicado pela adesão ao Reuni.

Não obstante, ainda sob a pesquisa desenvolvida por Jezine et al. (2014), mediante dados coletados junto ao STI da UFPB, encontramos a relação da quantidade de vagas ofertadas, o número de matrículas efetivadas e a quantidade de alunos diplomados e evadidos entre 2007 (ano de implantação do Reuni) e 2011. Os dados revelaram um considerável aumento do número de vagas ofertadas (2.690) e de alunos matriculados (9.448). No entanto, da mesma forma, vislumbramos o número crescente de alunos evadidos (1.458). As autoras destacam que a evasão e a desistência são os grandes desafios das metas voltadas à ampliação da democratização do acesso e à permanência do aluno na UFPB. Explicam que, dentre as situações que tendem a causar a evasão, relacionam-se baixas condições socioeconômicas do alunado, a má escolha do curso e a deficiência na formação em nível médio, sobretudo, aquela realizada nas escolas públicas.

De outro modo, a evasão – compreendida como o abandono definitivo ou temporário de estudantes das instituições de ensino – também pode ser um fator determinado pela condição de trabalhador do estudante, cujo perfil vem crescendo largamente nas últimas décadas,

o que põe grandes desafios ao modelo de educação superior ainda vigente. A condição de estudante-trabalhador significa, comumente, escasso tempo de dedicação aos estudos e às participações de qualquer outra atividade acadêmica além do ensino, sendo um dos elementos igualmente relevante para a qualidade na formação.

Conforme assimilado, a dimensão da ampliação/manutenção da oferta de educação superior pública está intimamente ligada com a redução das taxas de evasão escolar, problemática que apresenta causas múltiplas, dentre as quais podemos destacar as dificuldades na escolha do curso, as baixas condições socioeconômicas e a deficiência da formação em nível médio, sobretudo nas redes públicas. Na UFPB, particularmente, os dados disponíveis sobre os índices de evasão nos diversos cursos e centros da instituição “apontam para uma taxa média de evasão em torno de 35% nos cursos de graduação” (BRASIL, Projeto REUNI-UFPB, 2007, p. 08).

Diante das informações, reduzir para 10% as atuais taxas de evasão e retenção na UFPB, conforme prescreve o REUNI, é uma necessidade urgente visto que a permanência do estudante na universidade está integrada e envolvida com o desenvolvimento social de toda a sociedade, sendo um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Em geral, as perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Sousa Júnior (2011, p. 5) destaca outro importante avanço do processo de expansão da UFPB: a incorporação de uma dinâmica democratizadora extremamente importante com relação aos setores historicamente excluídos do acesso ao ensino superior de qualidade. Destacou que no plano da inclusão social, aprovou-se a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPB, desenvolvendo políticas permanentes de acessibilidade em favor dos estudantes com deficiência, articulando e consolidando as ações já efetivadas na Instituição através da sistematização de informações sobre grupos

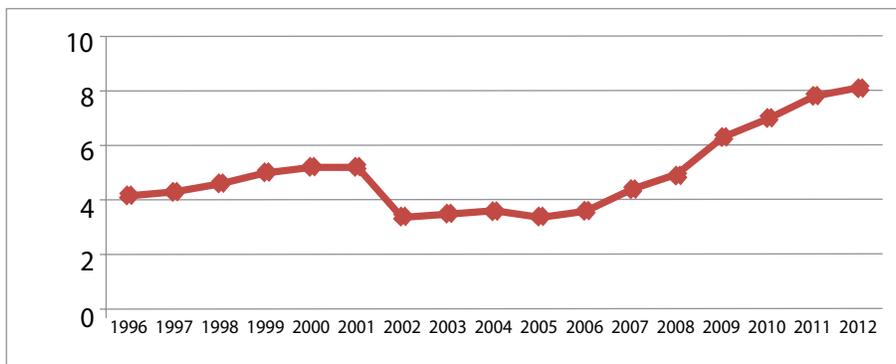
de estudantes com deficiência e seu desenvolvimento acadêmico; a construção de rampas de acesso para deficientes físicos nos ambientes de cada coordenação de curso; a implantação de programa de tutoria para alunos com deficiência; o aumento em 20%, ao ano, do número de vagas no Cursinho pré-vestibular oferecido em cada campus; a expansão do número de alunos de graduação com atividades de Extensão como bolsistas ou colaboradores; a expansão do número de Projetos de Extensão articulados ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação e às demandas sociais locais.

Recentemente, através da Resolução n.º 04/2009, o Conselho Universitário da UFPB deliberou, com recursos disponibilizados pelo REUNI, a criação do Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR). Localizado no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa, o CTDR oferece quatro cursos presenciais (Tecnologia de Alimentos, Tecnologia da Produção Sucroalcooleira, Tecnologia em Gestão Pública e Gastronomia) e um à distância (Administração Pública). Ademais, em 2011 foi criado o Centro de Informática (CI), também localizado no bairro de Mangabeira, o qual abriga atualmente três departamentos, três cursos de graduação, três cursos de pós-graduação e um núcleo de pesquisa e extensão (NPE LAVID).

Conforme Castelo Branco (2014), nos aspectos organizacionais e operacionais, o REUNI/UFPB funcionou com três coordenações: uma Coordenação Geral e de Infraestrutura; uma Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico e uma Coordenação de Recursos Humanos, sendo todas as coordenações vinculadas ao Gabinete do Reitor. Juntamente com a Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico, funcionou, de maneira interligada, porém independente, a Comissão Própria de Avaliação (CPA). As duas comissões trabalharam, até 2012, desenvolvendo ações conjuntas de avaliação dos programas acadêmicos da UFPB, dos cursos novos e da instituição propriamente dita.

Um dos principais aspectos que nos chama atenção é o demonstrativo do número de vagas ofertadas na UFPB durante o período que antecede a implementação do REUNI e pós-REUNI, vejamos os dados do Gráfico VI.

GRÁFICO 1 – Números de vagas ofertadas na UFPB no período de 1996 a 2012



Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2012

Diante dos dados, verifica-se a diminuição do número de vagas ofertadas no ano 2002, justificada pelo processo de desmembramento ou redução dos campi da UFPB com a criação da UFCG. Diferentemente, encontramos no período de 2005 a 2010 um crescimento significativo das vagas, possivelmente explicadas pelas políticas e mecanismos de expansão e democratização do acesso das instituições públicas de ensino superior do Governo Federal, protagonizados pelo Programa Expandir e pela adesão da UFPB ao REUNI.

Além da real expansão de vagas, é claramente visto alguns outros avanços potenciais das metas básicas do REUNI propostas para a UFPB. Cabe traçarmos um breve paralelo avaliativo dos avanços e das fragilidades entre o período de realização e final da implantação do REUNI, 2008-2012, tendo como parâmetro as pretensões almejadas para a Instituição em termos de dimensão, desempenho acadêmico e eficiência social, vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Indicadores programados e realizados pelo REUNI na UFPB (2008-2012)

Programado REUNI Realizado	REUNI-UFPB 2008-2012
99 cursos presenciais de graduação;	130 cursos presenciais de graduação;
7.376 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais de graduação;	8.070 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais de graduação;
Taxa de conclusão de cursos pelos alunos de graduação igual a 90%;	Em 2007 tivemos 2.200 diplomados (TCG 70,56%); em 2008 foram 2.347 diplomados (TCG 69,83%); em 2009, 2.370 diplomados, diminuindo novamente a TCG.
80% dos seus cursos de graduação avaliados com os dois mais altos conceitos atribuídos pelo ENADE;	47,2% dos seus cursos de graduação com conceito 4 ou 5 no ENADE;
1.985 professores no quadro docente;	2.175 professores no quadro docente;
2.928 servidores técnicos administrativos;	3.568 servidores técnicos administrativos;
Construção de 41.150 m ² de novas edificações;	Construção de 50.325 m ² de novas edificações;
Relação alunos de graduação/ matrícula projetada por professor igual a 18.	Em 2007, a relação aluno-matriculado professor foi 14,92; em 2008 16,00; em 2009 16,20; em 2010 17,95; em 2011 19,58 e em 2012 19,57.

Fonte: Elaboração Própria com dados de Leite (2013), p. 158.

Efetivamente, como apresentam os dados expostos no quadro acima, vislumbramos aspectos potenciais do incentivo à expansão do ensino superior na UFPB, com grandes ressalvas mediante indicadores que revelam fragilidades na realização da programação dada pelo

REUNI. Destaca-se, pois, a superação da programação do REUNI pela realização das metas nos seguintes indicadores: ampliação de cursos presenciais (aumento de 31,3%) e de vagas ofertadas (acréscimo de 9,4%); crescimento do número de docentes (aumento de 9,47%) e de servidores técnicos administrativos (acréscimo de 21,85%); além da ampliação de novas construções (aumento de 22,30%).

Em contrapartida temos aspectos que revelam reduções das metas, expressando fragilidades alarmantes no que se refere aos conceitos avaliativos atribuídos pelo ENADE aos cursos, onde o esperado era de 80% mas o resultado foi de apenas 47,2% dos cursos de graduação com conceito 4 ou 5. Outro dado bastante preocupante é a relação aluno-professor, em que o Programa REUNI prevê o parâmetro de 18 alunos para cada docente. Os resultados apresentados por Leite (2013) informam que essa relação foi menor que 18 alunos-professor durante os anos 2007-2010, mas revelou que no decorrer dos anos o parâmetro cresceu de 14,92 (em 2007) para 17,95 (em 2010). Esse crescimento continua nos anos seguintes chegando a superar o parâmetro de 18 alunos-professor, 19,58 em 2011 e 19,57 em 2012.

Antes de tudo, parece importante resgatar que no Brasil, a média da relação aluno-professor, em 2007, ano de implantação do Programa, estava em torno de 11,9 alunos por professor (BRASIL. MEC: SESu, 2007, apud ARAÚJO, 2011, p. 114-115). E, como vimos, a meta global definida no REUNI é a ampliação desse índice para 18 alunos por professor. As críticas em relação a essa meta foram intensas, particularmente do movimento docente organizado, que ressaltam que o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, dado que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação quantitativa de turmas e vagas, conforme realidade visualizada anteriormente no Quadro 2.

Compreende-se, assim, que o processo de consolidação do REUNI UFPB não apenas refletiu uma ampliação meramente numérica do acesso dos estudantes e de cursos presenciais, da contratação (com

número insuficiente em relação aos discentes) de docentes e técnicos administrativos e da construção de novas obras, mas demandou uma complexa precarização da vida acadêmica e dos seus processos administrativos, sobretudo, em termos de resultados avaliativos dos cursos e pela deterioração das condições de trabalho docente.

Essa precarização/deterioração demonstra o decréscimo na qualidade do ensino superior e que as medidas estão surtindo efeito contrário ao esperado em termos qualitativos, mesmo quando o Projeto REUNI-UFPB tenha contemplado em suas metas um arrojado projeto de avaliação da vida acadêmica da UFPB, que previa um acompanhamento criterioso, através da avaliação da sua implementação e dos seus resultados ao longo desses anos, como também após o seu fechamento.

CONCLUSÃO

Pretendeu-se com o estudo, fundamentalmente, analisar o atual processo de expansão e democratização da educação superior, com ênfase nos impactos promovidos pela adesão ao REUNI nas universidades públicas brasileiras. Particularmente, investigou-se as implicações deflagradas por efeito do REUNI na Universidade Federal da Paraíba.

Por meio da revisão da literatura e do arsenal documental em torno de legislações concernentes à área da educação superior e do REUNI, do projeto de adesão da UFPB ao Programa, além dos relatórios de dados da Superintendência de Tecnologia da Informação, dentre outros, foi possível verificar que as atuais investidas no ensino superior intensificam, de forma exponencial, seus ajustes às exigências do mercado, amparada por uma guinada neoconservadora na educação superior no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal e na racionalidade e lógica mercantil, descomprometidos com o direito à educação pública de qualidade e a acessibilidade às camadas populares da sociedade.

De outro modo, ao retomar o sentido de democratização da educação superior, entendida de modo geral como a probabilidade de incrementar o acesso de alunos de classes sociais menos favorecidas e de garantir a inclusão e a permanência, sendo orientado na perspectiva da discussão das políticas de expansão e de democratização da educação superior, lembra-nos que ele envolve não apenas a expansão quantitativa da oferta de vagas, mas, sobretudo, mecanismos de inclusão de minorias sociais na educação superior.

Essa perspectiva remete ao entendimento de que, dentre as condições iniciais para a democratização da educação superior, tem-se o seu acesso universal como um dos pilares fundamentais. Contudo, não basta oferecer vagas para todos, se fazendo necessário também garantir as condições de permanência dos alunos nas universidades, para o desenvolvimento acadêmico desses discentes e a criação futura de oportunidades de melhoria de qualidade de vida e exercício da cidadania.

Pode-se concluir, portanto, que, embora tenha sido implementado de modo frágil mediante decreto, que indisponibiliza tempo para as devidas discussões no âmbito das IES e a construção de consensos com os setores políticos e a população brasileira, concordamos com Maciel (2014) quando afirma que o REUNI demonstra a necessidade de continuidade da política, por ser um marco que precisa ser compreendido como etapa de um processo que precisa ser contínuo, com garantia da qualidade, aperfeiçoando e corrigindo distorções por avaliação e acompanhamento, além da participação de professores, servidores técnico-administrativos e alunos na definição das prioridades sociais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **Análise do Projeto de Lei nº 7200/2006 – A Educação Superior em perigo!** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/analise_PL7200_06.pdf> Acesso em: 03 jan. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **Implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011. (278f).

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 24 mar. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Instituem o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31 jul. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Cadernos MARE da reforma do estado**. V. 1. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/>

[papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf](#). Acesso em 01/06/2016.

CASTELO BRANCO, U. V.; FARIAS, M. da S. B. de. 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**. Natal/RN, 2014, p. 1071-1088.

CASTELO BRANCO, U. V.; FARIAS, M. da S. B. de. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. [149-169].

JEZINE, E.; PRESTES, E. M. T. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: **Políticas de expansão na educação superior e a democratização do acesso**. Alemanha, Espanha, 2012.

JEZINE, E. et all. Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990-2010. In: ROTHEN, C.; SILVA, E. P. e. **Políticas públicas para a educação superior**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 145-160.

LEITE, Romero Antônio de Moura. **Transmutação da Educação Superior no Brasil e a UFPB no Limiar do Século XXI (2000-2012)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 158f.

MACIEL, Danilo Alain Simões. **Políticas Públicas e Democratização Educacional: o acesso e a permanência no ensino superior através do programa REUNI**. Dissertação (Mestrado)

Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Univesidade, Salvador, 2014. 90f.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.** Vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEC/SESu/DIFES. Reuni-2008, **Relatório de Primeiro Ano**. Outubro de 2009.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópoles: Vozes, 2001

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. Questões de nossa época, n. 78. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA JÚNIOR, L. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Híbero-americano de política e administração da educação**. São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói: Anpae, 2011. v. 1. p. 310-311. STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. 4 ed. São Paulo: Futura, 2002.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

*Lidiane Ramos da Silva*¹²

*Edineide Jezine*¹³

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre inclusão nos contextos sociais têm sido abordadas como um processo em construção que contempla a diversidade e que reconhece todos os sujeitos como seres de direitos. No âmbito educação nacional, quando relacionada às discussões sobre o acesso na educação superior, a inclusão tem se apresentado no cerne das políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1990, como um imperativo legal, social e econômico, configurando-se e materializando-se, desde então, pela promoção de atividades diferenciadas.

A educação para a ser uma condição essencial para a inclusão social em todos os níveis de ensino. Em especial, considerando o avanço da globalização econômica mundial e da informação de maneira cada vez mais diversa, cheia de incertezas e ambiguidades. A promoção da educação foi se confirmando como uma oportunidade de integrar as pessoas ao mercado de trabalho, em razão das demandas de conhecimento e de produção advindas das transformações e exigências internacionais. Como asseveram Waismann; Corsetti (2015, p. 124), passando, então, a ser “percebida como instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza”. Um caminho para classes historicamente marginalizadas terem acesso a direitos sociais.

Entretanto, a legislação nacional e/ou a construção de diferentes documentos de extrema relevância para a reconfiguração das políticas de promoção à educação para todos iam sendo construídas em conformidade com as discussões e influências oriundas dos eventos promovidos por organismos internacionais, dos quais o governo brasileiro tinha participado. O Estado passou a intensificar a adoção de políticas no encaminhamento de serviços sociais. Nesse sentido, para além de cumprir um direito social, a educação visava atender a interesses de um sistema econômico globalizado.

Em 1990, tivemos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ela evidenciava a necessidade de um processo educacional que contemplasse a diversidade e as minorias, com equidade e igualdade nas oportunidades; pela UNICEF, que levantava a bandeira para promoção de uma educação integral e de qualidade, que atendesse às necessidades básicas dos educandos; pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que acreditava que, com a melhoria qualitativa da educação junto aos resultados quantitativos, se alcançaria o crescimento econômico; e pelo Banco Mundial (BM), que se voltava, de modo mais atento, ao gerenciamento dos recursos (Gadotti, 2000, p. 28). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos teve como pauta a discussão sobre estratégias para atendimento às necessidades fundamentais de aprendizagem e, como produto do acordo entre os países participantes, a construção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, pelo governo espanhol e pela UNESCO. Essa conferência culminou com a produção da Declaração de Salamanca, que discutiu sobre o acesso e a qualidade dos sistemas educacionais e reiterou que os países envolvidos teriam que se comprometer e assegurar educação para todos, sobretudo considerando os princípios e ações para contemplar e incluir pessoas com necessidades

educacionais especiais e/ou com deficiência nesses sistemas. A inclusão, a partir desta Declaração, tornou-se um princípio para a organização de um sistema educação formal de educação para todos.

Nessa mesma década (1990), a UNESCO mobilizava-se, promovendo eventos e discussões sobre os desafios para a reestruturação da política do ensino superior. Todos eventos, discussões e consultas visaram à preparação para a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, realizada na sede da UNESCO, em Paris, no segundo semestre de 1998 (UNESCO, 1998, s/p). Na conferência foi construída a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI, propondo, para esse nível de ensino, mudanças alinhadas com “as transformações sociais, culturais e econômicas do século XXI”.

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, s/p, grifos nosso)

A declaração pontuava que a educação superior deveria passar por mudanças, a fim de oferecer condições viáveis para o acesso e a continuidade nos estudos nesse nível de ensino para grupos específicos, incluindo pessoas com deficiência (Colleoni, 2011, p. 6).

Segundo Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 4), sem alguns desses documentos, “os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”, considerando que as reivindicações e os

movimentos organizados dessas pessoas, notadamente destas últimas, refletiram como precedentes para outros movimentos, despertando e aguçando o anseio por mudança no contexto social.

Considerando esse contexto, o presente trabalho situa algumas políticas de inclusão na educação superior, buscando apreender as contribuições dessas para os discentes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir de um estudo de caso no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA).

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

O processo educacional voltado às pessoas com deficiência vem se estruturando pouco a pouco, buscando romper barreiras e preconceitos construídos durante anos. Por muito tempo, a organização de serviços sociais para estas pessoas foi protelado. Mazzotta (2005, p.16) assertiva que “a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, ‘por serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas”. Assim, quando percebidas, eram apenas como seres “deficientes”; portanto, doentes, inválidos e incapazes de desenvolver quaisquer habilidades.

No contexto geral, poucas são as pesquisas que têm como objeto de estudo as pessoas com deficiência e as políticas de inclusão na educação superior, dificultando a elaboração e a promoção de mais estratégias para inclusão desse público no âmbito da educação superior. Entretanto não é por acaso que isso acontece, se por um lado, as pessoas com deficiência passaram por um longo histórico de marginalização em toda a sociedade – assim como afrodescentes, pobres, índios – por outro lado, o acesso às instituições de educação superior, por muito tempo, foi-lhes renegado, sendo privilégio de uma classe muito limitada¹⁴.

Nessa perspectiva, no conjunto de formulações das políticas nacionais que se pautam nos princípios de inclusão, coube o desafio

aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, de assumir a responsabilidade de promover o acesso e a permanência a um número cada vez maior de pessoas, de considerar as diferenças, de promover a igualdade de oportunidades, em especial àquelas que, por muito tempo, foram marginalizadas.

O acesso das pessoas com deficiência na educação superior, a sua manutenção e o incentivo às competências individuais nos cursos de ingresso, para além de uma obrigação legal, tornou-se uma exigência ética e um desafio constante de adaptação dos meios disponíveis aos processos didático-pedagógicos e à convivência cotidiana no espaço acadêmico, ou seja, os mecanismos que venham possibilitar o acesso, a participação e a permanência, para que os discentes possam concluir os cursos com sucesso. Implica que não basta oferecer oportunidade de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), como já diziam Mazzoni; Torres; Andrade (2001).

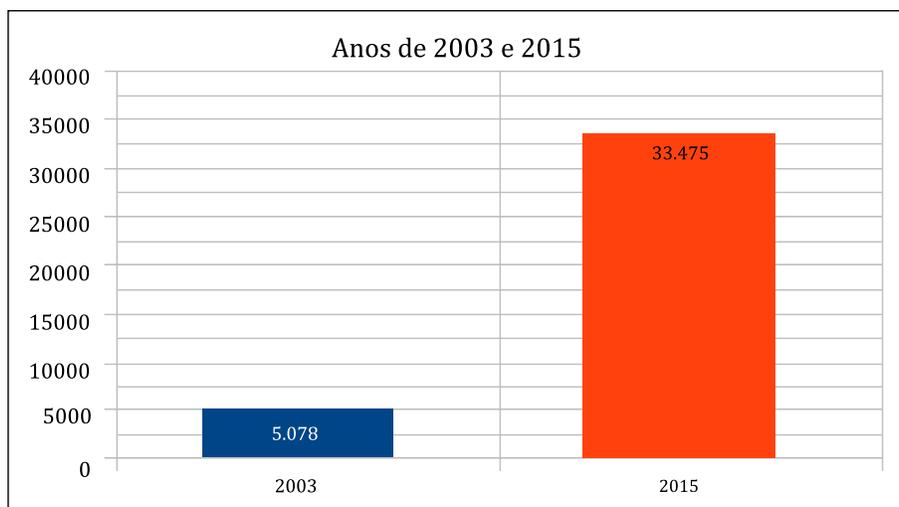
[...] o bom atendimento a esses alunos exige, de imediato, que sejam adotadas soluções criativas pelas Universidades, de forma a permitir um atendimento mais ágil e eficiente. [...] Sendo a educação um processo contínuo, faz-se necessária a elaboração de políticas institucionais universitárias que contemplem a situação das pessoas portadoras de deficiências em seus distintos níveis de participação, ou seja, não apenas na situação de aluno, mas também na de professor e de funcionário (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001, p. 125).

Entretanto, não podemos ignorar que, em meio às controvérsias existentes entre o discurso, as palavras e os fatos, houve, nos últimos 20 anos, uma tentativa de acertos e/ou avanços quanto às políticas públicas nacionais de inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes educacionais. Segundo pensamento de Cruz (2012, p. 53), “na visão de alguns legisladores [...] as políticas públicas de inclusão social seriam

as grandes responsáveis pelo aumento no número de pessoas com deficiência matriculadas nas universidades”.

De acordo com indicadores do Censo da Educação Superior, divulgado pelo documento “A consolidação da Educação Especial no Brasil 2003 a 2016”, o número de estudantes com deficiência que obtiveram acesso à educação superior cresceu, entre os anos 2003 e 2015 (559%), considerando as IES públicas e privadas. Enquanto em 2003 tínhamos um número de 5.078, em 2015 o número chegou a 33.475.

Gráfico 1 - Matrícula de discentes com deficiência na Educação Superior



Fonte: Elaboração com base no documento de A Consolidação da Educação Especial no Brasil 2003 e 2016 (2016)

Apesar do crescimento no número de matrículas, de todo aparato legal para promoção de um “sistema educacional inclusivo”, em todos os níveis de ensino, muito precisa ser feito para garantir a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. Efetivamente em conformidade com os acordos internacionais e como ação ou programa específicos do MEC/SESU/SECADI, voltados à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, destaca-se o Programa Incluir:

Acessibilidade no Ensino Superior. Outrossim, conforme sintetizado no Esquema 1, serão apresentadas políticas e programas que contribuíram ou contribuem para o processo de inclusão destas e de outras pessoas na educação superior.

Esquema 1 – Programas/políticas nacionais de educação superior

PROGRAMAS	LEGISLAÇÕES
REUNI expansão	Instituído pelo Decreto n.º 6.096/2007 (implantação 2007 – 2012)
INCLUIR permanência	Universalizado em 2012 – instituído por meio do Decreto n.º 7.612/2011
PNAES permanência	Instituído em 2007 – Portaria Normativa/MEC n.º 39/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto n.º 7.234/2010
SISU acesso	Instituído pela Portaria Normativa n.º 02/2010
COTAS acesso	Criado pela Lei n.º 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.824/2012

Fonte: Elaboração com base em programas do MEC (2016).

O Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) é considerado um dos principais programas de expansão implantado pelo governo federal. Em meados da primeira década do séc. XXI, o REUNI foi apresentado às universidades federais como uma oportunidade para que estas se expandissem física, acadêmica e pedagogicamente, objetivando a democratização e a ampliação do acesso e da permanência à comunidade em geral (BRASIL, 2017e, s/p).

De acordo com a V Diretriz, constante no Art. 2º do Decreto que instituiu o REUNI, especificamente no que diz respeito ao compromisso social da instituição, por meio da ampliação de “políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2017e, s/p), foi necessária a implementação de várias políticas que dessem suporte ao Programa para alcance dos objetivos, buscando viabilizar igualdade de oportunidades. Sobretudo a expansão e o conseqüente acesso, para que os discentes do ensino superior – pertencentes aos grupos social e economicamente marginalizados – tivessem condições de permanência.

Como Vieira et al. (2014, p. 358) mencionaram, esse fato demandou um repensar as políticas institucionais para garantir aos discentes os recursos e os meios necessários a participarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas com o máximo de autonomia e sucesso. Assim, para acontecer de fato a democratização, segundo Ristoff (2008, p. 45), “precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procurem a educação superior.” Considerando esse contexto de impasses para prover as universidades de condições direcionadas à expansão/ao acesso/à permanência, com igualdade de oportunidades, os programas destacados no Esquema 1 foram desenvolvidos e/ou (re)estruturados.

No estado da Paraíba, especificamente na UFPB, com a adesão ao REUNI, houve não só a ampliação no número de alunos que passaram a ter acesso à educação superior, como também um considerável aumento na infraestrutura. Entretanto, uma vez expandido e ampliado esse acesso, outras políticas seriam necessárias para contribuir com a manutenção e a permanência dos discentes no ensino superior. Com essa finalidade, o governo federal implantou, em 2010, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), adotado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o compromisso de promover ações para assistência estudantil, especialmente para viabilizar e/ou ampliar as condições e estratégias para a permanência de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2017f, s/p).

Na UFPB, no mesmo ano da adoção do PNAES, em 2010, a criou a Pró-Reitoria de Atenção e Promoção ao Estudante (PRAPE). Em 2011, junto com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), a PRAPE implantou o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), com vistas a contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e assistência de um aluno/bolsista apoiador ou atendente pessoal¹⁵.

Ainda no contexto, no ano de 2010, a UFPB criou a Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV), através da Resolução CONSEPE nº 09/2010 (UFPB, 2017b), para os processos seletivos a partir de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%).

Com a Lei Nacional de Cotas (2012), que estabeleceu um prazo para que as IFES reservassem 50% das vagas a estudantes oriundos do ensino médio da rede pública, negros e índios, os demais 50% seriam destinados à ampla concorrência, podendo ser adicionados critérios diferenciados, inclusive para contemplar pessoas com deficiência (BRASIL, 2017c, s/p). Esse foi o caso da UFPB, que até o último processo para ingresso, a partir do termo de adesão junto ao Ministério de Educação (MEC), reservou 5% das vagas de ampla concorrência a candidatos autodeclarados com deficiência. Entretanto, com a aprovação da Lei n.º 13.409/2016, a Lei de Cotas (2012) foi alterada, e as vagas destinadas às cotas passaram a contemplar, também, por curso e turno, as pessoas autodeclaradas com deficiência (BRASIL, 2017h, s/p).

Embora não seja especificamente uma política de educação superior, vale realizar algumas considerações sobre o Exame Nacional do Nível Médio (ENEM). Este foi instituído desde 1998, com o objetivo de avaliar o rendimento escolar e as competências apreendidas pelos alunos que concluíssem o ensino médio, última etapa da educação básica. Porém, registra-se que, em 2001, mais de 200 IES aceitaram o

resultado desse Exame como “requisito parcial, ou não, associado ao vestibular, válido para ingresso no ensino superior.” (Leite, 2002, p. 92).

Assim como outras políticas, o ENEM poderá possibilitar o desenvolvimento de outras, como é o caso do Sistema de Seleção Unificada (SISU) instituído como um sistema informatizado de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Superior (SESU). Por meio dele, muitas IES disponibilizam vagas para os cursos superiores de graduação, com exclusividade para candidatos que se submeterem ao ENEM (BRASIL, 2017i, s/p).

Para tanto, o MEC, por meio do INEP, vem possibilitando e aperfeiçoando o atendimento especializado no processo do ENEM. Os editais para inscrição no exame propõem viabilizar o atendimento especializado e específico, respeitando o nome social. Todavia os participantes deverão solicitar e comprovar sua condição e/ou diagnóstico que justifique tal solicitação. Podem, inclusive, obter tempo adicional, “de até 60 minutos”, para cada dia de realização das provas. Atendem, assim, a orientações do Art. 27, do Decreto n.º 3.298, de dezembro de 1999.

No último processo do ENEM (2016), o INEP registrou 9.276.329 inscrições, das quais 93% foram confirmadas. Ou seja, 8.627.195 poderiam se submeter ao exame, enquanto 7% desconhecidos não confirmaram – 649.134. Desses 8.627.195, 407 solicitaram uso do nome social, 68.907 atendimentos especializados, e 101.896 atendimentos específicos (INEP, 2017, s/p).

Em 2015, 87.849 candidatos com alguma deficiência, necessidade educacional e/ou condição especial se inscreveram no ENEM. Destes, 53.065 (60,40%) solicitaram algum tipo de recurso ou atendimento especializado; os demais, 34.784 (39,59%), não solicitaram, conforme demonstrado no Gráfico 2.

De acordo com o MEC (ver Gráfico 3), só em 2015, mais de 50.000 candidatos informaram e solicitaram atendimento específico ou especializado; entre eles: pessoas com autismo, deficit de atenção, discalculia, deficiências visual (baixa visão e cegueira), auditiva, física,

intelectual, entre outras. Essa iniciativa de atendimento especializado busca responder a algumas das recomendações legais constantes no citado Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 1996, destinado aos reitores das IES, bem como as orientações da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – Decreto n.º 3.298/1999 e Decreto n.º 5.296/2004, os quais estabelecem “normas gerais e critérios para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida” (BRASIL, 2013).

A Lei da Inclusão, no seu Art. 30, ratifica, renova e reforça algumas orientações no que diz respeito às necessidades básicas que deverão ser viabilizadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos promovidos pelas IES e Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, nas redes públicas ou privadas.

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a

singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2017g, s/p).

Todavia há de se considerar que, apesar de o ENEM buscar responder às orientações legais, algumas IES, após sua adesão, perderam a autonomia em participar da organização direta e/ou monitoramento no que concerne ao atendimento especializado oferecido aos candidatos com deficiência e com necessidade educacional especial durante o processo de seleção. Podemos destacar, entre estes, aqueles que dependem presencialmente de profissionais habilitados. Como exemplo, ressaltamos que, quando os processos de seleção ficavam sob a responsabilidade das antigas comissões de vestibulares ou empresas contratadas pelas IES, e os candidatos diagnosticados com deficiência auditiva total solicitavam atendimento especial, além de provas diferenciadas, elaboradas por profissionais qualificados, na maioria das vezes, elas também poderiam contar com especialistas para auxiliá-los na aplicação e correção das provas, tais como intérpretes e tradutores de LIBRAS. Hoje, nem sempre as pessoas contratadas para trabalhar no dia e local de aplicação das provas do ENEM e assistir às demandas de um candidato com deficiência estão preparadas profissionalmente para a função que assumem, o que pode prejudicar os referidos candidatos.

Em se tratando especificamente das políticas ou programas de educação superior que se configura como prática voltadas apenas as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, temos, exclusivamente, o Programa Incluir, que objetiva proporcionar melhor convivência e desempenho na formação profissional. Também, proporcionar a permanência, com a máxima qualidade, no aproveitamento do desempenho acadêmico, por meio da superação de deficiências institucionais e/ou eliminação de barreiras existentes no ambiente universitário. Deficiências institucionais que podem constituir obstáculos e empecilhos, manifestadas na falta de acessibilidade para

a participação ativa daqueles que ingressam na educação superior. Segundo Sasaki (2010), por meio de barreiras atitudinais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência), arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, programáticas (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e de comunicação.

O Programa Incluir surgiu 2005 e se estendeu anualmente até o ano de 2011 sob sistemática sistemática de editais públicos. Entretanto, no ano de 2012 esse Programa foi “universalizado” às IFES. A partir de então, estas tiveram que criar ou reestruturar seus núcleos, comitês ou órgãos para viabilizar uma política institucional com vistas em promover apoio especializado, acessibilidade e inclusão às pessoas com deficiência inseridas na instituição, com subsídio financeiro previsto nas suas respectivas matrizes orçamentárias, considerando os eixos: a. Infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programa de extensão; e programas de pesquisa. (BRASIL, 2017b, pp.13-14).

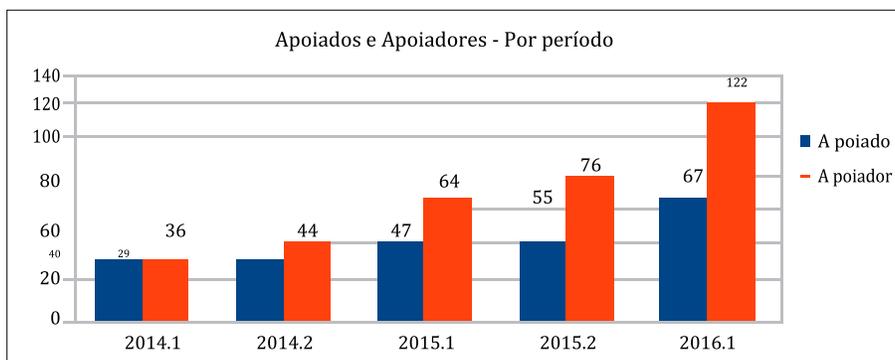
Na UFPB, o CIA foi institucionalizado para se responsabilizar pela política inclusão e acessibilidade na instituição. Entre as várias ações que sob responsabilidade pedagógica e administrativa do CIA, destacamos o PAED, inicialmente, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES (BRASIL, 2017f, s/p). Também, ao encontro de um dos objetivos estratégicos destacados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), “Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica” (UFPB, 2017a, p. 13).

Atualmente, o PAED4 é desenvolvido com apoio da atuação de discentes bolsistas, a maioria como alunos apoiadores, os quais são selecionados para auxiliar discentes com deficiência em atividades acadêmicas. Também, o PAED também é responsável pela aquisição e disponibilização de materiais de custeio e equipamentos específicos para atender algumas das demandas para viabilização de processos de aprendizagem dos discentes que apresentam necessidades específicas.

As atribuições sob responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas de maneira compatível com a necessidade de cada discente com deficiência dentro da instituição, podendo ser ajustadas quando há necessidade, desde que sejam identificadas pelo Comitê ou apresentadas pelos discentes apoiados ou o próprio apoiador.

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 4 - Quantidade de discentes contemplados no PAED



Fonte: Elaboração a partir de dados do PAED/PRAPE (2016).¹⁶

É possível observar no Gráfico 4 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. Levando em consideração que um aluno apoiador não pode exceder vinte horas de apoio ao discente apoiado, essa proporção nos leva a inferir que, provavelmente, o discente com deficiência demanda apoio em mais de um turno, e/ou seus compromissos na instituição excedem quatro horas diárias, durante os cinco dias letivos por semana, inclusive com atividades integrais ou no contraturno, quiçá, assistindo às demandas provenientes, além do ensino, das atividades de sala de aula.

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.

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, voltam-se 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. Há pesquisadores que alertam sobre as especificidades das políticas de permanência e de assistência, alegando não se tratarem da mesma coisa. 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.

3. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Como mencionado, essa investigação se trata de um estudo de caso realizado no ano de 2016 no CCTA, sob o enfoque metodológico da abordagem qualitativa e aproximação de orientações da análise de

conteúdo (Bardin, 2006). Introduzimos, nos instrumentos da investigação questionamentos sobre a compreensão com relação à inclusão; pontos favoráveis, barreiras ao acesso e à inclusão do discente com deficiência na UFPB; conhecimentos específicos sobre programas nacionais e institucionais ou ações especializadas voltadas à inclusão dos discentes com deficiência na UFPB.

Outros procedimentos consistiram na utilização de análises de documentos e entrevistas semiestruturadas. Com o intuito de proporcionar uma visão multidimensional na investigação, os participantes foram distribuídos em grupos distintos, considerando que a inclusão é um processo em construção que envolve muito mais que alunos. Envolve uma diversidade de fatores, uma diversidade de pessoas. Precisa do apoio de muitos, para assim poder apoiar a todos. Carvalho (2006, p. 26) alega que, para que tenhamos um debate profícuo sobre o paradigma da inclusão, é necessário o envolvimento de diferentes atores e componentes de sociedade.

Com relação aos principais sujeitos, consideramos a matrícula dos discentes com deficiência do semestre 2016.1. 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 (33,33%) visual total, 1 (8,33%) visual parcial e 1 (8,33%) com Transtorno de Déficit de Atenção com Altas Habilidades (TDAH). Porém, desses 12 discentes, apenas 6 (50%) participaram das entrevistas, sendo dois com deficiência física e quatro com deficiência visual.

Além dos supracitados discentes com deficiência, a investigação teve como sujeitos 7 servidores do CCTA, dos quais seis docentes coordenadores de cursos; um técnico-administrativo do CCTA; a gestora da política institucional de inclusão e cinco discentes apoiadores vinculados ao PAED.

4. RESULTADOS

4.1 Compreensão sobre a inclusão

Vimos como a compreensão acerca da inclusão ainda é se apresenta como limitada, sendo associada por 16,67% dos discentes com deficiência (Dcd's) à política de cota e 33,33% apenas à inserção da pessoa com deficiência ou necessidade especial no contexto educacional, ignorando as demais pessoas que, historicamente, foram apartadas do sistema educacional, especialmente da educação superior. E, aparentemente, por 50% dos 8 servidores de maneira vaga.

Ao mesmo tempo, 33,33% Dcd's, 80% dos apoiadores e 25% dos servidores indicaram a aproximação da inclusão no seu sentido amplo: a garantia do acesso e das condições de participação de todos os envolvidos, através de diversos mecanismos e estratégias diferenciadas.

Sem deixar claro o que realmente compreende sobre inclusão, 33,33% dos Dcd's e 12,5% dos servidores reconhecem a necessidade dela na prática, porque em termos de proposta ela já existe, sendo necessária uma preparação social para que se efetive.

Algumas falas dos sujeitos indicaram, também, no caminho das reflexões de Carvalho (2006; 2007) e de Torres González (2009), que associam a inclusão ao reconhecimento e à valorização da diversidade, que, por sua vez, envolve muito além das pessoas com deficiência.

4.2 Pontos favoráveis à inclusão do discente com deficiência na UFPB

Quanto aos pontos favoráveis à inclusão e permanência na UFPB 83,33% dos Dcd's, 20% dos apoiadores e 25% dos servidores evidenciaram o CIA e/ou as funções desempenhadas por este Comitê.

Também, 50% dos Dcd's e 12,5% dos servidores evidenciaram o NEDESP6 ou órgãos de apoio especializado como estratégia favorável à inclusão.

O PAED, especificamente o Projeto Aluno Apoiador, teve relevante reconhecimento, tendo em vista que 100% dos apoiadores e 37,5% dos servidores o indicou como ação institucional favorável à inclusão. Na prática, avaliação do PAED pelos apoiadores demonstra um reconhecimento do Programa do qual estes participam, 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.

Entretanto, além dessa indicação, 16,67% dos Dcd's indicaram as práticas de alguns docentes, a disposição e a capacidade de mobilização de alguns discentes com deficiência, a política de acesso da UFPB para candidatos com deficiência como questões também favoráveis. Sendo, esta última, também indicada por 12,5 % dos servidores.

É imprescindível destacar que as principais indicações dos sujeitos como questões favoráveis à inclusão – o CIA e a existência do aluno apoiador na UFPB – são ações oriundas de políticas inclusivas do governo federal para favorecer, entre outras coisas, o acesso e a permanência de discentes nas IFES. O primeiro, pelo Programa Incluir 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.

Além, dessas duas políticas nacionais inclusivas intrinsecamente destacadas nas falas dos sujeitos, evidenciamos o destaque a política

institucional de acesso, que independente da política nacional de cotas, na ocasião da entrevista, ainda não tinha a obrigatoriedade de contemplar os candidatos com deficiência, mas já destinava, aproximadamente, 5% das vagas de ampla concorrência às pessoas com deficiência.

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

Em diferentes proporções as barreiras arquitetônicas/físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicação/informação foram indicadas por 100% das representações de sujeitos. Para tanto, considerando os registros de falas dos discentes com deficiência, 33,33% não apresentaram quaisquer impedimentos, inclusive um deles enfatizou que a UFPB, especialmente com a intervenção do CIA, “é uma mãe” e que a pessoa “não conclui o curso se não quiser”. Já 20% dos apoiadores indicaram que o estresse pessoal, inerente a quaisquer pessoas, independentemente de deficiência, pode ser um impedimento ou algo que prejudique a conclusão do curso.

De acordo com as orientações normativas e na legislação em vigor, notadamente a Lei de Acessibilidade, ratificadas pela Lei Brasileira de Inclusão, barreiras são “entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos” que impedem a participação das pessoas na sociedade e/ou aos diferentes serviços sociais, entre eles, “o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.” (BRASIL, 2017g, s/p). Para tanto, podem se manifestar, entre urbanística, arquitetônica ou física, nos transportes, nas comunicações e nas informações, nas atitudes e nos meios tecnológicos.

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

Conhecimento específico sobre programas nacionais e institucionais ou ações especializadas voltadas aos discentes com deficiência na UFPB.

Quando direcionamos o questionamento relacionado aos conhecimentos de programas institucionais ou ações especializadas voltadas a discentes com deficiência aos seis Dcd's e aos sete servidores, especificamente os docentes coordenadores de cursos e TAE, apenas 28,57% dos servidores informaram que desconhecem quaisquer estratégias ou políticas e 14,28% mencionaram o conhecimento vago sobre a existência de um projeto de acessibilidade no curso de arquitetura.

Também, 66,66% dos Dcd's e 42,85% informaram ter conhecimento de um comitê ou órgão de apoio; 50% dos Dcd's e 28,57% dos servidores informaram conhecer o NEDESP; enquanto 14,28% demonstrou conhecimento acerca do "aluno apoiador".

É interessante evidenciar que o conhecimento das políticas, ações ou estratégias é apresentado pelos sujeitos como superficial. Inclusive, 14,28% ressalta que a política de inclusão da UFPB "não é disseminada a nível institucional".

Outrossim, consideramos importante ressaltar que, apesar de discentes com deficiência e alguns servidores terem informado conhecer estratégias institucionais para permanência, notadamente o CIA, quando questionados sobre o PAED, a maioria de cada representação de sujeito informou que não o conhece. Dos sete servidores, 57,14% não conhecem e 42,85% sabem que ele envolve o aluno apoiador.

Dos seis discentes com deficiência, 33,33% também associaram o PAED ao aluno apoiador e 66,66% não indicaram conhecimento a respeito. Destes, 50% estão intrinsecamente envolvidos no referido Programa, inclusive como beneficiário, seja como aluno apoiado por meio do aluno apoiador – 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, tais

como: lupas, gravadores, regletes, assinador, computadores, cadeiras de rodas, entre outros.

Dos seis discentes com deficiência (100%) apenas 33,33% não têm apoiadores. Quicá, por isso, quando questionados sobre em que contribui o aluno apoiador no desempenho acadêmico do apoiado, apenas 16,67% não tenha respondido, enquanto 83,33% indicaram que os apoiadores ajudam. Os quatro apoiados (100%) 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”; por outro lado, reforçaram que, de maneira geral, os docentes não estão preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula 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.

Já quando os apoiadores foram questionados sobre suas atribuições junto ao PAED estes acabaram confirmando o que os discentes haviam apontado, possivelmente, porque, no caso específico do CCTA, todos os apoiados têm diagnóstico de deficiência visual, sendo 3 com perda total e 1 com baixa visão. Inclusive, este último é auxiliado por dois apoiadores. Neste caso, a maioria classificando como um trabalho de mediação junto aos docentes e setores de apoio. Também, responsáveis pela locomoção do apoiado dentro da instituição e até o auxílio nas atividades em sala e extraclasse.

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, na mudança de concepção, na superação de preconceitos. Tal como destacaram, “uma relação de dedicação, proveitosa” e “que proporciona crescimento pessoal”.

Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa avaliar a relação apoiador/apoiado, identificamos o quão é positiva a experiência não só a partir dos adjetivos apresentados pelos próprios apoiadores, mas também da ênfase que estes deixaram transparecer quanto à mudança de visão e – por consequência – atitudinal com relação às pessoas com deficiência e como aprendem com estas.

Fernandes e Costa (2015, p. 01) concluem, no relato de pesquisa que trata das “Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior”, 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. Entretanto, destacam a escassez de estudos no Brasil sobre a temática que envolve essa estratégia pedagógica de parceria entre estudantes com e sem deficiência, bem como as contribuições possíveis para com o processo de inclusão de pessoas com deficiência (FERNANDES e COSTA, 2015, p. 04).

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. Para tanto, também questionamos os apoiadores se suas atribuições junto ao apoiado geravam ou poderiam gerar dependência. E, apesar mencionarem que seus apoiadores buscam ser independentes, 100% também indicaram que “às vezes”, que “talvez”, ou “dependendo”, que a relação apoiador-apoiado poderia gerar dependência.

O conceito de acessibilidade já traz consigo a possibilidade de uma condição “assistida” (BRASIL, 2017g, s/p), o que, a priori, pode

aproximar-se da dependência. Todavia não é interessante confundir, permitindo que essa condição assistida substitua a apropriação do conhecimento, o engajamento e o esforço individual dos aprendizes. A condição assistida seria apenas uma estratégia, um meio, para intermediar o processo de aprendizagem.

Novamente, quando os discentes com deficiência, apoiadores e servidores foram questionadas, especificamente se conheciam o Programa Incluir, apenas 14,28% dos servidores afirmaram ter conhecimento, todavia, após uma cobrança do MEC, por ocasião da elaboração ou atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

Destarte, inferimos, mais uma vez, que os poucos sujeitos entrevistados que conhecem o CIA e os programas, políticas e/ou estratégias para favorecer o acesso e permanência na UFPB, desconhecem a origem das suas propostas, quicá o que representam e as políticas que respondem.

Com base nas reflexões já apresentadas, podemos perceber que, apesar de muitas barreiras ainda existentes no âmbito da UFPB, as estratégias e ações vinculadas ao PAED têm sido reconhecidas e ratificadas como possibilidade de apoio humano e material para viabilizar sua permanência e participação nas diferentes atividades oferecidas pela instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão não se limita ao arcabouço de leis, tampouco à simples criação de programas com propostas inclusivas. É preciso viabilizar a permanência, além de oportunizar o acesso aos sistemas de ensino, por meio de ações e estratégias concretas, tais como: investimentos em materiais, capacitação e qualificação de profissionais de educação – sobretudo os professores – e infraestrutura apropriada para responder às diversas necessidades. Enfim, disponibilizar condições de acessibilidade em todos os sentidos, inclusive no que concerne às

barreiras atitudinais, para romper com posturas preconceituosas e discriminatórias.

Os debates que envolvem o paradigma educacional da inclusão, muitas vezes, são remetidos aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, conduzindo-nos a uma compreensão cerceada sobre a inclusão enquanto processo que se volta à educação para todos, como se sua necessidade, no contexto educacional, fosse apenas das pessoas com deficiência e/ou daquelas que necessitam ou necessitaram de uma educação especializada.

Faz-se mister ter em mente que a ideia do paradigma da inclusão educacional/educação inclusiva ou inclusão escolar está além dessas pessoas. Assim como estas, muitas outras que estiveram ou ainda estão excluídas da sociedade precisam ser reconhecidas e incluídas nas instituições educacionais, tanto da educação básica quanto da educação superior.

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

Entretanto, muitos desafios ainda precisam ser superados, indicados, notadamente, como algumas barreiras por meio das verbalizações dos sujeitos da investigação, tais como: atitudinais, pedagógicas, de comunicação ou informação e arquitetônicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. 7ª ed. - Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017a.

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: 26 out. 2017b.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Cotas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 26 out. 2017c.

BRASIL, Presidência da república. **Decreto 5.296/2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 26 out. 2017d.

BRASIL, Presidência da república. **Decreto n. 6.096/2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 26 out. 2017e.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº 7.234/2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 26 out. 2017f.

BRASIL, Presidência da república. **Lei n.º 13.146/2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 26 out. 2017g.

BRASIL, Presidência da república. **Lei 13.409/2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em: 26 out. 2017h.

BRASIL, **Sistema de Seleção Unificada (SISU)**. Portaria Normativa n.º 21. Disponível em:<sisu.mec.gov.br/arq/portaria_sisu.pdf > Acesso em: 26 out. 2017i.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre/RS:Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreira para aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Meditação, 2007.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

COLLEONI, C. A declaração mundial sobre educação superior no século XXI – adequação da educação superior à lógica do capital. In: **Anais do 5º Seminário nacional estado e políticas públicas – as políticas sociais nas transições latinoamericanas no século XXI: tendências e desafios**. UNIOEST/Cascavel/PR: 2011.

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. **Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.** (Relato de Pesquisa) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 21, n. 1, p. 39-56, Jan-Mar, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820150001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2017.

GADOTTI, M. Da palavra à ação. In: **Educação para todos:** avaliação da década. Síntese do I Seminário Nacional sobre Educação para Todos (Brasília, 10 e 11/6/1999 – publicado em 2000) Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/174>>. Acesso em: 15 mai. 2016. pp. 27 – 31.

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: 7 Letras: 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: BARBOSA, M. L. de O. (Org.) et. al. **Ensino superior:** expansão e democratização. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. pp. 315 – 350.

INEP. **Exame nacional do nível médio (ENEM).** Disponível em <<http://enem.inep.gov.br/download.html>>. Acesso em: 26 out. 2017.

Leite, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: Oliven, A. C. et al; Trigueiro, M. **A Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre/Caracas: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, 2012.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. **Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior.** *Acta Scientiarum*, Maringá, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2751>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, J. F. de. *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs.) **Educação superior – 10 anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. pp. 71-88 (Coleção INEP 70 anos, v.2)

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização.

BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs.) In: **Educação superior – 10 anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. p p. 39-50(Coleção INEP 70 anos, v.2)

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

TORRES GONZÁLEZ. J. A. **Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias.** Contextos educativos – Revista Educación, 12, 2009, p. 31-56. Disponível em: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/610/573>>. Acesso em: 26 out. 2017.

UFPB. **Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2018** – PDI. Disponível em: <www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf> . Acesso em: 26 out. 2017a.

UFPB. **Resoluções** (CONSEPE). Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=6B730CB5BA4350E8DB805BAC67798FD7.sistemas-a> Acesso em: 26 out. 2017b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI. (1998)** Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 06. Dez. 2016.

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.

WAISMANN, M; CORSETTI, B. O banco mundial e as políticas para educação superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com educação superior. (1995/2012). In: SILVA JUNIOR, J. dos R. e et. al. (Org) **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** 1. Ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.

PLANEJAMENTO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA UFCG: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – 2010 A 2014

Honório Patrício Neto¹⁷

Éder da Silva Dantas¹⁸

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) apresenta uma execução orçamentária que em valores absolutos supera os principais municípios da Paraíba. Isso acontece, principalmente devido ao aumento significativo dos investimentos na educação superior por parte do Governo Federal. Vale salientar que com o aumento do volume de recursos em sua execução orçamentária, a UFCG tem gastos semelhantes a qualquer município do Estado da Paraíba. Assim sendo, o conhecimento e aprimoramento das técnicas usadas por esta instituição para planejar suas ações possibilitará a elaboração de métodos e técnicas que poderão ser aplicadas em qualquer ente público municipal, ou, dependendo do seu porte, estadual. Neste contexto, o planejamento adequado das ações ganha suma importância, porque somente com o conhecimento prévio das ações e metas que a administração precisa realizar e atingir sucessivamente é que a administração pode empregar os recursos públicos de modo eficiente.

No que se refere ao planejamento, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é o principal documento do planejamento das instituições de ensino superior. Por isso, deve ser elaborado dentro

dos padrões estabelecidos na teoria administrativa. Nesse documento, deve constar a caracterização da instituição em todas as suas dimensões, sejam elas, culturais, políticas e econômicas. Devem ser apresentados ainda no PDI, os objetivos e as metas que deverão ser alcançadas até o final da sua vigência.

No âmbito educacional, o planejamento ganha contornos de imprescindibilidade, uma vez que no seu bojo tem que incluir além dos objetivos econômicos e sociais, a realidade cultural da sociedade a quem se destinarão as suas ações. Ou seja, o sistema educacional deve ser planejado de modo a se conectar aos objetivos da sociedade a que pertence.

Assim sendo, o presente trabalho se propõe a analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI elaborado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG para o período de 2014 a 2015. Aqui apresentaremos uma análise crítica do planejamento realizado pela UFCG, contextualizado histórica e teoricamente. Outro objetivo deste trabalho é realizar uma leitura multidimensional da prática de planejamento da UFCG, por meio de uma abordagem cultural, política e econômica. Então a análise ora realizada se apresenta como uma radiografia das práticas de planejamento efetivadas pela UFCG, desde a sua criação em 2002 até o ano de 2014.

O referencial teórico deste trabalho busca inicialmente identificar como a concepção de Estado presente na sociedade influencia na finalidade social destinada à universidade e à educação superior como um todo. Esta finalidade social se destaca como um fator determinante para o modo como a gestão universitária irá realizar o planejamento de suas ações, e, por conseguinte, na elaboração do seu plano de desenvolvimento institucional. A segunda parte do referencial teórico destaca como as ferramentas da ciência contábil podem servir de suporte para a elaboração deste plano.

Para tanto, utilizamos como recursos metodológicos uma abordagem hermenêutica e compreensiva weberiana cujo mister foi identificar a mensagem implícita nas práticas de planejamento da UFCG,

sobretudo nas suas ações de planejamento quando da elaboração dos planos de desenvolvimento institucional daquela instituição. A pesquisa foi do tipo qualitativa e quantitativa com o emprego das seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, observação participante, e, principalmente, a análise de documentos.

Depois da análise foram identificados os dois problemas mais relevantes para a prática de planejamento da UFCG quais sejam: as ações de planejamento da Universidade Federal de Campina Grande carecem de maior participação da comunidade universitária e não existe interação entre as ações de planejamento e execução orçamentária da Universidade Federal de Campina Grande.

Por fim, será apresentada uma metodologia para elaboração do plano de desenvolvimento institucional a partir das teorias do planejamento da educação e com o auxílio das ferramentas da ciência contábil, concluindo-se, então que o caminho é longo e árduo, mas, plenamente possível de ser percorrido.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza uma abordagem compreensiva e hermenêutica como paradigma do método, com o uma vez que buscamos identificar essência entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação e por fim entre a norma e a realidade factual.

Nesse caso, conforme Hermann (2002, p. 24), “a hermenêutica tem a função de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível”.

É importante salientar que a pesquisa histórica como método de procedimento, em nosso caso, é necessária uma vez que não será possível compreender essencialmente os procedimentos utilizados na UFCG sem conhecermos as razões pelas quais esses procedimentos foram definidos, de modo que conforme Richardson (1999, p. 245) “os acontecimentos atuais só têm significado com relação ao contexto dos

fatos passados dos quais surgiram”. Aplicamos esse mesmo raciocínio, quando avaliamos como e porque os planejadores da UFCG escolhem os métodos de planejamento desta instituição. Cabe ressaltar ainda que tendo em vista o fato de que nossa análise estará restrita a uma única instituição, nosso método de procedimento também terá um caráter de estudo de caso.

Como vemos, nesta pesquisa, a metodologia predominante é do tipo qualitativa, com uma contribuição complementar de procedimentos inerentes às pesquisas em ciências sociais aplicadas, na forma de pesquisa documental, que diferem, conforme afirmado por Beuren (2004, p. 89), da pesquisa bibliográfica tendo-se em vista a natureza de suas fontes.

Quanto aos objetivos, é possível afirmar que esta pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, uma vez que se objetiva avaliar os métodos usados nas ações de planejamento da UFCG, descrevendo-os, identificando as suas limitações para ao final propor soluções para atenuar as limitações identificadas.

Deste modo, de início foi realizada uma pesquisa documental com o fito de estabelecer os conceitos que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa e aprofundar os conhecimentos acerca dos procedimentos administrativos e contábeis utilizado pela Universidade Federal de Campina Grande, bem como estabelecer a base teórica necessária para analisar como os gestores da UFCG se utilizam das informações contábeis para planejar sua execução orçamentária.

Assim, podemos afirmar que o levantamento bibliográfico realizado foi capaz de estabelecer os conceitos que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa e aprofundar os conhecimentos acerca dos procedimentos administrativos e contábeis utilizado pela Universidade Federal de Campina Grande. De modo que os procedimentos utilizados consistiram em uma leitura analítica e esquematizada das referências encontradas bibliográficas encontradas. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p.30), “a primeira fase da análise e da interpretação é a

crítica do material bibliográfico, sendo considerada um juízo de valor sobre determinado material científico”.

A segunda fase da pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa de campo. Neste momento, utilizamos de três procedimentos distintos. O primeiro deles foi a realização de uma análise documental, especificamente os documentos de constituição da UFCG, os relatórios de gestão dos exercícios de 2011 a 2014, os relatórios de avaliação institucional do período do 2010 a 2014, os relatórios de avaliação dos ciclos de 2004 a 2006 e dos ciclos 2007 a 2008, tudo, no intuito de identificar como os processos de elaboração do planejamento estão normatizados na UFCG e como de fato eles são realizados.

Para a análise desses documentos, a abordagem do método compreensivo de Max Weber (2006, p. 73) se mostrou adequada uma vez que “a atividade historiográfica se defronta com a tarefa de determinar em cada caso particular a proximidade entre a realidade e o quadro ideal”.

Desta maneira, o uso da hermenêutica para interpretar os textos dos documentos ora analisado justifica-se em virtude de que o ideal aqui é compreender o fenômeno na sua concreção singular, percebendo como a Universidade Federal de Campina Grande é o que veio a ser. (GADAMER, p. 39).

O segundo momento desta fase da pesquisa foi a análise dos planos de desenvolvimento institucional realizado pela Universidade Federal de Campina Grande Este procedimento visou subsidiar, juntamente com a análise documental efetuada na segunda fase, a contextualização da participação da comunidade universitária no processo de elaboração dos planos de desenvolvimento institucional e sua correlação com a execução orçamentária desta universidade.

O terceiro procedimento realizado nessa fase da pesquisa partiu da observação e descrição dos sistemas de informação contábil utilizados no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande, com ênfase na contribuição dada por eles aos sistemas de planejamento da UFCG. Por meio de observação participante do sistema de contabilidade e de planejamento da UFCG, foi possível identificar

como os processos de elaboração do planejamento estão normatizados na UFCG e como de fato eles foram realizados. A escolha da técnica da observação participante para esta etapa se deu, tendo-se em vista, a familiaridade do pesquisador com os sistemas de informação contábil da UFCG, na forma como a que foi definida por Richardson (1999, p. 261), para quem na observação participante, o pesquisador “se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser estudado”. Nessa fase, foram utilizadas a análise das demonstrações contábeis, notadamente, a análise vertical e horizontal, ferramentas típicas da ciência contábil para auxiliar na compreensão e contextualização das ações da gestão da instituição com base sobretudo nas prestações de contas e relatórios anuais de gestão da UFCG. Desse modo, a pesquisa conseguiu compreender a forma como a instituição realizou a elaboração de seus planos de desenvolvimento institucional, identificando as principais falhas no planejamento daquela instituição.

Como terceira e última fase desta pesquisa, desenvolvemos um roteiro para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional cuja característica principal a utilização de conceitos inerentes à gestão educacional, tendo como princípio a gestão participativa, subsidiado pelo uso de ferramentas das ciências contábeis com ênfase articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e a execução orçamentária da Universidade Federal de Campina Grande.

Vale dizer ainda que, em que pese a predominância de características comuns às pesquisas educacionais, este trabalho se utilizou de uma contribuição complementar de procedimentos inerentes às pesquisas em ciências sociais aplicadas, na forma de pesquisa documental.

3. ANÁLISE DOS DADOS: A GESTÃO DA UFCG E SUAS DIMENSÕES SOB O PRISMA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

3.1 Dimensão cultural

3.1.1 Território de Atuação Institucional

Criada por meio da Lei Federal nº 10.419 de 09 de Abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG é uma instituição de ensino superior, mantida pelo Governo Federal brasileiro, com área de atuação no interior do Estado da Paraíba. Sua principal característica é atuar como uma instituição *multicampi*, com sede no município de Campina Grande – PB, com centros de ensino, pesquisa e extensão nos municípios de Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras, todos no Estado da Paraíba. Deste modo, a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG destaca-se como a principal universidade na região interiorana da Paraíba.

O território em que a UFCG atua apresenta um alto grau de heterogeneidade. Dentre estes o município de Campina Grande merece um destaque especial, não somente por sediar a universidade, mas pela importância econômica que este detém para a região territorial em que a UFCG está inserida.

Outra característica importante que destaca o mercado de trabalho campinense é fato de não apresentar uma média salarial muito superior aos demais municípios.

Entretanto, é importante salientar ainda a importância do setor de serviços no mercado de trabalho desses municípios. Neste aspecto, o setor de serviços e o comércio foram responsáveis por mais da metade dos empregos formais nos municípios citados. Logo, podemos concluir

que a UFCG atua em um território de economia predominantemente comercial.

Importante informar que a Universidade Federal de Campina Grande não atua sozinha no mercado da educação superior na região interiorana. Ao seu lado, atuam instituições públicas e privadas, onde é fácil perceber a liderança da UFCG em oferta de cursos, uma vez que oferecer quase o dobro de cursos que a Universidade Estadual da Paraíba, 2ª colocada em oferta de cursos.

Ante os dados expostos, podemos facilmente comprovar o protagonismo exercido pela Universidade Federal de Campina Grande no que se refere à educação superior no interior do Estado da Paraíba.

Para exercer esse protagonismo a UFCG se relaciona com a sociedade, sobretudo, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, realizar parceria com as seguintes instituições nas diversas esferas de atuação tais como : Ministério da Educação (MEC); Ministério da Saúde (MS); Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG); Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Rede Nacional de Pesquisas (RNP); Agência Nacional do Petróleo (ANP); Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTcPB); Governo do Estado da Paraíba; Prefeitura Municipal de Campina Grande dentre outras.

Como vemos a atuação da UFCG é contextualizada em consonância com a missão da instituição presente no Plano de Desenvolvimento Institucional especialmente no que se refere a “sua inserção no desenvolvimento regional socialmente comprometido, sem perder de vista o contato com o mundo contemporâneo e princípios como a manutenção do espaço onde a ética e a democracia são os balizamentos para as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. (UFCG, 2014, pp.17-18)

Desse modo, observamos a preocupação desta instituição federal em contribuir para o desenvolvimento regional do território em que atua. Nesse caso cabe destacar que de acordo com Costa (2014, p.

617) o planejamento envolve necessariamente o lugar, aqui concebido como o território política e economicamente dominado e espaço de atuação do sujeito. Logo, observamos que o presente plano se aproxima, neste aspecto da teoria de planejamento.

O território interno da UFCG é composto por 07 *campi* instalados nas cidades de Campina Grande, Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras, todas situadas no interior do Estado da Paraíba. A sede da Reitoria está localizada no campus de Campina Grande. Este campus está dividido em centros quais sejam: o Centro de Humanidades - CH, o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, o Centro de Engenharia Elétrica e Informática - CEEL e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais – CTRN. É relevante ressaltar a heterogeneidade dos profissionais que são formados neste campus. Ou seja, o campus de Campina Grande forma profissionais nas mais variadas áreas de conhecimento. Ali graduam-se bacharéis das ciências sociais, docentes, profissionais de saúde, do mesmo modo que profissionais das ciências exatas e da tecnologia.

No campus de Patos, o Centro de Saúde e Tecnologia Rural – CSTR, predominam as ciências agrárias, com um destaque para a medicina veterinária, entretanto, a partir de 2010, as ciências biológicas passaram a dividir o espaço do centro, sobretudo com a implantação do curso de Graduação em Odontologia em 2012, que apresenta cerca de 350 (trezentos e cinquenta) alunos matriculados e uma taxa de aprovação de 90%. (UFCG, 2015, p.32).

O Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS, no município de Sousa, no sertão paraibano, dedicava-se exclusivamente à formação de profissionais da área jurídica. Somente em 2009, é que foi instalado o curso de graduação em Ciências Contábeis, em 2011, criado o curso de Administração de Empresas e em 2014, a graduação em Serviço Social. Uma informação relevante sobre o território do CCJS, é que este centro teve sua sede transferida para o novo endereço, com espaço maior, uma vez que a sede anterior não compunha o patrimônio imobiliário da UFCG.

Em Cajazeiras, o Centro de Formação de Professores – CFP forma docentes nas áreas das Ciências Sociais (História e Geografia), das Ciências Exatas (Matemática, Física e Química), das Ciências da Vida (Biologia), das Letras (Língua Portuguesa) e da Educação (Pedagogia). Mais recentemente, além dos docentes, este centro recebeu a incumbência de formar profissionais de saúde, especificamente, médicos e enfermeiros.

O campus de Cuité foi criado com vocação para formar docentes nas áreas de biologia, química, matemática e física; e profissionais de saúde, notadamente, enfermeiros, farmacêuticos e nutricionistas.

Com implantação em 2007, o campus de Pombal abriga o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar – CCTA, cuja missão primordial é a formação de profissionais para atuar nas áreas das Ciências Agrárias e de Tecnologia Ambiental e de Alimentos.

Ao município de Sumé, foi destinado o Centro de Desenvolvimento do Semi-árido – CDSA, cujos cursos se voltam às necessidades específicas de profissionais que se dedicarão ao desenvolvimento da região semi-árida paraibana. Este centro atua em duas vertentes: a primeira, de cunho tecnológico, forma profissionais nas áreas da Engenharia de Produção, de Biotecnologia e Bioprocessos, de Biosistemas e Tecnologia em Agroecologia; enquanto a segunda, de cunho social, dedica-se a formação específica de docentes que atuarão em zonas rurais, de docentes em sociologia e formar tecnólogos para atuar na gestão pública dessa região.

Por fim sobre o território cabe ainda observar a área de atuação da UFCG está totalmente inserida no semiárido paraibano e distribuída em cerca de 50% do território deste Estado.

3.1.2 *Atores Institucionais*

De acordo com o dicionário, a palavra ator significa o agente do ato. Assim podemos definir o ator institucional como o sujeito cujos atos têm relevância suficiente para ter consequências nos resultados e realidades presentes e futuros da instituição. “O ator, para Matus (1994b)

deve preencher três critérios: ter base organizativa; ter um projeto definido e controlar variáveis importantes para a situação”. (ARTMANN, 2014, p.4). Ainda, de acordo com Artmann (2014, p. 4), “alguém deve sempre responder pelo plano”.

Por isso, identificamos o Reitor da Universidade Federal de Campina Grande, o Prof. Dr. José Edilson de Amorim como principal ator institucional da UFCG, no período de elaboração do PDI. Este fato pode ser confirmado uma vez que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Campina Grande foi aprovado *ad referendum* pelo magnífico reitor por meio da Resolução nº 05/2014 do Colegiado Pleno do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande. Vale informar ainda que os Pró-reitores de Gestão Administrativo-Financeira, de Ensino, de Pesquisa e Extensão, de Assuntos Comunitários; os Secretários de Planejamento e Orçamento, de Recursos Humanos e o Prefeito Universitário atuam como subatores institucionais, uma vez que são os responsáveis por implantar e viabilizar as decisões tomadas na esfera estratégica da Reitoria.

Em que pese o fato de que o reitor seja o principal ator institucional da UFCG, convém considerar o Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Campina Grande – ADUFCG, o Presidente do Diretório Central dos Estudantes também como atores institucionais com alta relevância na UFCG. Essas entidades de caráter sindical e estudantil, respectivamente, deram provas de que são tem capacidade de influenciar nas decisões estratégicas da UFCG ao obstaculizar sistematicamente a transferência da administração do Hospital Universitário Alcides Carneiro e Hospital Universitário Júlio Bandeira para a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH.

Dentre os atores que transitam fora da área de governabilidade da UFCG, devemos ressaltar, sobretudo, os gestores das instituições parceiras da UFCG. Dentre estes, para os *campi* de Cuité, Pombal e Sumé, destacamos o papel dos prefeitos destes municípios cuja articulação política no âmbito local tornou viável a cessão dos imóveis onde foram instalados estes *campi*.

Do ponto de vista teórico, para Pontes (2013, p. 177), “vários atores sociais enfrentam-se, com objetivos conflitantes ou mesmo convergentes, mas com soluções divergentes, e todos eles têm a capacidade de surpreenderem-se mutuamente com seus planos”.

3.1.3 Histórico institucional em planejamento e avaliação

Inicialmente, cabe recordar que a Universidade Federal de Campina Grande, foi instituída a partir do desmembramento dos *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, outrora pertencentes à Universidade Federal da Paraíba, por força da Lei Federal Nº 10.419, de 09 de Abril de 2002. Ora, é fundamental notar que a data da instituição da UFCG ocorreu no meio do exercício financeiro e orçamentário de 2002, de modo que ficou inviabilizada a destinação de orçamento próprio para a instituição federal de ensino superior ora criada. Por isso, no início de suas atividades, a universidade recém-criada dependeu orçamentária e financeiramente da UFPB.

Acima, podemos constatar que nos instantes iniciais de sua existência, a prioridade da UFCG era consolidar a sua implantação, por esta razão, tomou para si o modelo organizacional, jurídico e institucional da UFPB, fato este que também se verificou no planejamento da instituição, uma vez que a UFCG, adotou inicialmente, o planejamento estratégico da UFPB e consequentemente o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB vigente à época.

Em que pese o fato de que em 2002 foi inviável a UFCG ter um orçamento próprio, a decisão de adotar o planejamento da instituição de origem foi antes de tudo contraditória. Essa assertiva encontra seu fundamento na própria origem da UFCG. Apesar de ter surgido legalmente em 2002, a origem desta universidade está vinculada à criação da Escola Politécnica de Campina Grande em 1952 e da Faculdade de Ciências Econômicas em 1955, ainda no alvorecer do ensino superior no Estado da Paraíba. Essa condição teria dado ao campus de Campina

Grande uma identidade distinta do campus de João Pessoa, quando junto aos *campi* de Patos, Sousa e Cajazeiras compunham a Universidade Federal da Paraíba (UFCG, 2015, p. 14). No que se refere à configuração da UFCG englobando os *campi* do interior, é fácil inferir que a proximidade geográfica entre os municípios facilita de sobremaneira a gestão dessas unidades de educação superior. Nesse caso, a contradição consiste em adotar o planejamento de uma instituição, suas metas e objetivos, com uma identidade organizacional tão diversa a ponto de justificar uma cisão nesta organização.

Para Chiavenato (1994, p. 187), a análise organizacional interna é uma das etapas do planejamento estratégico. Esta análise, primordialmente, resume-se a identificar e descrever as condições ambientais inerentes ao interior da organização. Para isso, é imprescindível, que a cultura organizacional e, principalmente, a identidade da organização seja levada em consideração. Eis o principal fundamento de que a adoção do planejamento da UFPB pela UFCG pode ser considerada contraditória e contrária à teoria administrativa.

O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Campina Grande foi elaborado em 2004. Esse plano foi elaborado para o quadriênio de 2005 a 2008 e foi elaborado basicamente seguinte esquema: descrição de panorama situacional e metas apresentadas. De acordo com as informações obtidas na entrevista, a arquitetura desse documento foi realizada da seguinte forma: as pró-reitorias de Ensino, de Pós-Graduação, de Pesquisa e Extensão, de Gestão Administrativo-Financeira, a Secretaria Recursos Humanos e a Prefeitura Universitária construíram um panorama situacional da UFCG, definiram suas metas e encaminharam os respectivos panoramas e metas por área para a Secretaria de Planejamento e Orçamento que ficou com a incumbência de consolidar todas as informações e submetê-las ao crivo da comunidade universitária, o que foi feito por meio da publicação do Plano na página eletrônica da UFCG. Todavia, esse procedimento, além de não garantir a ampla participação da comunidade universitária, não contemplou a sociedade de um modo geral, e especificamente aquela

do entorno da UFCG. É importante notar que as metas estabelecidas neste plano se configuram, basicamente, em objetivos genéricos e sem qualquer instrumento ou indicador de avaliação do cumprimento destas.

Destarte, a primeira experiência relevante em planejamento na Universidade Federal de Campina Grande foi concretizada nos moldes tradicionais de planejamento e em dissonância com a prática recente de planejamento em educação.

Com a edição do Decreto Federal nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a UFCG elaborou um novo planejamento com vistas à adesão a este programa em atendimento ao artigo 4º da norma supracitada. (BRASIL, 2007).

Assim, de acordo com as informações em obtidas na entrevista, o plano de metas estabelecido para adesão da UFCG ao REUNI, funcionou como Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2007 a 2014, no qual as metas estabelecidas para o REUNI, foram de fato as metas a serem perseguidas pela UFCG neste período. Mais uma vez, o processo de planejamento participativo ficou prejudicado, tendo a elaboração da proposta ficando a cargo de uma equipe de assessoramento técnico indicada pela Reitoria da UFCG.

Com o final da vigência da proposta do REUNI, foi aprovado *ad referendum* o atual Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFCG, por meio da Resolução nº 05/2014 do Colegiado Pleno do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, com vigência de 2014 a 2019.

Do mesmo modo que os planos anteriores da UFCG, a construção do atual PDI se deu totalmente na esfera administrativa desta universidade. A entrevista revelou que tanto a aprovação *ad referendum*, bem como construção desse planejamento com participação limitada à administração da UFCG foram realizadas dessa forma tendo em vista que a proposta do REUNI só estabelecia metas até o ano de 2012, logo não poderia ser mais utilizado como substitutivo ao PDI. Nesse caso a ausência do PDI faria com que a UFCG deixasse de atender o disposto no

Decreto Federal nº 5.773 de 09 de Maio de 2006. Contudo, é importante salientar que a entrevista revelou também que este plano, apesar de já ter sido encaminhado ao Ministério da Educação, é considerado como em construção pela Reitoria da UFCG e que deveria ser revisto ainda no exercício de 2015, ocasião em que deveria ser amplamente discutido com a comunidade universitária, o que não encontramos evidências de ter acontecido.

Por outro lado, a experiência com avaliação institucional na UFCG nasce juntamente com a aprovação do Regimento da Reitoria da UFCG, em 2005, que dedica todo o seu segundo capítulo à Coordenação de Avaliação Institucional. Assim, observamos que no período de 2002 e 2003 a avaliação institucional ficou a cargo desta coordenação, contudo, vale registrar que não encontramos documentos relativos à avaliação realizada deste período.

Com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, apesar de constar no arcabouço normativo da UFCG a Coordenação de Avaliação Institucional teve suas atividades transferidas para a Comissão Permanente de Avaliação em obediência àquele dispositivo legal. Por isso, a avaliação interna dos cursos, atividades, programas, projetos e setores tem sido realizada por esta comissão. Após análise dos relatórios de avaliação realizados por esta comissão no período de 2004 a 2014, observamos que esta adota o método estatístico para realização dos seus trabalhos. Nesse caso, a comissão retira uma amostra relevante do universo das atividades que são o objeto da avaliação e elabora seu juízo de valor a partir dos critérios estabelecidos na legislação aplicável a cada caso avaliado.

Enfim, a partir do histórico acima, podemos afirmar que a UFCG não apresenta tradição em planejamento participativo e dialógico. Nesse caso, há a hipótese de que a UFCG não apresenta quadros com expertise neste assunto para coordenar esses processos. Por outro lado, cabe observar que anteriormente a implantação do SINAES, a avaliação institucional já era uma preocupação estratégica desta instituição.

3.2 Dimensão política

O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 afirma que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, (grifo nosso) e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988). Essa autonomia, apesar de relativa sobretudo, nos aspectos de gestão financeira, transforma as universidades em espaços políticos e de construção ideológica. Por estes motivos, podemos afirmar que as universidades apresentam intensas relações de poder.

No ambiente externo, a capacidade da Universidade Federal de Campina Grande em produzir conhecimento atrai grupos de interesse que necessariamente não estão vinculados administrativamente à UFCG.

O principal grupo de natureza externa são as organizações parceiras que financiam as pesquisas realizadas na UFCG. Constituídos principalmente por agências governamentais e empresas, estes têm potencial pautar a produção científica e tecnológica desta Universidade.

Outro grupo externo que destacaremos tem natureza mercadológica são os fornecedores da UFCG, interessados na sua capacidade de compra e de investimento. É importante notar que a execução orçamentária da UFCG só é inferior a Prefeitura de Campina Grande, no universo da região interiorana do Estado da Paraíba. É importante perceber ainda que a UFCG além dos seus servidores efetivos, manteve em 2014, contratos de terceirização de mão de obra que geraram 3.062 postos de trabalho, de acordo com seu Relatório de Gestão de 2014 (pp. 114-121).

Há ainda as prefeituras dos municípios circunvizinhos à Campina Grande e naqueles em que a UFCG mantém um *campus* que se beneficiam da capacidade de crescimento econômico e das atividades de extensão promovidas pela UFCG.

Para finalizar o ambiente externo convém destacar ainda as empresas que buscam na UFCG os profissionais que comporão seus

quadros. O perfil do profissional exigido por elas influencia diretamente na formação dos programas de ensino elaborados por esta universidade.

Para analisar o ambiente interno, devemos inicialmente identificar três grupos distintos que se relacionam na UFCG: o corpo docente, o corpo discente e os servidores técnico-administrativos.

Dentre estes, o grupo dos docentes aparece como o mais empoderado, em virtude do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394/1996, conforme preceitua o seu artigo 56. (BRASIL, 1996).

Ou seja, apesar de estabelecer a gestão democrática como um princípio no *caput* do artigo, o parágrafo único logo a seguir estabelece uma supremacia política dos docentes sobre o corpo de discente e dos servidores técnico-administrativos.

Isto explica o porquê de todos os cargos estratégicos da UFCG (as pró-reitorias, secretarias de planejamento, de recursos humanos e prefeitura universitária), terem sido ocupados até 2014 exclusivamente por pessoal docente.

Ante o exposto, concluímos que o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação influencia diretamente na estrutura organizacional da UFCG que está estabelecida no seu estatuto social e é composta de:

- Conselho Social Consultivo;
- Órgãos da Administração Superior;
- Centro;
- Unidade Acadêmica (UFCG, 2004).

De acordo com o artigo 15 do Estatuto da UFCG, os órgãos da administração superior são o Conselho Universitário, o Conselho Curador e a Reitoria.

O Conselho Universitário “é o órgão máximo de funções normativa, deliberativa, de planejamento e de fiscalização da UFCG” (UFCG, 2004) e a ele compete formular a política geral da Universidade.

Além do Colegiado Pleno, este órgão é suplementado pelas Câmaras Superiores que atuam nos segmentos da atividade universitária, e de acordo com o Artigo 20 do Estatuto da UFCG. É importante observar que a composição destas câmaras contém representantes dos docentes, discentes e servidores técnicos administrativos, de modo a atender os critérios de democracia que devem nortear a universidade. Ou seja, as Câmaras são sempre presididas pelo pró-reitor da pasta, tendo um representante docente por Centro, e aos discentes e servidores técnico-administrativos terão 15% da quantidade de membros da câmara, cada categoria, como representação.

O Conselho Curador é a instância fiscalizadora e deliberativa da UFCG para assuntos de natureza patrimonial, financeira e econômica. Sobre a Reitoria, é correto afirmar que esta se constitui na maior instância executiva da UFCG. Estatutariamente, é de acordo com o Artigo 29, “o órgão executivo da Administração Superior que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da Universidade”. (UFCG, 2004). É importante salientar que apesar do tamanho do rol de atribuições da Reitoria, esta não tem poder de veto às decisões das Câmaras Superiores, ou do Colegiado Pleno. A estrutura da Reitoria é composta dos seguintes órgãos: Gabinete do Reitor; Pró-Reitorias; Secretarias; Assessorias Especiais; Órgãos Suplementares e Comissões Permanentes.

No entanto, dos órgãos citados acima, somente as Pró-reitorias, e as Secretarias de Recursos Humanos e de Planejamento e Orçamento se destacam de modo relevante nas relações políticas do ambiente interno da UFCG.

De um modo geral as Pró-reitorias são as responsáveis de fato pela implantação das políticas da UFCG no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão. Essa função as posiciona estrategicamente no processo administrativo em viabilizar ou não qualquer projeto ou programa da UFCG.

Dentre as pró-reitorias da UFCG, a Pró-reitoria de Gestão Administrativo-Financeira - PRGAF desempenha um papel fundamental estrutura da política interna da UFCG. Isso acontece devido ao fato que

esta pró-reitoria é a responsável pela execução orçamentária da UFCG. Ou seja, ela aglutina todos os procedimentos relativos às compras do campus de Campina Grande, o processamento de todas as despesas e o controle exclusivo dos repasses financeiros para as demais unidades gestoras da UFCG.

Entretanto, a Secretaria de Planejamento e Orçamento – SEPLAN exerce um papel político similar àquele desempenhado pela PRGAF, uma vez que todas as despesas realizadas pela UFCG necessitam de autorização orçamentária para a sua realização. Isso significa na prática que todas as despesas necessitam ser autorizadas pela SEPLAN. Outro fator de empoderamento da SEPLAN se encontra na atribuição que esta tem, atualmente, de consolidar as informações inerentes à elaboração do relatório anual da gestão da UFCG.

Os Centros, organismos previstos no artigo 41 do Estatuto da UFCG, são instâncias deliberativas e normativas no seu âmbito, que efetuam a articulação acadêmico-administrativa entre as Unidades Acadêmicas, para execução de atividades afins, de ensino, pesquisa e extensão, sendo compostos de: a) Diretoria; b) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e c) Conselho Administrativo. (UFCG, 2004). Nesse caso é importante, para fins de empoderamento político, distinguir os Centros instalados na sede daquelas instalados nos *campi* fora da sede. Enquanto os primeiros têm seu valor político baseados na quantidade de votos ali presentes e na capacidade de produção científica da sua pós-graduação, uma vez que sob o ponto de vista da execução orçamentária e da realização de suas despesas dependem totalmente da administração central; os segundos têm a seu favor uma maior autonomia administrativa em relação à administração central, uma vez que todo o processamento de suas compras e de realização de suas despesas de custeio ocorrem dentro de sua estrutura administrativa.

Ou seja, é factível enquadrar a prática de gestão utilizada pela UFCG, nos paradigmas da administração clássica, em detrimento do modelo democrático proposto na sua norma estatutária. A Teoria Clássica concebe a organização como se fosse uma estrutura e está preocupada

com a divisão no nível dos órgãos que compõe a organização, isto é, com os departamentos, divisões, seções e unidades cuja divisão do trabalho se dá em duas direções: uma divisão vertical, que refere-se aos níveis de hierarquia e responsabilidade presentes na instituição e b) uma divisão horizontal, que está preocupada com as diferentes tipos de atividades realizadas pela organização para alcançar seus objetivos. (CHIAVENATO, 2011)

A partir daquilo que foi relatado acima, constatamos que a Universidade Federal de Campina Grande apresenta uma estrutura funcional totalmente hierarquizada, com competências e atribuições definidas no seu estatuto social.

Enfim, a partir da figura na página anterior fica demonstrado que no que se refere ao ambiente interno, a UFCG apresenta relações políticas hierarquizadas e categorizadas com uma prevalência da categoria dos docentes com pouca influência dos estudantes e dos servidores técnico-administrativo no processo decisório e político desta instituição.

3.2.2 *Estrutura de Propriedade e Controle*

Sobre as estruturas de propriedade e controle, podemos afirmar que estas ficam a cargo basicamente de duas instâncias: a Pró-reitoria de Gestão Administrativo-Financeira e Coordenação de Controle Interno.

A Pró-reitoria de Gestão Administrativo-Financeira está organizada de modo a executar as funções de controle interno exigidas tanto pelo conjunto das normas do Direito Público Brasileiro, quanto das boas práticas gerenciais e contábeis.

A sua estrutura patrimonial permanente (bens móveis e imóveis) é controlada por meio de sistemas de tecnologia da informação. Os imóveis de uso da Universidade Federal de Campina Grande são registrados no SPIUnet – Sistema de Gerenciamento dos Imóveis de Uso Especial da União. Enquanto os bens móveis têm seu registro e tombamento realizado no Sistema SAP, que é um *software* destinado

a controlar o fluxo, a movimentação e a localização dos bens móveis pertencentes à UFCG.

Para a administração e controle de seu patrimônio a Universidade se divide em 14 Unidades Gestoras – UG.

Os materiais de consumo são controlados no Almoxarifado Central da UFCG, que registra a movimentação de entrada e, sobretudo, o consumo desses materiais indicando qual setor e/ou órgão realizou este consumo.

No que se refere à execução orçamentária, o controle é realizado em conjunto com a Secretaria de Orçamento e Planejamento. Nesse caso, cabe à PRGAF o controle sobre a regularidade do gasto público, e, sobretudo, a contabilização orçamentária destas despesas, enquanto à SEPLAN cabe gerenciar e controlar o uso dos recursos orçamentários.

Vale salientar que nos hospitais universitários e nos campi fora de sede, o papel ora desempenhado pela PRGAF é desempenhado pelas respectivas Diretorias.

Por causa da sua natureza pública, é imperativo que a UFCG adote políticas de *accountability* (prestação de contas) e de segregação de funções como mecanismos de controle. O *accountability* é exercido por meio do sítio eletrônico da UFCG e pelo Portal da Transparência do Governo Federal. A segregação de funções consiste em estabelecer responsabilidades distintas para cada etapa da realização do gasto público.

Da mesma maneira da UFCG, a PRGAF também apresenta uma estrutura hierarquizada conforme podemos observar no seu organograma funcional, vigente em 2014.

A Coordenação de Controle Interno responde pelas atividades de auditoria interna como forma de coibir a malversação do dinheiro público sob a responsabilidade da UFCG.

Sobre o controle intelectual, consideramos que existe um controle normativo na forma indicada por Chiavenato . (2011, p. 278), ou seja, baseado em valores sociais.

Relações de organização do processo de trabalho

A força de trabalho da Universidade Federal de Campina Grande é composta basicamente de 02 quadros: um quadro efetivo, dividido em docentes e servidores técnico-administrativos e outro quadro composto por mão de obra terceirizada.

Sobre o quadro efetivo desta instituição é importante ressaltar que os docentes representam 49,8% do total de servidores, enquanto os servidores técnico-administrativos representam 50,2% dessa força de trabalho. Observemos então que existe um equilíbrio na força de trabalho que, como discutimos anteriormente, não se reflete nas relações de poder entre as categorias.

No que se refere a qualificação, de acordo com a Secretaria de Recursos Humanos da UFCG, a ampla maioria dos docentes é portadora do título de doutorado, senão vejamos:

Com efeito, a quantidade de docentes qualificados com o curso de doutorado é quase o dobro da qualificação com mestrado e mais que o quádruplo da qualificação com pós-graduação *latu sensu*.

Na pesquisa percebemos que a ampla maioria dos servidores efetivos da UFCG têm no mínimo a graduação em um curso superior. Há de se ressaltar ainda que a força de trabalho dos servidores técnico-administrativos conta com 587 especialistas, pouco menos de 40% dessa categoria; 116 mestres, cerca de 7% dessa categoria; e 363 doutores, perto de 25% da categoria. Ou seja, mais de 70% dos servidores técnico-administrativos são qualificados em cursos de pós-graduação.

Sobre a mão de obra terceirizada, esta está distribuída em contratos de prestação de serviços administrativos em funções não contempladas no plano de cargos e carreiras dos servidores das instituições federais de educação superior, em serviços de limpeza e vigilância ostensiva. Como informamos anteriormente, essa força de trabalho é composta por mais de 3.000 trabalhadores, de modo que, em quantidade quase atinge o número de servidores efetivos desta instituição.

A principal forma de acesso para o quadro efetivo da UFCG é, por força da norma constitucional, o concurso público. Por outro lado, legal e contratualmente a UFCG não pode ter qualquer ingerência na composição da força de mão de obra terceirizada, limitando-se nesse caso a especificar o serviço que será prestado por esses trabalhadores nas dependências desta instituição. A responsabilidade pela seleção e contratação destes trabalhadores é de responsabilidade única e exclusiva da empresa contratada para execução do serviço.

Por este motivo, é correta a afirmação de que a UFCG tem sua força de trabalho fortemente baseada na qualificação de seus servidores.

3.3 Dimensão econômica

A produção do conhecimento na UFCG é capitaneada pelas atividades de pesquisa e sobretudo pela produção dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* realizados por esta

universidade. Com uma tradição de mais 45 anos com cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, essa universidade conta com 36 cursos desse tipo organizados em 25 programas e distribuídos da seguinte forma: 21 cursos de mestrado acadêmico; 2 de mestrado profissionalizante; 2 de mestrado em rede (PROFMAT e PROFLETRAS) e 11 cursos de doutorado.

Como observamos, a grande maioria dos cursos de mestrado tem o conceito 03 da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, tal fato se justifica e consideramos que a grande maioria dos cursos foi implantada a partir de 2007, tendo sido avaliados somente uma vez.

Percebemos, portanto que há uma prevalência dos conceitos 04 e 05, o que demonstra claramente que a produção de conhecimento desses programas se encontram em níveis considerados satisfatórios. Tal fato pode ser comprovado, quando observado a evolução da produção de teses no período de 2006 a 2013.

No que diz respeito às atividades de extensão, de acordo com o Relatório de Autoavaliação do Ano Base 2014, a comunidade universitária não conhece essas ações e principalmente não tem percepção se estas se coadunam com o planejamento institucional.

A prestação de serviços às empresas privadas é realizada com a intermediação da Fundação Parque Tecnológico da Paraíba e essa produção não está citada nos documentos de avaliação da gestão da UFCG.

Sobre as parcerias com entidades públicas destacam-se as parcerias com a Agência Nacional do Petróleo – ANP, das quais resultaram dois programas de formação de mão de obra qualificada, o PRH 25 e o PRH 30.

Neste cenário, apresentamos a produção de conhecimento da UFCG cujo ponto mais forte que encontramos foi a produção dos programas de pós-graduação *strictu sensu* e as parcerias realizadas com a Agência Nacional do Petróleo – ANP, que contribui para a formação de recursos humanos de alta qualificação para o mercado de trabalho.

Inovação

Em que pese as características de administração clássica, de modelo burocrático weberiano, a Universidade Federal de Campina Grande apresenta inovações se consideramos o conceito de inovação adotado por Cassiolato e Lastres (2007, p. 154) onde a “inovação é um processo de aprendizado interativo, não-linear, cumulativo, específico da localidade e dificilmente replicável.”

Por esta causa, devemos considerar a opção feita pela organização da atividade pedagógica e administrativa, em unidades acadêmicas com uma administração colegiada feita logo na elaboração do estatuto, em detrimento do modelo departamental tradicionalmente utilizado nas universidades.

Das parcerias intraorganizacionais realizadas pelo Serviço de Tecnologia da Informação da UFCG resultaram no desenvolvimento de 12 sistemas de informação para auxiliar na gestão das atividades acadêmicas e administrativas da UFCG.

No rol das inovações, deve ser creditado à UFCG a modernização do sistema de administração patrimonial dos bens móveis que antes eram um sistema de mono-usuário e passou para a plataforma da internet. Some-se a isso, a mudança de postura da gestão no que se refere à adoção dos procedimentos para regularização e compatibilização entre o sistema de controle patrimonial da UFCG e o Sistema SIAFI.

A expansão da UFCG, com a criação dos *campi* em Cuité, Pombal e Sumé também se constituiu como um processo de inovação, uma vez que para adequar-se ao seu novo tamanho a UFCG precisou mudar alguns paradigmas de gestão, tais como a descentralização das despesas com diárias e passagens, e a criação de unidades gestoras em todos os Centros, incluindo também os Centros do campus de Campina Grande.

Sob o ângulo das atividades de ensino, podemos identificar processos inovatórios na expansão com a criação de novos cursos. Com a adesão ao REUNI, mais 10 cursos de graduação foram implantados na UFCG, só no exercício de 2009: No campus de Campina Grande foram criados os cursos de Enfermagem (diurno), Música (diurno), Filosofia (noturno), Geografia (noturno), Engenharia de Petróleo e Dutos, Licenciatura em Física (diurno) e Engenharia de Alimentos (diurno). Em Sousa foi criado o curso de Administração (noturno). Na cidade de Patos, no CSTR, foi criado o curso de Odontologia (diurno) e no campus de Cuité, o curso de Nutrição (diurno). Ainda em 2009, a instalação do Centro de Desenvolvimento do Semiárido – CDSA no município de Sumé tornou possível a criação, naquele centro, dos cursos de Engenharia de Biosistemas (diurno), Engenharia de Produção (diurno), Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos (diurno), Licenciatura em Ciências Sociais (noturno) e Licenciatura em Educação no Campo (diurno/noturno).

Em 2010, com o fito de atender às metas do REUNI mais 9 cursos de graduação sendo: em Campina Grande, os cursos de Psicologia

(noturno), Arquitetura e Urbanismo (diurno), Estatística (diurno), Comunicação Social (diurno e noturno), Geografia (diurno); em Sumé, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (noturno) e o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia (diurno); em Patos, o curso de Ciências Biológicas (diurno); e em Sousa, o curso de Serviço Social (diurno).

Finalmente em 2014, foi instalado o curso de Engenharia Civil no campus de Pombal.

Com o relato acima, as principais inovações realizadas pela UFCG estão elencadas.

Financiamento

Quanto ao financiamento, podemos dizer que a UFCG é mantida fundamentalmente com recursos do Tesouro Nacional. De acordo com o relatório de Gestão de 2014, a despesa inicial fixada no Orçamento da União equivaleu ao montante de R\$ 547.612.640,00. Entretanto, as alterações ocorridas no exercício resultaram em créditos adicionais no montante de R\$59.960.619,00. Logo, é fácil deduzir que a UFCG dispôs de R\$ 607.573.259,00 para financiar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em face desse cenário, há uma contradição na ação do planejamento porque ele executa menos, exatamente onde haveria uma maior liberdade no processo decisório de destinação dos recursos orçamentário da UFCG.

.Outra análise possível acerca do financiamento das atividades da UFCG pelo Tesouro Nacional diz respeito a sua execução orçamentária. Inicialmente, é imprescindível informar que esta universidade executa seu orçamento através de duas Unidades Orçamentárias – UO, a UO de código nº 26252 e a de código 26388, pertencentes a Universidade Federal de Campina Grande e ao Hospital Universitário Alcides Carneiro, respectivamente. Nesse caso cumpre informar que a execução total vem

variou positivamente do exercício de 2013 para 2014, na despesa total realizada com créditos orçamentários originários em R\$ 39.555.793,12. Isso representa um crescimento bruto de 9,01% no valor aplicado pela UFCG na educação superior da Paraíba.

Por meio da celebração de termos de cooperação, A UFCG também realiza despesas com créditos recebidos de outros órgãos do Governo Federal. No Relatório de Gestão, estes recursos estão consignados como créditos de movimentação. A observação desses números permite inferir sobre a capacidade desta universidade em realizar parcerias com os demais órgãos públicos da esfera federal. Com isso, verificamos um crescimento na aplicação de recursos dessa natureza na ordem de 23,81%, o que significa que a UFCG ampliou sua capacidade de realizar parcerias com os demais órgãos federais.

Comercialização

A partir das informações que constam no Sistema de Administração Financeira do Governo Federal – SIAFI, podemos deduzir que a UFCG ainda engatinha no tocante à comercialização de bens produzidos. Porque após uma breve olhada já revela que as taxas de inscrição em cursos e concursos ocupa a primeira posição neste *ranking*. Concordamos, então que a arrecadação própria não fez sequer sombra quando comparados aos valores dispendidos pelo Governo Federal.

Chama a nossa atenção o valor referente à prestação de serviços de estudos e pesquisa, o baixo valor de arrecadação desta receita não significa que a produção de ciência e tecnologia da UFCG seja irrisória e/ou desprovida de apelo mercadológico. Ao invés disso, parece indicar que as receitas obtidas por meio de prestação de serviços estejam sendo viabilizadas junto às Fundações de Apoio ou outros parceiros e longe do controle institucional da UFCG.

No que se refere à aquisição de bens e serviços, a UFCG, por força das Leis nº 8.666/1993 e nº 10.520/2002; e dos Decretos Federais de nº

3.555/2000 e nº 5.450/2005, que juntos formam o arcabouço jurídico a ser observado na realização de compras pelas entidades públicas. A exigência de que as compras sejam realizadas preferencialmente na modalidade pregão na forma eletrônica (BRASIL, 2005) faz com que cerca de 90% das compras e contratações efetuadas pela UFCE sejam realizadas deste modo. O restante das aquisições, basicamente se refere às obras e aos serviços de engenharia, aqui com uma prevalência da modalidade concorrência com cerca de 7% das contratações realizadas.

Investimentos

A contabilidade pública classifica orçamentariamente os investimentos em obras e bens móveis como despesa de capital. No caso da UFCE não foi identificadas quaisquer variações significativas. Sobre os resultados acima é preciso ponderar sobre o seguinte:

Anteriormente, informamos que utilizamos como referência a despesa liquidada por esta identificar o momento em que a despesa foi realizada; e no caso específico das obras, a liquidação se dá na medida em que esta avança. Daí, que, com relação aos investimentos em obras e instalações é importante também observarmos o valor da despesa empenhada no período que nos informará o valor programado para investimentos em obras e instalações no exercício de 2014. Assim, a partir do cálculo da razão entre eles, é possível construir um indicador financeiro para acompanhamento da realização de obras e instalações no ambiente da UFCE, que denominaremos IFROB – Indicador Financeiro de Realização de Obras. Este indicador será do tipo “quanto mais próximo de 1, melhor” será calculado com a seguinte fórmula:

IFROB = Despesa Liquidada ÷ Despesa Empenhada

Observação: Para este cálculo devem ser consideradas as despesas com obras e instalações contabilizadas no elemento de despesa nº 4.4.90.52 – Obras e Instalações.

Desta maneira, a tabela a seguir demonstra os resultados obtidos pela UFCG nos últimos cinco anos:

QUADRO 08 – EXECUÇÃO FINANCEIRA DE OBRAS E INSTALAÇÕES REALIZADAS PELA UFCG NO PERÍODO DE 2010 A 2014

Valores em R\$

Obras e Instalações	EXERCÍCIOS				
	2010	2011	2012	2013	2014
Despesa Empenhada	15.012.963	20.697.669	16.199.888	18.332.320	16.431.650
Despesa Liquidada	3.803.909	4.654.970	5.487.811	9.885.348	8.371.457
IFROB	0,25	0,22	0,34	0,54	0,51

Fonte: SIAFI GERENCIAL/Relatórios de Gestão de 2011, 2012, 2013 e 2014

Vale notar que a Universidade Federal de Campina Grande, no melhor dos cenários só conseguiu realizar pouco mais da metade dos serviços de construção que contratou nos de 2011 e de 2013. Em 2014, as restrições financeiras e o contingenciamento de recursos imposto pelo Ministério da Educação (UFCG, 2014, p. 13) parecem ter prejudicado essa evolução provocando uma leve queda no IFROB. Porém, de todo modo, vale ressaltar que há um longo percurso até a situação ideal que seria um índice igual ou próximo de 1, nosso índice até 2014, acabou próximo de 0,5; o que denota que a UFCG está na “metade do caminho”.

Sobre os equipamentos é importante salientar que este grupo representou em 2014 a maior parte dos investimentos realizados pela

UFCG, ou seja, 63% dos investimentos foram destinados à aquisição bens móveis, sobretudo, equipamentos laboratoriais.

Somente com recursos do programa Pró-equipamentos da CAPES, 35 laboratórios dos cursos de pós-graduação foram contemplados com 93 equipamentos, dentre estes, cerca de 23 estações de trabalho computacional e o restante em equipamentos laboratoriais.

Ainda sobre os investimentos o Relatório de Gestão de 2014 da UFCG elenca as seguintes ações como exemplo de melhoria da infraestrutura existente na UFCG:

- conclusão de novas centrais de aulas;
- conclusão de novos ambientes de professores;
- execução de pavimentação de sistemas viários;
- ampliação da capacidade das instalações de água e esgotos e de energia elétrica;

Nestes termos, constatamos que há um equilíbrio os principais vieses de investimento da UFCG são a realização de obras e a aquisição de equipamentos laboratoriais.

Consumo

Nos resultados encontrados, ao contrário do que poderíamos imaginar, o maior componente de custos da UFCG está relacionado à prestação de serviços. É importante considerar que juntos a locação de mão de obra e os serviços prestados por pessoas jurídicas respondem por 46% dos gastos com custeio. O percentual de 23% obtidos por estes gastos são superiores em quase 50% dos gastos com material de consumo, das categorias seguintes, material de consumo e auxílio alimentação. No entanto, se considerarmos que o auxílio-alimentação

é pagos aos servidores que prestam serviços na UFCG e o agruparmos a essa classe de gastos, esse percentual aumentará para 62%.

Vale informar que nos serviços prestados por pessoas jurídicas estão contabilizadas as despesas com os serviços de telefonia, fornecimento de energia, fornecimento de água potável, segurança e vigilância armada, limpeza, manutenção de equipamentos, dentre outros. Na categoria locação de mão de obra está contabilizada a contratação de mão-de-obra terceirizada que atua na UFCG. A categoria “Demais” contempla várias despesas cujo valor isoladamente não apresenta relevância demasiada.

Enquanto isso, a categoria material de consumo se refere às aquisições de insumos a serem consumidos pela UFCG, tais como: material de expediente; material para manutenção elétrica, hidráulica e da construção civil; material de informática; material laboratorial, dentre outros.

Ainda sobre o consumo da UFCG é preciso salientar aquisições é realizada por meio da realização de licitações

que a ampla maioria das na modalidade de pregão eletrônico. É oportuno comentar também que tendo em vista o caráter nacional dos pregões eletrônicos através do Portal Comprasnet do Governo Federal, o material de consumo adquirido pela UFCG tem origem em vários estados do país, com uma predominância, evidentemente, daqueles da região Sudeste.

Todavia, os serviços adquiridos pela UFCG são prestados em sua ampla maioria por empresas sediadas em Campina Grande. Ou seja, as aquisições de serviços da UFCG injetaram cerca de R\$ 40 milhões na economia do Estado da Paraíba no ano de 2014. Este fato demonstra a importância econômica da UFCG para o crescimento da região em que está inserida. Por fim, diante do que foi discutido e explanado é que concluímos que as ações de planejamento necessitam de uma fundamental contribuição da contabilidade de custos produzindo informações contábeis confiáveis e oportunas. Deve-se, no entanto, salientar que essas informações de custos devem estar coadunadas aos

sistemas de informação já utilizados na administração pública. Deste modo é que o planejamento será realizado de maneira a propiciar uma execução capaz de, eficientemente, atingir suas metas de bem-estar coletivo e social.

UMA PROPOSTA DE ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL À LUZ DA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL COM O AUXÍLIO DAS FERRAMENTAS DA CIÊNCIA CONTÁBIL.

Ao longo da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFCG 2014 – 2019 identificamos basicamente dois pontos a serem abordados:

- a. as ações de planejamento da Universidade Federal de Campina Grande carecem de maior participação da comunidade universitária;
- b. não existe interação entre as ações para elaboração do plano de desenvolvimento institucionais e a execução orçamentária da Universidade Federal de Campina Grande. Todavia, as teorias aplicadas tanto ao planejamento educacional quanto ao planejamento empresarial concordam que quanto mais participativo for o planejamento maior a sua probabilidade de ser bem-sucedido. Para Garrison, Noreen e Brewer “o enfoque participativo de elaboração do orçamento é particularmente importante quando é usado para controlar o desempenho do administrador” (2007, p. 316). No âmbito do planejamento educacional, Danilo Gandin (2008) considera que o planejamento participativo tem como pressuposto uma leitura de mundo na qual a sociedade é injusta e que essa participação acaba se configurando em um mecanismo

de distribuição de poder. Nesse contexto, é correto afirmar que “o projeto de uma gestão participativa e democrática, portanto, constitui o resultado da construção social dos envolvidos” (BRAVO, 2007, p. 27).

Vale lembrar que o artigo 16 do Decreto Federal nº 5773/2006 estabelecem as informações mínimas que devem estar presentes no PDI.

Assim sendo, a seguir será proposto um roteiro para elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional para a Universidade Federal de Campina Grande que leve a efeito a participação democrática da comunidade universitária, com o auxílio das ferramentas de uso da ciência contábil, especialmente no que se refere ao dimensionamento e alocação dos recursos da UFCG. É fundamental registrar que essa proposta de roteiro será uma adaptação para a gestão universitária do modelo proposto por Danilo Gandin, na obra “A prática do planejamento participativo” (2008), combinada com o método de planejamento organizacional elaborado por Djalma de Pinho Rebouças de Oliveira (1993), na obra “Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas”.

Preliminarmente, é preciso considerar ainda que o planejamento deve ser realizado em dois momentos distintos: o primeiro, de cunho estratégico e o segundo de cunho mais operacional, ambos precedidos de uma análise diagnóstica da gestão.

No primeiro momento, o planejamento necessariamente precisará do envolvimento de toda a comunidade universitária, com a participação dos docentes, discentes, dos servidores técnico-administrativos e da comunidade na qual a UFCG está inserida. A metodologia a ser utilizada deverá garantir o maior grau possível de democracia. Esse momento servirá para que se tenha um diagnóstico da realidade na qual a UFCG está inserida, bem como os anseios da comunidade universitária permitindo uma visão de futuro para a instituição.

De modo simples, podemos dizer que esse planejamento servirá para responder as seguintes questões: qual a universidade que temos?

Qual a universidade que queremos? Assim, nesta fase serão definidas as prioridades e metas centrais que nortearão as políticas e ações a serem implantadas no período no qual aquele instrumento de planejamento estiver em vigência.

No segundo momento, quando já estiverem definidos os eixos e as metas centrais, a administração deverá planejar tática e operacionalmente, a luz daquilo que foi concebido no primeiro momento, quais os caminhos que deverão ser percorridos para atingir as metas estabelecidas. É fundamental que deste momento participem representantes das diversas áreas da universidade. Devem participar servidores que atuam nas atividades meio e que atuam nas atividades fim.

A metodologia a ser utilizada neste momento deverá ter duas cautelas fundamentais: primeiro, a participação não pode se restringir a equipe de planejamento da instituição; e segundo, devem ser adotadas técnicas que evitem que a categoria funcional a que pertença o indivíduo (docente ou não-docente), as posições hierárquicas (cargos de chefia) e quaisquer outros empoderamentos não sejam motivo de cerceamento de opiniões.

Em ambos os momentos, se deve ter o cuidado de misturar representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária.

É importante ressaltar que as unidades que deverão executar as soluções propostas neste processo participem das ações de planejamento para que entendam quais objetivos e metas necessitam ser alcançados e tenham, por isso, um maior compromisso com elas. Nesse caso, vale recordar que o planejamento não se encerra no ato da conclusão do plano, mas prossegue durante todo o processo, incluindo-se aí a sua avaliação final.

As recomendações acima têm o objetivo claro de permitir que tanto o diagnóstico da realidade encontrada, a análise de seus problemas quanto as soluções que vierem a ser propostas, sejam elaborados a partir de um paradigma multidimensional que leve em consideração as dimensões culturais, políticas e econômicas da instituição.

Neste contexto, recordemos que a UFCG está vinculada à política para educação superior do Governo Federal, e que apesar da autonomia garantida na Constituição, suas receitas, despesas e investimento estão submetidos ao planejamento governamental normativo que se consubstanciam no Plano Plurianual – PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e Lei Orçamentária Anual. Porém, ao invés de serem considerados como uma limitação ao poder de decisão da UFCG, tais instrumentos devem ser considerados como ponto de orientação por expressarem a vontade da sociedade brasileira como um todo.

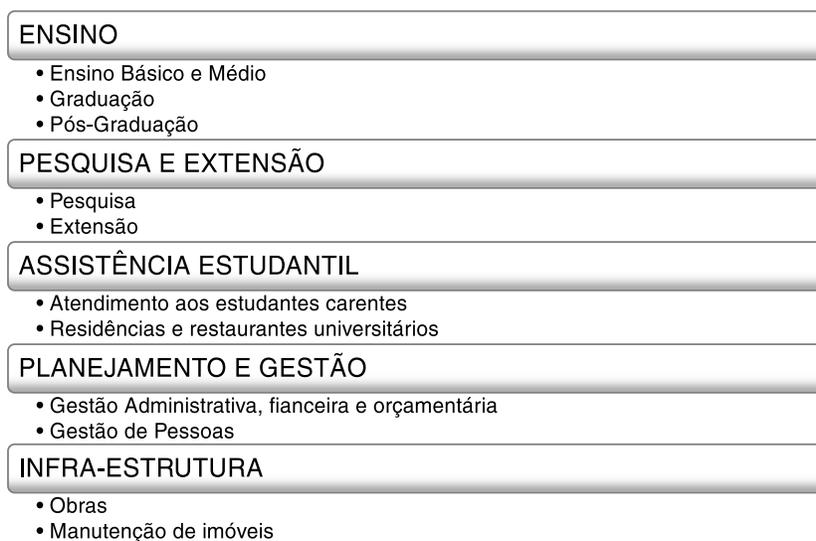
Com efeito, percebemos que na Universidade Federal de Campina Grande os gestores fazem pouco uso das informações contábeis para fins gerenciais. O sintoma maior deste fato está na ausência de programação de recursos orçamentários e financeiros nos dois planos de desenvolvimento institucional elaborados pela UFCG. Outra evidência clara dessa subutilização das informações contábeis reside no fato de apenas dois servidores terem perfil de acesso aos sistemas de informação do Governo Federal: o SIAFI Gerencial, e, atualmente o seu sucessor, o Tesouro Gerencial.

Feitas as considerações iniciais, passemos ao roteiro para elaboração do plano de desenvolvimento institucional para a Universidade Federal de Campina Grande.

O passo inicial para elaboração do plano de desenvolvimento institucional é a formalização de uma comissão de preparação que será responsável pela condução de todo o processo de preparação do PDI. A esta comissão daremos o nome de Comitê de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional. Essa comissão deverá ser composta de forma igualitária com representantes do corpo docente, discente, dos servidores técnico-administrativos e da administração central da UFCG. Deve ser formada também uma equipe de assessoramento para o comitê de elaboração do PDI cuja função será consolidar os dados e auxiliar na interpretação dos diagnósticos realizados.

Em que pese haver indissociabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para fins de planejamento dividiremos a ação universitária em eixos e sub-eixos conforme a ilustração abaixo:

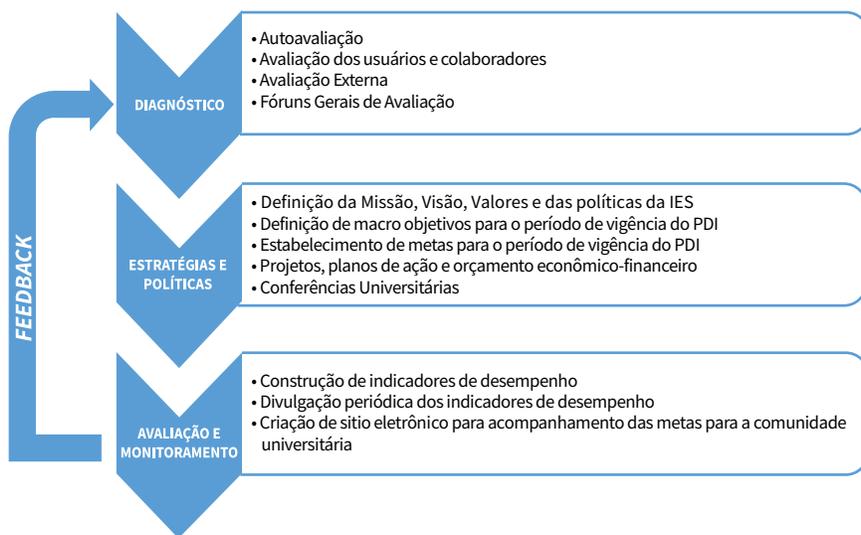
FIGURA 06 – PROPOSTA DE EIXOS E SUB-EIXOS PARA ELABORAÇÃO DO PDI



Neste sentido, podemos inferir que o planejamento deverá ser levado a cabo para cada eixo e sub-eixo citados acima. No entanto, é imprescindível que atentemos para o fato de que algumas ações podem ser transversais, ou seja, podem ser utilizadas por mais de um eixo, do mesmo modo que algumas necessidades diagnosticadas também podem ter sua origem em mais de um eixo ou ser comum a todos eles.

O fluxograma abaixo foi elaborado com base nas ideias de Oliveira (1993, p. 68) e Gandin (2008, p. 34), no intuito de nortear o processo de planejamento no âmbito de cada eixo e sub-eixo.

FIGURA 07 – FLUXOGRAMA PROPOSTO PARA ELABORAÇÃO DO PDI



Como vemos a preparação do planejamento de cada eixo, deve seguir etapas distintas quais sejam: o diagnóstico, as estratégias e políticas e, finalmente a avaliação e o monitoramento dos planos. Note-se, ainda que o processo deva ser realimentado (*feedback*) para fornecer informações ao diagnóstico e permitir ajustes e revisões no plano de desenvolvimento institucional.

A seguir, detalharemos os procedimentos a serem adotados em cada etapa acima citada.

A fase diagnóstica tem como objetivo principal traçar um panorama sobre a Universidade Federal de Campina Grande visando conhecer a realidade em que esta instituição está inserida. Nesse caso, salientamos que adotaremos, neste trabalho o conceito dado por Danilo Gandin (2008, p. 40) para a realidade, segundo o qual a realidade pode ser concebida como global, incluindo todo o complexo sócio-econômico-cultural; ela é assim classificada por abranger a totalidade, tanto de conteúdo natural e humano, como de espaço; do campo de ação do grupo ou da instituição que planeja; esta realidade se restringe.

Assim à educação, ao sindicalismo, à saúde ou a qualquer outro setor da atividade humana dentro do que opera a instituição ou grupo que planeja; do grupo ou da instituição, realidade restrita e específica do processo planejado. Por conseguinte, o conhecimento da realidade em nosso caso se dará na forma conceituada pela teoria das contingências, que como já vimos, implicar na análise da organização, sobretudo, enfatizando o modo como a Universidade Federal de Campina Grande se relaciona com o ambiente no qual está inserida. Isso tudo a partir das perspectivas dos usuários (clientes), dos colaboradores, dos processos internos e do crescimento da instituição, como foi pensado no *balanced scorecard*.

Isto posto, dividimos a análise diagnóstica em quatro momentos distintos: a auto-avaliação; a avaliação dos usuários e dos colaboradores; a avaliação externa e os fóruns gerais de avaliação.

A auto-avaliação é o momento em que as instâncias de gestão realizam sua autocrítica sobre os resultados obtidos até o presente momento, quais as dificuldades encontradas, quais avanços foram alcançados, quais foram os pontos fortes e fracos da gestão, quais as ameaças e oportunidades estão presentes no seu ambiente externo. Essa avaliação deve fornecer também uma análise financeira e orçamentária do custo das ações realizadas no âmbito do eixo avaliado. Ressaltamos, ainda, que os relatórios da auto-avaliação de cada eixo devem contemplar no que couber, o atendimento às exigências de descrição contidas no artigo 16 do Decreto Federal nº 5.773/2006.

O momento da avaliação dos usuários e colaboradores consiste em ouvir a opinião dos estudantes, dos docentes e dos servidores técnicos administrativos sobre a atuação da UFCG em cada eixo de planejamento. Nesta hora, a ferramenta a ser utilizada será a estatística descritiva, ou seja, os dados serão obtidos por meio de um *survey*, que poderá ser amostral ou global, de acordo com a escolha do Comitê de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, que para isso, levará em consideração a disponibilidade de tempo de recursos

para tanto. Após isso, as opiniões deverão ser consolidadas, tabuladas e verificadas, no que couber, a média aritmética e a moda dos dados.

No que se refere à avaliação externa, deverão ser considerados os relatórios de auditoria realizados no período, no âmbito de cada eixo, especialmente, aqueles que fundamentaram a avaliação do SINAES e da Comissão de Avaliação Institucional, que apesar de não ser externo à UFCG, também avalia o desempenho da Instituição.

Os fóruns gerais de avaliação são o momento final da fase diagnóstica, e, por assim dizer, representam o principal instrumento de participação direta da comunidade universitária no processo de avaliação da instituição. Um cuidado especial é requerido na realização destes fóruns, neles, é fundamental que participem, na mesma proporção, representantes das categorias docente, discente e dos servidores técnico administrativos. Nesse espaço de discussão, caberá ao Comitê de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentar, no momento inicial, uma compilação da auto-avaliação, da avaliação dos usuários e colaboradores e da avaliação externa.

Sobre os fóruns, devemos salientar as recomendações feitas por Gandin (2008, p. 121), no sentido de que três momentos estejam presentes e interligados nestas reuniões: o individual, o de subgrupo e o do plenário. Assim devemos considerar o momento individual como aquele em que cada pessoa apresenta o seu posicionamento. O momento do subgrupo é aquele das organizações das idéias e de decisão quanto ao mérito e ao conteúdo. Finalmente, o momento do plenário é o da globalização e de reencaminhamento quanto a métodos, técnicas e processos.

Ante o exposto, inferimos que os fóruns gerais de avaliação são as instâncias em que os problemas e obstáculos a serem vencidos no Plano de Desenvolvimento Institucional serão definidos.

A fase das estratégias e políticas se refere ao planejamento propriamente dito. Esta fase foi dividida nos seguintes momentos: definição da missão, da visão, dos valores e das políticas da UFCG para cada eixo; definição dos macro-objetivos para cada eixo; estabelecimento

de metas para o período de vigência do PDI; projetos, planos de ação e orçamento econômico-financeiro e as conferências universitárias. Nesta fase, a realização das conferências universitárias aparece como o principal instrumento de participação. Com as mesmas características dos fóruns gerais de avaliação, nesta etapa, as conferências devem ser divididas em duas etapas: a primeira será destinada à definição da missão, da visão, dos valores e das políticas; dos macro-objetivos; das metas para o período de vigência do PDI e dos projetos, planos de ação; a segunda será exclusivamente destinada à distribuição dos recursos financeiros e orçamentários ao projeto e planos de ação definidos na primeira parte da conferência.

Sobre a fase das estratégias e políticas, ainda é oportuno conceituar missão, visão, valores e políticas visando facilitar a compreensão do planejamento. Sertek, Guindani e Martins (2011, pp. 128-129), definem a missão da empresa como “o *propósito da organização*. Em suma é a definição do que a empresa faz, para quem faz, como faz, quais são os seus diferenciais e por que faz”. Ainda de acordo com esses autores “a visão da empresa descreve como queremos a organização no futuro, isto é, os resultados aos quais almejamos e as características que precisamos desenvolver para chegarmos a tais resultados”. Os valores devem ser entendidos como o conjunto dos princípios éticos que norteiam a atuação da Universidade Federal de Campina Grande. As políticas, neste roteiro de elaboração do PDI, são conceituadas de acordo com Oliveira (1993, p. 206), que as define como “parâmetros ou orientações que facilitam a tomada de decisões pelo administrador (isto para qualquer nível dentro da empresa”.

É necessário ainda, que apresentemos os conceitos de macro-objetivos, que são definidos como “o alvo ou ponto a que se pretende chegar” (OLIVEIRA, 1993, p. 136), ou como definiu Danilo Gandin (2008, p. 105), “os objetivos são ações concretas que mudam a estrutura existente, criam algo e se esgotam.” Por este motivo, os objetivos devem ser diferenciados das metas, que “são a quantificação, com prazos definidos,

do objetivo estabelecido. E para serem alcançados exigem esforço extra, ou seja, pressupõem a alteração do *status quo*” (OLIVEIRA, 1993, p. 136).

Sobre os projetos e planos de ação, convém explicar que estes se referem às estratégias e ações a serem implantadas na vigência do PDI, bem como as atividades permanentes da Universidade Federal de Campina Grande. Neste momento, é oportuno recordar que a decisão sobre os objetivos, metas, sobre os projetos e ações a serem incluídas no PDI, deve ir de encontro à solução dos problemas encontrados na fase diagnóstica, no sentido de melhorar a realidade encontrada naquela fase, garantindo assim os avanços necessários ao desenvolvimento institucional da UFCG.

O momento do orçamento econômico-financeiro se traduz na alocação de recursos para custear as ações propostas para o PDI. Vale lembrar ainda, que esse instrumento também está destinado a demonstrar a viabilidade e sustentabilidade das ações ali propostas, ao mesmo tempo, em que precisa estar intrinsecamente articulado com orçamento destinado à UFCG pelo Governo Federal. Eis aí, o motivo para que este momento ocupe sozinho a segunda parte das conferências universitárias.

Destarte, para a elaboração do orçamento econômico financeiro, é necessário que sejam adotadas as seguintes providências preliminares:

Realização de estimativa do valor anual dos recursos orçamentários a serem disponibilizados no período de vigência do PDI.

Por meio do uso do método dos mínimos quadrados, tomando por base os dados financeiros e orçamentários dos últimos 10 (dez) exercícios fiscais é possível realizar uma estimativa segura sobre o valor a ser disponibilizado para a UFCG nos exercícios vindouros.

Articulação entre as ações a serem implantadas no PDI e o orçamento geral da UFCG.

Para esta articulação ser possível, primeiramente apresentaremos dois conceitos do SIAF: a unidade gestora responsável (UGR) e o plano interno (PI). De acordo com o Manual do SIAFI, a unidade gestora responsável é “unidade responsável pela realização da parcela do

programa de trabalho contida num crédito” (STN). Do mesmo modo, o plano interno é definido como o “instrumento de planejamento e de acompanhamento da ação programada, usado como forma de detalhamento de um projeto/atividade, de uso exclusivo de cada Ministério ou Órgão, podendo desdobrar-se ou não em etapas”. (STN)

Sobre o plano interno, lembramos que a Portaria nº 04 de 04 de novembro de 2014, pela Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação disciplina, em seu artigo 2º, o modo como as universidades federais devem utilizar o PI. Nesse caso observemos que o inciso V, do primeiro parágrafo desse artigo, reserva a nona e a décima posições do código ao uso livre da universidade. Logo, para articular o orçamento geral da UFCG com o plano de desenvolvimento institucional devemos adotar para a nona e décima posição do PI, a mesma codificação adotada para as ações elencadas no PDI. Nesse mesmo sentido, o código da unidade gestora responsável pelo recurso no SIAFI, deverá ser o mesmo, utilizado no PDI para a unidade que será responsável por realizar determinada ação ou atividade.

Dessa maneira, a execução orçamentária e as ações propostas no PDI estarão articuladas o que facilitará no momento seguinte o monitoramento dessas ações, sob o ponto de vista financeiro e orçamentário.

Estimativa de custo das ações propostas na primeira etapa da conferência universitária

Observamos, anteriormente, que na primeira etapa das conferências universitárias foram definidas ações, planos, projetos e atividades permanentes como forma de enfrentamento aos obstáculos encontrados na fase diagnóstica. Contudo, surge uma questão: essas ações, planos, projetos e atividades permanentes, são viáveis do ponto de vista financeiro? Haverá recursos suficientes para realizá-las?

A elaboração de um orçamento de custo deverá ser suficiente para elucidar as dúvidas anteriores. Para construir esse orçamento, mais uma vez recorreremos ao método dos mínimos quadrados, para aquelas

ações já implantadas ou já realizadas pela UFCG. Nesse caso, deverão ser considerados os valores dos últimos 10 (dez) anos da despesa liquidada no âmbito destas ações, para determinar o provável custo dessas ações no futuro.

Daí, de posse da estimativa de valor dos recursos orçamentários a serem disponibilizados para UFCG e da estimativa dos custos das ações sugeridas na primeira etapa da conferência universitária, o processo de alocar recursos e, caso necessário, priorizar algumas ações terá informações suficientes para fundamentar as decisões a serem tomadas na segunda e última etapa da conferência universitária.

No presente roteiro, após a realização da conferência universitária é esperado que o Plano de Desenvolvimento Institucional em elaboração esteja com suas ações definidas e com os recursos alocados para a sua consecução. Logo, é necessária a criação de mecanismos que permitam monitorar e avaliar o desempenho da gestão em executar o PDI. Assim, a preparação deste instrumento chega a fase de avaliação e monitoramento, composta dos seguintes momentos: a construção de indicadores de desempenho, a divulgação periódica dos indicadores de desempenho e criação de sítio eletrônico para acompanhamento das metas pela comunidade universitária.

De certo, podemos afirmar que a avaliação e o monitoramento do PDI, se dará por intermédio de indicadores. Nesse caso, é importante ressaltar que a construção desses, necessariamente partirá por dois vieses principais: um viés de desempenho organizacional e outro especificamente voltado para a gestão da educação no âmbito da UFCG.

Em ambos os vieses, deve ser considerada a visão da administração multidimensional, na forma pensada por Benno Sander. Ou seja, o trabalho da avaliação deve refletir a gestão como um todo, embora existam óticas distintas.

De todo modo, podemos considerar as taxas de execução das metas como os principais indicadores de monitoramento do PDI. Esse

indicador medirá em termos percentuais, o quanto de cada meta do PDI, já foi alcançado pela UFCG.

No que se refere à avaliação do desempenho da gestão, o modelo sugerido por Kaplan, o *balanced scorecard*, se mostra compatível com a ótica multidimensional porque este conjunto de indicadores possibilita enxergar a gestão sob quatro perspectivas diferentes. Abaixo, apresentamos uma adaptação à especificidade da UFCG, de uma tabela elaborada por Kaplan e Norton (1997, p. 44), relacionando as perspectivas e medidas de desempenho.

TABELA 03 – MEDIDAS DE DESEMPENHO ADMINISTRATIVO

Perspectiva	Medida
Financeira	Percentual de Investimentos realizados, Razão entre a Despesa Fixada e a Despesa Liquidada
Dos Usuários	Satisfação, Quantidade de estudantes graduados
Interna	Qualidade dos serviços, tempo de resposta, custo e criação de novos cursos
Aprendizado e Crescimento	Satisfação e Qualificação dos servidores

No campo da gestão educacional, podemos afirmar que o monitoramento e a avaliação constituem-se em estratégia de acompanhamento e assessoramento baseados em conhecimento objetivo e específico da realidade e prática educacional em seus diversos desdobramentos, sem o qual a gestão não se torna efetiva. Portanto, atende às necessidades da gestão, que se constitui em processo que focaliza a implementação de planos de ação, a realização de processos e de atividades exercidos de forma sistêmica, sistemática e contínua. (LUCK, 2013, p. 48). Ou seja, o planejamento deve ser monitorado e avaliado de modo sistematizado e permanentemente de modo a

permitir que sejam feitos ajustes em casos de desvios ou contingências não previstas anteriormente. Para a avaliação no âmbito educacional, sugere-se também a utilização de indicadores, no moldes do *balanced scorecard*, só que as perspectivas restringem-se a área educacional, senão vejamos, tendo sido as perspectivas adaptadas, de acordo com a proposta de Heloísa Luck (2013, p.90):

TABELA 04 – MEDIDAS DE DESEMPENHO ACADÊMICO

Perspectiva	Medida
Ensino	Taxa de aprovação/retenção, permanência/evasão, taxa de frequências às aulas, taxa de capacidade ociosa
Pesquisa	Quantidade de artigos publicados, quantidade de laboratórios/pesquisador
Extensão	Quantidade de serviços oferecidos, quantidade de usuários beneficiados
Infra-estrutura	Área destinada exclusivamente a atividades de ensino, pesquisa e extensão

Neste instante, é importante registrar que as medidas ora sugeridas não são imutáveis. As ações escolhidas na preparação do PDI serão o fator determinante para a escolha dos indicadores mais eficazes para avaliar e monitorar a execução do PDI. Pois, como afirma Gandin (2008, p.115), “a avaliação significativa se faz no próprio processo, como parte dele, enquanto ele se desenvolve, sem que para isto, se deva sempre realizar uma parada formal”.

Ainda sobre a avaliação, é forçoso recordar que as avaliações externas contêm informações que permitem a comparação de desempenho da UFCG com outras universidades federais. Portanto, é recomendável que o processo avaliativo leve em conta os resultados dessas avaliações.

Além disso, deve haver por parte da gestão a preocupação em divulgar os resultados, não somente em atendimento à Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, que em seu artigo 6º afirma que

cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação. (BRASIL, 2011b), mas, sobretudo como forma de prestar contas à comunidade universitária e desta maneira estimular a participação no processo decisório e de preparação do PDI. Nesse sentido, os momentos de divulgação periódica dos indicadores e criação de sítio eletrônico para acompanhamento das metas pela comunidade universitária se apresentam como um mecanismo propício para concretizar esse controle das ações por parte da comunidade universitária.

Ao superarmos a fase de avaliação e monitoramento, o Plano de Desenvolvimento Institucional estará concluído e pronto para ser submetido ao Conselho Universitário, que, após sua aprovação entrará em vigor.

Abaixo, apresentamos um cronograma para a preparação do PDI:

Atividades	Meses											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
A	■	■	■									
B		■	■	■								
C				■	■							
D						■	■	■				
E	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
F									■	■	■	
G											■	■

Legenda:

- A – Auto-avaliação
- B – Avaliação dos Usuários e Colaboradores
- C – Fóruns Gerais de Avaliação
- D – Conferências Universitárias (Etapa I)
- E – Elaboração das Estimativas Orçamentárias
- F – Conferências Universitárias (Etapa II)
- G – Aprovação do PDI

Apesar de concluída a apresentação de um roteiro para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Campina Grande, é substancial esclarecer que, em princípio, uma campanha de sensibilização junto à comunidade universitária deve ser realizada com o fito de motivá-la a participar desse processo decisório participativo, porque sem a adesão em massa das categorias que compõem a UFCEG (corpo docente, discente e servidores técnico-administrativos) todo e qualquer esforço para um planejamento de caráter participativo será inócuo.

No entanto, se todos participarem, será possível realizarmos um planejamento mais democrático, e que apesar de se utilizar de ferramentas da ciência contábil, comumente usadas pelas entidades empresariais, tratará a educação superior como um bem social e direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível realizar uma reflexão, embora de natureza teórica, sobre como o tipo de Estado e seus aspectos políticos e econômicos se relacionam com a produção de conhecimento realizada pelas universidades. Para isso, efetuamos um passeio pela história das universidades.

Em virtude de todos os fatores e argumentos expostos é possível deduzir que, de fato, o modelo de Estado adotado por uma sociedade influenciará diretamente na sua concepção de universidade que será adotada por essa mesma sociedade, e, principalmente, terá poder para indicar a relevância do conhecimento ali produzido.

Nesse meio tempo, as crises do capitalismo global, o advento do neo-liberalismo e o surgimento do Estado Gerencial modificaram a maneira de gerenciamento da coisa pública. Ou seja, do gerenciamento governamental, é exigido os mesmos paradigmas da gestão empresarial. Ora, se isso ocorreu em toda a gestão pública, com as universidades

federais não foi diferente. Da escassez de investimentos na década de 1990 à expansão realizada na década seguinte, ficou evidente a necessidade de um melhor planejamento nas ações das universidades. A exigência normativa de um plano de desenvolvimento institucional para as universidades federais é uma prova disso.

Todavia, a maioria dos teóricos da administração educacional apresenta sérias críticas à inclusão de modelos da administração empresarial na gestão da educação, com o argumento de que a educação é um bem público e por isso não pode ser reduzida à mera prestação de serviços.

Em que pese, considerarmos a educação como um bem público, o estudo teórico revelou que não existem muitas incongruências entre as ideias dos teóricos da gestão educacional e as teorias da administração de empresas. O estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Campina Grande demonstrou isso.

Por meio de uma abordagem compreensiva e se valendo da hermenêutica como ferramenta de interpretação foi possível analisar crítica e detalhadamente a gestão da Universidade Federal de Campina Grande e descrever com ela vem elaborando o seu plano de desenvolvimento institucional. Ficou constatado ainda que há uma contribuição que pode ser dada pela teoria de gestão da educação e do planejamento educacional para a elaboração do PDI da UFCG, especificamente, no que se refere ao planejamento participativo. Observamos ainda que as ferramentas da ciência contábil podem servir de suporte ao processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, fornecendo informações capazes de subsidiar a tomada de decisões.

Finalmente, com o apoio das teorias do planejamento educacional e de alguns conceitos e ferramentas da ciência contábil este trabalho foi capaz de propor um roteiro para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional para a Universidade Federal de Campina Grande, cuja ênfase está na maior participação da comunidade universitária na escolha das ações a serem implantadas como o PDI.

Cumpramos reconhecer os limites desta pesquisa em virtude do fato de que no período da coleta de dados as informações referentes ao Relatório de Gestão ainda não estavam disponíveis, de modo que não foi possível incluídos na abordagem. Outro limite a ser conhecido, é a ausência da análise dos convênios que a Universidade Federal de Campina Grande celebra com entidades empresariais, e, daqueles em parceria com a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba, cuja divulgação não é realizada no endereço eletrônico desta instituição impossibilitando o acesso da pesquisa a esses dados.

Convém reconhecer também que esta pesquisa se trata de um estudo de caso, cujas conclusões limitam-se à Universidade Federal de Campina Grande. No entanto, abrem-se horizontes para que outras instituições sejam analisadas sob a perspectiva de seus planos de desenvolvimento institucional. Por outro lado, o roteiro aqui proposto, que ainda está no campo teórico, deve ser testado na prática para que ajustes sejam feitos e maior detalhamento das ações sejam realizadas.

Em suma, consideramos que os objetivos deste trabalho foram alcançados. Assim, concluímos com a certeza de que é preciso dar um novo significado à concepção de universidade, devolvendo-lhe a condição de bem público. Todavia, essa “re-significação” só será possível se vier acompanhada de maior democratização institucional, com universalização do acesso e com autonomia acadêmica, administrativa e financeira livre de quaisquer pressões de ordem política ou econômica. Assim construiremos uma universidade capaz de formar quadros para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que produzirá um saber científico que atenda às demandas sociais e de avanços tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C.A. O contexto social do planejamento educacional. In: COOMBS, P. H.; ANDERSON, C.A.; POIGNANT, R.; HALLAK, J.; BEEBY, C.E. Fundamentos do Planejamento Educacional. São Paulo: Cultrix, 1981.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília-DF: INEP, 2008.

ARTMANN, Elisabeth. **O planejamento estratégico situacional no nível local: um instrumento a favor da visão multissetorial**. Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/O%20Planejamento%20Estrat%C3%A9gico%20Situacional%20no%20n%C3%ADvel%20local%20um%20instrumento%20a%20favor%20da%20vis%C3%A3o%20multissetorial.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**. Campinas, vol. 14, nº 01, Junho, 2008, p. 43-64. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/op/v14n1/02.pdf>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2017

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson.(Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público**. 4ª ed. Brasília: STN, 2011. Disponível em <http://www.stn.fazenda.gov.br>. Acesso em 02 de setembro de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12/08/2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.861 de 14 de Abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em 30 de dez. de 2016

BRASIL. **Lei Complementar nº 101 de 04 de Maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LCP/Lcp101.htm. Acesso em 12/08/2015

BRASIL. **Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011**.. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em 30 de dez. 2016

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**.. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13/08/2015

BRASIL. Lei Federal nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 20/06/2016

BRASIL. Lei Federal nº 4.320 de 17 de Março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4320compilado.htm Acesso em: 22/06/2016

BRASIL. Lei Federal nº 10.419 de 09 de Abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10419.htm Acesso em: 22/06/2016

BRASIL. Decreto Federal nº 5.773 de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200406/2006/decreto/D5773compilado.htm. Acesso em 12 de ago. de 2015.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 30 dez 2016

BRASIL. Decreto Federal nº 5.450 de 31 de Maio de 2005. Regulamenta o pregão, na forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5450compilado.htm>. Acesso em 12/08/2015

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. **Portaria nº 04 de 04 de novembro de 2014.** Institui o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamentação e Custos para as unidades orçamentárias e gestoras do Ministério da Educação - MEC, por meio da adoção da Subação Orçamentária e do Plano Interno – PI. Disponível em http://www.lexeditora.com.br/legis_26139628_PORTARIA_N_4_DE_4_DE_NOVEMBRO_DE_2014.aspx. Acesso em 29/12/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466 de 12 de Julho de 2001.** Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede por universidades. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 de julho de 2001, Seção 1, p. 36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051 de 09 de Julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004. Disponível em [http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/4710_2004_portaria_mec_\(portaria_no_2051_de_9_de_julho_regulamenta_os_procedimentos_de_avaliacao_do_sinaes\).pdf](http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/4710_2004_portaria_mec_(portaria_no_2051_de_9_de_julho_regulamenta_os_procedimentos_de_avaliacao_do_sinaes).pdf). Acesso em: 02 jan. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 07 de 19 de Março de 2004.** Dispõe sobre as modificações no PDI oriundas de inclusão ou exclusão de cursos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 de março de 2004, Seção 1, p. 06

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS. **Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional.** jun.2007. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 02 jan. 2017

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto da territorialização**. Campinas: Alínea, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Versão de 02 de março de 2006. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1976>> Acesso em 06 de Outubro de 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Administração Pública Gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

BURNS, T.; STALKER, G.M.. **The management of innovations**, Tavistock, Londres. 1966.

CASTRO, Domingos Poubel de; GARCIA, Leide Maria. **Contabilidade Pública no Governo Federal: guia para reformulação do ensino da lógica do SIAFI nos governos estaduais e municipais com utilização do Excel**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008. CFC. Conselho Federal de Contabilidade. Resolução CFC Nº 750 de 29 de Dezembro de 1993. **Dispõe sobre os princípios contábeis**

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena M. M. Inovação e Sistemas de Inovação: relevância para a área de saúde. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, pp. 153-162, jan-jun., 2007

CHANDLER, Alfred D. **Strategy and structure: chapters in the history of the American**

Industrial Enterprise. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1962

CHAUÍ, Marilena, **Modernização versus democracia**. In: Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: Teoria, processo e prática**. 2ª Edição. São Paulo: Makron Books, 1994.

COSTA, Francisco de Assis. O momento, os desafios e as possibilidades da análise econômica territorial para o planejamento do desenvolvimento nacional. **Nova Economia**. Belo Horizonte, MG, v. 24, n. 3, pp. 613-644, setembro-dezembro de 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/1788>>. Acesso em: 12 de agosto de 2015

CUNHA, Luiz Antônio. **Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território**. In:

TRINDADE, H. Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em 31 de Julho de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 15ª ed. Petrópolis: Vozes: 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 15ª ed. Petrópolis: Vozes: 2008.

GARRISON, Ray H.; NOREEN, Eric W.; BREWER, Peter C. **Contabilidade Gerencial.** 11ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo

A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público.** 16ª Edição. São Paulo: Atlas, 2012.

GUEDES, Eleanara Pereira; SCHERER, Flávia Luciane. O processo de elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI): um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento.** João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 240-253, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 02 jan. 2017

HALLAK, J. Custos e Despesas em Educação. In: COOMBS, P. H.; ANDERSON, C.A.; POIGNANT, R.; HALLAK, J.; BEEBY, C.E. **Fundamentos do Planejamento Educacional.** São Paulo: Cultrix, 1981.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Coleção "O que você precisa saber sobre...Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

HOLANDA, Victor Branco de (Org.); LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Org.); GUIMARÃES, Fabrícia. **Sistema de informação de custos na**

administração pública federal: uma política de Estado. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira. **Indicadores Financeiros Educacionais.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em 20 de junho de 2016.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Análise de Custos.** 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1993

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: *balanced scorecard*.** 26ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

KOHAMA, Heilio. **Contabilidade Pública:** Teoria e Prática. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KOHAMA, Heilio. **Balancos Públicos:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LAWRENCE, Paul R.; LORSCH, Jay W. **O desenvolvimento das organizações:** diagnóstico e ação. São Paulo: Edgar Blücher, 1972.

LEONE, George Sebastião Guerra. **Custos:** planejamento, implantação e controle. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Nelson; HOLANDA, Victor Brando de. Diretrizes e modelo conceitual de custos para o setor público a partir da experiência no Governo Federal do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 44(4):791-820, Jul./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/ /pdf/rap/v44n4/v44n4a03.pdf>. Acesso em: 23 de Junho de 2016.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de Custos.** 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística Geral e Aplicada.** 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, Enlinson; TERRA, Rafael. Conceitos sobre eficiência. In. BOUERI, Rogério; ROCHA, Fabiana; RODOPOULOS, Fabiana (orgs). **Avaliação da qualidade do gasto público e mensuração da eficiência.** Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2015. (pp. 211 a 234).

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa.** 3ª ed. São Paulo: FTD, 2005.

MATUS, Carlos. **Planificación, libertad y conflicto:** fundamentos de la reforma de sistema de planificación en Venezuela. Cuadernos de YVEPLAN nº 1. Caracas, 1981. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Matus_1_Unidad_4.pdf. Acesso em 29/03/2016.

MAUSS, César Volnei; SOUZA, Marcos Antônio de. **Gestão de Custos Aplicada ao Setor Público**: modelo para mensuração e análise da eficiência e eficácia governamental. São Paulo: Atlas, 2008

MOTA, Francisco Glauber Lima. **Curso Básico de Contabilidade Pública**. Brasília: 2006.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 7ª.edição. São Paulo: Atlas, 1993.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Sistemas de informações contábeis**: fundamentos e análise. São Paulo: Atlas, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, MARCIO. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21462.pdf>

PONTES, Jorge Marques. Elaboração e Gestão de Políticas Públicas: O Diferencial do Planejamento Estratégico Situacional – PES. **Diálogos Interdisciplinares**. Mogi das Cruzes, SP, v. 2, n. 2, p. 164-182, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza *et al* (colaboradores). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. A **administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições da educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 149-168, abr/jun, 2005.

SERTEK, Paulo; GUINDANI, Roberto Ari; MARTINS, Tomas Sparano. **Administração e planejamento estratégico**. 3ª Edição. Curitiba: Ibpex, 2011.

SLOMSKI, Valmor. **Manual de Contabilidade Pública**: um enfoque na contabilidade municipal. São Paulo: Atlas, 2001

SOUZA, José. Carlos Vitorino de. **Gestão universitária em instituições particulares**: Os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão. 2007. 208 f. Tese. Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007

STN – Secretaria do Tesouro Nacional. Ministério da Fazenda. **Guia básico do Siafi gerencial**. Disponível em: http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/siafi/download/GuiaBasico_gerencial.pdf Acesso em: 23/06/2016

STN – Secretaria do Tesouro Nacional. **Sistema de Informação de Custos**. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/pt_PT/sistema-de-informacoes-de-custos. Acesso em: 23/06/2016

STN – Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual do SIAFI**. Disponível em <http://manuaisiafi.tesouro.fazenda.gov.br/020000/020400/>. Acesso em: 29/12/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Proposta de Criação da Universidade Federal de Campina Grande**. Disponível em:

<http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_proposta_criacao.pdf>. Acesso em:13/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). c2003-2015. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/index1.php>>. Acesso em 13/08/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Regimento da Reitoria da Universidade Federal de Campina Grande.** Resolução nº 05/2005. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/regimentoDaReitoria.htm>>. Acesso em 12/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande.** Campina Grande: Editora Universitária, 2004. Disponível em <<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/estatutoDaUfcg.pdf>>. Acesso em 13/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004 – 2009.** Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/planoDeDesenvolvimentoInstitucional.html>>. Acesso em: 12/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Proposta da UFCG ao Reuni.** Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/proposta_reuni.pdf>. Acesso em 12/08/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI (2014-2019)**. Campina Grande: Outubro, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Relatório de Gestão do Exercício 2014.** Campina Grande. Março, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Resolução nº 06/2010 do Colegiado Pleno do Conselho Universitário.**

Campina Grande. Maio, 2010. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12062010.pdf>

WAMPLER, Brian. A difusão do Orçamento Participativo brasileiro: “boas práticas” devem ser promovidas?. **Opinião Pública.** Campinas, vol. 14, nº 01, Junho, 2008, p. 65-95. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/op/v14n1/03.pdf>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2017

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento em ciências sociais.** São Paulo: Ática, 2006.

YAMAMOTO, Marina Mitiyo; SALLOTI, Bruno Meireles. **Informação Contábil:** estudo sobre a sua divulgação no mercado de capitais. São Paulo: Atlas, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Parte I – Educação

Flávia Paloma Cabral Borba

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – UFPB (2017) e especialista em Gestão Educacional – UNICAP (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2009). Atualmente é técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal da Paraíba.

Swamy de Paula Lima Soares

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e mestre em Educação pela mesma Universidade (2004). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Também é Vice-diretor do Centro de Educação da UFPB (2017-2021).

Alan Leite Moreira

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela UFPB (2017). Especialista em Metodologia do Ensino de Química pela FIJ-RJ (2011). Graduado no bacharelado em Farmácia, Bioquímica e Indústria pela UFPB (2013) e na Licenciatura em Química pela UFPB (2008). Técnico em Assuntos Educacionais da UFPB (2014-atual) e Professor de Química da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (2013-atual).

Ana Paula Furtado Soares Pontes

Graduada em Pedagogia pela UFPE (1987) e em Comunicação em Mídias Digitais pela UFPB (2019). Possui Especialização em Fundamentos da educação (1989), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em educação (2012) pela UFPE. Professora Adjunta do Departamento de habilitações Pedagógicas (2008-atual).

Evandro Soares Costa Filho

Possui graduação em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ (2009). Atualmente é auxiliar em administração da Universidade Federal da Paraíba e mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela UFPB (MPPGAV).

Damião de Lima

Graduado em História pela UFPB (1989). Mestre em Economia pela UFPB (1996) e Doutor em História Econômica pela USP (2004). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação.

Lidiane Ramos da Silva

Pedagoga com área de aprofundamento em supervisão e orientação educacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); com Título de Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (FIP/PB); Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior – (MPPGAV). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Centro de Comunicação, Turismo e Artes - CCTA.

Edineide Jezine

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-doutorado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (CAPES/FCT), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba como atuação no ensino, pesquisa e extensão, na Graduação e Pós-graduação. É atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV).

Honório Patrício Neto

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela Universidade Federal da Paraíba, graduado em BACHAREL EM CIENCIAS CONTÁBEIS pela Universidade Federal da Paraíba (2000). Atualmente é contador da Universidade Federal da Paraíba.

Éder da Silva Dantas

Professor do Departamento de Psicopedagogia da UFPB, pesquisador do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV. Licenciado em História (UFPB), Especialista em Psicopedagogia (CINTEP/PB), Mestre em Ciências Sociais (UFPB), Doutor em Educação pela mesma universidade. Atualmente é Coordenador do Curso de Graduação em Psicopedagogia da UFPB.

NOTAS DE FIM

1 Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional – MPPGAV

2 Mestrando em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

3 Orientadora. Professora do MPPGAV.

4 Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

5 Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

6 PROGEP (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas), PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento), PRG (Pró-Reitoria de Graduação) e GR (Gabinete da Reitoria)

7 É um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

8 Entre os anos de 2015 e 2016 o aumento na média mensal de estagiários não acarretou em aumento no investimento anual. Esse fato ocorreu devido a recente regulamentação da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01/2016, em que normatizou que “a entrega do processo na PRG/CEM deve ocorrer (trinta) dias antes do início da vigência do estágio” e, com isso, evitou atrasos e retroativos nos pagamentos da primeira parcela da bolsa-estágio, o que vinha ocorrendo em anos anteriores.

9 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela UFPB (MPPGAV).

10 Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação.

11 A UFPB desenvolve um bom Programa de Assistência Estudantil, através de 04 (quatro) residências universitárias masculinas e femininas e 03 (três)

restaurantes universitários, em 03 (três) campi da instituição, destinados aos alunos egressos de famílias de baixa renda. O Programa tem como objetivos gerais garantir o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação desses alunos, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento em quantidade e qualidade. Entretanto, “apesar da UFPB apresentar um crescimento de 10%, nos últimos 03 anos, no que se refere aos programas de atendimento estudantil, ainda existe uma demanda reprimida de 8% que necessita de imediato atendimento para integralizar o seu curso no tempo mínimo.” (BRASIL, Projeto REUNI-UFPB, 2007, p. 23).

12 Mestranda do MPPGAV

13 Orientadora. Professora do CE/UFPB

14 É preciso reconhecer que o acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção de acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomados e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação de acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

15 Atendente pessoal – conceituada no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) como uma pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2017g, s/p).

16 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 30 set 2017.

17 Mestrando em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

18 Professor do CE/UFPB



Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em 2020,
utilizando a fonte Myriad Pro.

Este livro resulta da adesão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) ao Encontro Institucional Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba. Esta série histórica do Encontro Institucional de Pós-Graduação (ENIP) da UFPB, teve como tema de abertura a *Pós-Graduação e a Capacitação de Servidores Públicos: revelando o Programa de Qualificação Institucional (PQI) da UFPB*. Neste volume discutem-se políticas públicas educacionais, democratização da educação superior e planejamento e gestão universitária, sob uma perspectiva transversal tão necessária diante das mudanças impostas nesta segunda década do milênio.

ISBN 978-85-237-1544-1



9 788523 715441