



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Políticas da Educação Superior e o enraizamento local: o Programa de
Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba

FLÁVIA PALOMA CABRAL BORBA

JOÃO PESSOA

2017

Flávia Paloma Cabral Borba

Políticas da Educação Superior e o enraizamento local: o Programa de
Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Políticas Públicas de Gestão e Avaliação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

JOÃO PESSOA

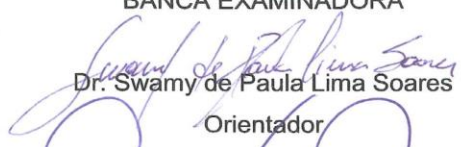
2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas,
Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Políticas Públicas
de Gestão e Avaliação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

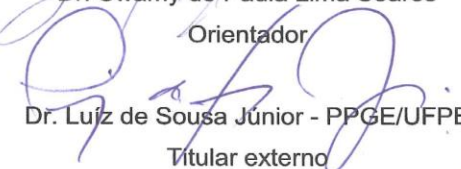
Aprovado

Em 10/02/2014

BANCA EXAMINADORA


Dr. Swamy de Paula Lima Soares

Orientador


Dr. Luiz de Sousa Júnior - PPGE/UFPB

Titular externo


Dr. Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

Titular interno

B726p Borba, Flávia Paloma Cabral.

Políticas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba / Flávia Paloma Cabral Borba.- João Pessoa, 2017.

129f. : il.

Orientador: Swamy de Paula Lima Soares

UFPB/BC

CDU: 378(043)

A Maria Amélia, Laurinete e Alice.

AGRADECIMENTOS

É muito comum só nos darmos conta do quanto já caminhamos quando paramos para olhar para trás. Esse olhar por trás dos ombros acaba aproximando nossas lembranças das pessoas que caminharam conosco. Acredito que no meu caso a caminhada desse ciclo tenha iniciado no ano de 2013, quando saí de Pernambuco e vim em busca de novos desafios na Universidade Federal da Paraíba. Por isso, inicio agradecendo imensamente por todo apoio da minha família para que eu pudesse dar os primeiros passos nessa jornada. Também aos amigos da graduação, dos museus e do Iphan que ficaram em Recife/Olinda. A todos vocês, eterna gratidão pela amizade, pelo apoio profissional e pelos ensinamentos. Aos amigos queridos que tive a oportunidade de conhecer em João Pessoa, manifesto perpétuo carinho e, também, saudosidade dos que já saíram dessa Filipeia em busca de novas oportunidades.

Agradeço também: a equipe que compõe a Pró Reitoria de Graduação, especialmente da Comissão Permanente de Melhoria do Ensino; aos docentes e técnicos que compõe o MPPGAV, principalmente pelo trabalho honroso que vem sendo desenvolvido desde a implementação do curso; aos colegas de turma, companheiros (no sentido mais literal da palavra) nessa jornada profissional e acadêmica; aos tutores e estudantes do Programa de Educação Tutorial da UFPB, não só pela colaboração na pesquisa, mas, sobretudo, pelo compromisso com o trabalho desenvolvido na ; aos tutores e ex-tutores de outras instituições que, gentilmente, contribuíram diretamente com a pesquisa, especialmente o prof. João Aristeu Rosa, a prof^a. Angélica Muller, o prof. Marcos Cesar Danhoni Neves e o prof. Álvaro Ayala Filho; ao prof. Rodrigo Freire, prof^a. Iguatemy Martins e prof. Luís Junior agradeço imensamente pela expressiva contribuição na oportunidade do exame de qualificação e na composição da banca de defesa. Ao prof. Swamy Soares, primeiramente, dedico congratulações ao excelente trabalho de orientação desempenhado ao longo dessa pesquisa e agradeço, principalmente, pela condução dos trabalhos de forma horizontalizada e humana.

Na esperança de contribuir com o desenvolvimento da educação superior, agradeço, sobretudo, pela oportunidade de desenvolver esse estudo.

Tenho tão nítido o Brasil que pode ser, e há de ser, que
me dói demais o Brasil que é.
Darcy Ribeiro

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo a análise do Programa de Educação Tutorial - PET na Universidade Federal da Paraíba, com ênfase no estudo do processo de enraizamento deste Programa em âmbito local. 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. 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. O recorte temporal de investigação foi a expansão do Programa na UFPB entre 2010 e 2015, em que a instituição passou de três para oito grupos atuando na graduação. O estudo adotou em termos metodológicos uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos técnicos uma pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com a realização de entrevistas semiestruturadas com os atores da gestão do Programa na UFPB. Como resultados da pesquisa, observamos um frágil enraizamento do Programa na instituição, especialmente em termos institucionais. Assim, apontamos para o processo de enraizamento entre o PET e a UFPB, com destaque para as fragilidades e pontos fortes dessa relação, dando condições à proposição de possíveis ações que contribuam com sua gestão ou de outras políticas educacionais semelhantes, no sentido de qualificar práticas de execução de políticas educacionais nacionais nas instâncias locais.

Palavras-Chave: Políticas Públicas da Educação Superior, Programa de Educação Tutorial, Enraizamento.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the Programa de Educação Tutorial (Tutorial Education Program) - PET at the Universidade Federal da Paraíba (Federal University of Paraíba), with emphasis on the study of the rooting process of this Program at the local level. PET is an educational policy aimed at the qualification of undergraduate courses, and that happens in institutions of higher education in the form of learning tutorial groups. Among the main characteristics of the project, is the work developed in the spaces of extracurricular action, with a horizontal relationship between teaching, research and extension. The period analyzed in the research was the expansion of the Program in the UFPB between 2010 and 2015, which time the institution increased from three to eight groups working in the undergraduate. In methodological terms, the study adopted a qualitative approach, using a technical procedure in bibliographical and documentary research, performing semi-structured interviews with the management actors of the Program at the UFPB. As results of the research, we observe a fragile rooting of the Program in the Institution, especially in institutional terms. Thus, we analyze the rooting process between the PET and the UFPB, highlighting the fragilities and strengths of this relationship, giving conditions to the proposition of possible actions that contribute to its management or to other similar educational policies, in order to qualify practices of execution of educational policies in the local instances.

Keywords: Public Policies of Higher Education, Tutorial Education Program, Rooting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de acompanhamento e gestão do Programa de Educação Tutorial	58
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura normativa do Programa de Educação Tutorial.....	56
Quadro 2 – Elementos constitutivos da educação tutorial e os possíveis reflexos na graduação.	67
Quadro 3 – Registro dos grupos PET da UFPB.....	70
Quadro 4 – Codificação dos participantes da pesquisa	82
Quadro 5 – Subcategorias de enraizamento.....	83

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ABRUEM – Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENAPET – Comissão Executiva Nacional do Programa de Educação Tutorial
CEM – Coordenação de Estágio e Monitoria
CLAA – Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CGRE – Coordenação Geral de Relações Estudantis
COMFOR – Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
CPME – Comissão Permanente de Melhoria do Ensino
DIPES – Departamento de Políticas e Programas de Graduação
EAVA - Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica
ENAPET – Encontro Nacional dos Grupos PET
FACE – Faculdade de Ciência e Economia
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD – Fórum de Pró Reitores de Graduação
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PET – Programa de Educação Tutorial
PIANI – Programa de Mobilidade Internacional
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PROBEX – Programa de Bolsa de Extensão
PROLICEN – Programa de Licenciaturas

PROMEB – Programa de Melhoria da Educação Básica

PROTUT – Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas

RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Educação Superior

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade da São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
1.1. Considerações sobre o ensino superior no Brasil	23
1.2. Políticas públicas e enraizamento na educação superior	27
CAPÍTULO 2: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	32
2.1. Desenvolvimento estrutural e político	33
2.1.1. PET – Programa Especial de Treinamento	34
2.1.2. PET – Programa de Educação Tutorial	47
2.1.3. Escopo atual	52
2.2. Desenvolvimento conceitual e metodológico	59
2.2.1. A educação tutorial	60
2.2.2. Espaço de desenvolvimento	64
2.2.3. Estruturação metodológica da educação tutorial	65
CAPÍTULO 3: O PET NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	69
3.1. Estrutura institucional	71
3.2. Estrutura pedagógica	76
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA	78
4.1. Procedimentos metodológicos	79
4.2. Categorias teóricas e análise dos dados	83
CAPÍTULO 5: DIMENSÕES DE ENRAIZAMENTO DO PET NA UFPB	85
5.1. Enraizamento Institucional	86
5.1.1. Acompanhamento e avaliação institucional local	87
5.1.2. Relação com as unidades acadêmicas	96
5.2. Enraizamento Acadêmico	101
5.2.1. Ensino, pesquisa e extensão	102
5.2.2. Comunidade acadêmica e comunidade externa	105
5.3. PET, UFPB e enraizamento	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

Consideramos importante iniciar a nossa discussão com um breve destaque sobre a complexidade de nosso *locus* de investigação: a universidade. Essa instituição de educação superior, sobretudo quando pública, 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. Diante da multiplicidade de paradigmas, principalmente os de caráter político-social que desenham a instituição, o desafio de discutir a prática universitária enquanto pesquisadores/educadores/sujeitos desta conjuntura não inclui esgotar as possibilidades analíticas sobre a questão, direcionadas neste trabalho ao estudo de políticas educacionais de qualificação da graduação. Nosso compromisso está em compor mais uma voz no debate pelo desenvolvimento das universidades, sob o viés do discurso republicano da universidade pública, gratuita e de qualidade. Para tal, pretendemos, pela perspectiva do processo de enraizamento local, analisar o Programa de Educação Tutorial (PET) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em termos sociológicos, entende-se “enraizamento” como um processo em que uma determinada política desenvolve mecanismos de integração com a realidade local em que é executada (SOARES, 2013).

O desenvolvimento qualitativo do ensino superior representa atualmente uma pauta de discussão principalmente relacionada a processos de formulação, implementação e acompanhamento de políticas educacionais direcionadas a este nível de ensino. Segundo Azevedo e Aguiar, as políticas educacionais são definidas como um

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

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

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por detrás dos acontecimentos [...] as condições que o geraram [...] para situar os acontecimento e extrair deles os seus possíveis sentidos. [...] Não se pode afirmar *a priori* que todos os acontecimentos ‘acontecem’ dentro de uma lógica determinada [...] no entanto, não nos impede de procurar, de pesquisar o encadeamento, a lógica, as articulações, os sentidos comuns aos acontecimentos (SOUZA, 2014, p.16).

O PET compreende um dos desdobramentos do desenho da política de qualificação da educação superior em nível nacional. Constituído enquanto programa, sua implementação está intimamente relacionada à atuação das instituições de educação superior, supondo dois níveis de acompanhamento e avaliação: um nível nacional e outro local. O Programa teve seu início em 1979 por uma iniciativa de caráter experimental da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Suas atividades foram inauguradas sob a forte influência de experiências das universidades estadunidenses, no treinamento avançado de pequenos grupos formado por alunos que apresentassem destaque nas atividades acadêmicas (*Honours Programs*). Em 37 anos de atuação no Brasil,

o encadeamento e a materialização dessa formatação didática apresentaram reestruturações, partindo da resignificação do Programa e de seus objetivos, relacionada com as influências e demandas da educação superior no país.

Desde o ano 2000 o PET está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC), e atende alunos de graduação em diversas áreas do conhecimento. A atuação do Programa acontece em grande maioria nas instituições de educação superior públicas e apenas 4% dos grupos estão nas universidades privadas (CENAPET, 2015). O Programa se organiza na formação de grupos de educação tutorial de caráter interdisciplinar ou não, criados via editais de seleção lançados pela SESu e acompanhados por professores tutores que devem desenvolver atividades extracurriculares com foco nas discussões de situações reais e atuais, no estímulo ao aprendizado contínuo e contextualizado, baseado na problematização e intervenção típicos dos processos de tutoria.

A consolidação desta política caminhou juntamente com o desenvolvimento das universidades desde o final da década de 1970, imprimindo na história do Programa traços marcantes de interação com as demandas da educação superior no país. Entre os avanços e os retrocessos, podemos destacar a expansão massiva das vagas na educação superior, sobretudo da iniciativa privada, não associada à perspectiva democrática de acesso e com padrões qualitativos insuficientes de permanência e conclusão. Esses são alguns elementos que se relacionam com implementação e o desenvolvimento do PET, dialogando dialeticamente com a estrutura educacional do formato pós-sistema urbano-industrial.

A participação ativa dos alunos e tutores, principalmente na década de 1990 para permanência das atividades do Programa, integrou o cenário das políticas de educação superior brasileira também como bandeira de luta pela qualificação de uma graduação comprometida com experiências acadêmicas inovadoras, de inclusão social e formação crítica global. Essa participação política nos movimentos nacionais e regionais que discutiam as problemáticas da educação superior e as garantias de qualidade de sua oferta são características peculiares quanto ao desdobramento do PET. Implica dizer que o escopo do Programa sofreu uma importante reestruturação em relação à sua proposta de criação em consequência da dinâmica de integração/apropriação pelos usuários, resultando na construção de

uma identidade própria do PET, destacando-a enquanto material de estudo quando nos referenciamos a processos de análise pós-implementação.

O movimento de desenvolvimento do Programa partindo da integração entre os sujeitos e os elementos conjunturais do Brasil expressa certa vinculação com os parâmetros de enraizamento, supondo que os níveis de integração e aproximação entre os sujeitos e os espaços estabelecem canais políticos de voz (HIRSCHMAN, 1973) capazes de intervir nos direcionamentos formulados em seu projeto original. Como já dito anteriormente, o perfil do Programa de Educação Tutorial estabelece a dimensão nacional e a dimensão local como parâmetro de acompanhamento e avaliação, na qual chamaremos de “situação de origem”, quando referenciarmos o processo de enraizamento do Programa em nível nacional, e a “situação de destino” (SOARES, 2013) para o nível de enraizamento local, foco de nossa investigação. Sendo assim, entendemos que uma política enraizada (direcionada neste estudo aos programas educacionais em nível local) “é aquela que consegue mobilizar uma série de atores sociais utilizando o mecanismo político da voz, da atuação em prol da melhoria do programa” (SOARES & BORBA, 2015, p.264).

A UFPB conta com a atuação de oito grupos PET sob a coordenação de seus respectivos tutores, sendo quatro grupos com formação específica (PET curso) e quatro grupos de constituição multidisciplinar (PET/Conexão de Saberes). A formação dos grupos iniciou em 1988, quando a UFPB ainda mantinha sua antiga estrutura *multicampi* em cidades da região do agreste e do sertão paraibano. Após o desmembramento dos *campi* e a formação da UFCG, houve a ampliação do Programa na IES, que passou de três para sete grupos. No ano de 2012 com o lançamento do último edital SESu de ampliação do PET, a UFPB implantou mais um projeto, compondo os oito grupos ativos na instituição. Foi baseado nesse período de expansão dos grupos na UFPB que delimitamos o recorte temporal da análise, entre os anos de 2010 a 2015.

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

PET e adequar às respectivas responsabilidades de articulação do Programa tanto na situação de origem como na situação de destino.

Nossa hipótese é de que o Programa na situação de destino apresenta um frágil nível de enraizamento. Tal fragilidade, identificada a partir das atividades de acompanhamento na UFPB, pode estar dificultando a articulação do Programa com outras instâncias acadêmicas da instituição, sobretudo no que diz respeito à visibilidade de suas atividades e ao fomento de seu desenvolvimento, limitando a continuidade e a qualidade das ações executadas pelo PET, isolando os grupos no perímetro de seu próprio universo de atuação. Dessa provocação, surgiu a seguinte problemática: como é constituída a relação de enraizamento entre o Programa de Educação Tutorial, política nacional de educação superior, em seu ambiente de execução, no caso, a Universidade Federal da Paraíba?

A proposta deste estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa e tem como objetivo geral compreender a atuação do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba, indagando sobre o enraizamento do Programa na referida instituição, tendo como referência os processos de gestão do PET entre os anos de 2010 a 2015. Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Identificar o possível enraizamento do PET na UFPB, a partir da visão dos atores envolvidos na execução do Programa;
2. Identificar como a relação de enraizamento influencia no funcionamento do Programa na instituição, com destaque para as fragilidades e pontos fortes dessa relação;
3. Propor possíveis mecanismos de ação, segundo as conclusões da pesquisa, que possam contribuir com a gestão do PET ou de outras políticas semelhantes.

Como estratégia metodológica, utilizamos para o levantamento dos dados a pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevista semi estruturada com os sujeitos que atuam no acompanhamento do PET na UFPB.

É importante sublinhar que a opção por este tema advém da experiência como Técnica em Assuntos Educacionais que acumulei exercendo o acompanhamento deste Programa na Pró-Reitoria de Graduação e no Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação dos grupos PET da UFPB, desde o ano de 2013. Tem-se, assim, o cotidiano profissional como um grande laboratório de gestão de políticas educacionais em que, como aponta Minayo (2015), tratando-se da relação sujeito/objeto na pesquisa como atividade básica da ciência, reconhece-se a

condicionalidade da investigação aos determinantes sociais em que se insere o objeto. Ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Ibidem, p.16). Neste sentido, a pesquisa é entendida “não só como busca pelo conhecimento, mas, igualmente como atitude política”, devendo “caber ainda a sua cotidianização” (DEMO, 2011, p.16).

Desta experiência profissional, oportunidade em que foi possível identificar indícios que o Programa apresenta baixa visibilidade institucional¹, considerando também o que preconiza as diretrizes nacionais do Programa quanto ao seu acompanhamento local, surgiu a preocupação com os possíveis processos de enraizamento do PET na UFPB. A preocupação encontra ainda justificativa nos resultados apresentados pelo estudo de avaliação publicados pelo MEC nos anos de 1998 e 2006, respectivamente coordenados pela CAPES e pela SESu, em que se destaca certos elementos necessários ao desenvolvimento dos grupos em seu local de atuação. Um exemplo está nos resultados demonstrados na pesquisa coordenada pela CAPES em que conclui ser fundamental para a garantia de impactos positivos do PET na graduação a constituição de canais institucionais entre o Programa e a universidade e seu consequente envolvimento com as demais instâncias acadêmicas, partindo da premissa de que a qualidade das ações propostas por esta política está diretamente associada ao nível de integração que o Programa deve estabelecer com o ambiente acadêmico (pedagógico e de gestão):

No que diz respeito à contribuição do programa à graduação, esta é dependente do volume de interação que o grupo estabelece com os departamentos responsáveis pelo curso de graduação. Quanto maior for essa interação, maior será a probabilidade de que o grupo constitua canais (formais e informais) de contato com o seu entorno institucional. A existência desses canais é decisiva para que a comunicação do grupo com os demais atores institucionais se complete, criando mecanismos de retroalimentação que tornam possível ao grupo monitorar os resultados de sua atuação sobre a

¹ Os indícios derivam das poucas referências ao PET nos materiais de divulgação da UFPB até o ano de 2013, do recorrente desconhecimento da existência do Programa por parte de uma parcela significativa de pessoas da instituição, da ausência de normas e parâmetros específicos de acompanhamento do Programa em nível local até o ano de 2013, além de outras questões relacionadas.

graduação e corrigi-la, quando for o caso (BALBACHEVSKY, 1998, p.22).

Outro destaque que justifica a pesquisa refere-se à contribuição que o estudo pode oferecer para o desenvolvimento de uma cultura de gestão do PET nas instituições de educação superior, considerando que há uma tendência expressiva de pesquisas focadas na atuação do PET sob a perspectiva pedagógica e metodológica, em comparação com as pesquisas que tenham como orientação o estudo dos processos de acompanhamento e avaliação do Programa em nível local. Consideramos também válido o registro de memória da atuação do PET na UFPB, oriundo da produção de nossa fundamentação teórica.

Com base no exposto, a organização dos conteúdos neste trabalho seguirá a seguinte estrutura: o primeiro capítulo trás a discussão sobre os processos de implementação de políticas públicas no contexto da educação superior no Brasil. Trataremos da universidade pública como *locus* da materialização das políticas educacionais e o PET enquanto política de qualificação da educação superior tanto em sua situação de origem quanto na sua situação de destino. É nesta oportunidade que discutiremos a conjuntura das políticas de educação superior no contexto das universidades públicas do Brasil e a relação com o enraizamento. Em um tom de continuidade, no segundo e no terceiro capítulo, teremos como foco o Programa de Educação Tutorial, procurando compreendê-lo em seu movimento de política nacional, articulado com as realidades locais. Nesses dois últimos, tivemos condições de estruturar o desenvolvimento do PET (estrutural e político; conceitual e metodológico) desde a sua implementação em 1979 até o escopo atual, concluindo no terceiro capítulo com o recorte de atuação na UFPB, a partir de 1988. No capítulo metodológico apresentamos os caminhos da investigação que utilizamos na execução da pesquisa, além das categorias de análises e os procedimentos metodológicos relacionados. Por fim, os resultados da pesquisa, com foco na análise das entrevistas, estarão no quinto capítulo desta Dissertação.

Nosso esforço foi procurar compreender os pontos de fragilidade e de fortalecimento do Programa, tendo a categoria analítica enraizamento como norte do estudo. Esta perspectiva tenta compreender certas dinâmicas do movimento das políticas públicas pós-implementação. Nas considerações finais procuramos apontar, inclusive, algumas propostas para a melhoria da gestão do PET, abrindo

possibilidades para outros estudos que contribuam para o entendimento e melhoramento do Programa, sobretudo nas instâncias locais.

CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao analisar os processos formativos que compõem o universo das políticas educacionais, sublinhamos neste estudo as políticas de educação superior como foco. Compondo o rol das políticas sociais, 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”)², 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 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.

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

² Para mais sobre a questão, ver EVANS, Peter et al. Bringing the state back. In: Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

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 elementos apontados na literatura referente à questão. Não é nosso propósito resumir as inúmeras contradições que emergem sobre a temática, mas tão somente situar o recente debate sobre educação superior no Brasil, de modo a localizar o PET – foco último de nosso esforço analítico – nesse cenário nacional.

1.1 Considerações sobre o ensino superior no Brasil

A ação educacional promovida em formato de políticas públicas carrega em si as contradições da retórica do sistema capitalista, nos impondo, enquanto agentes educacionais, 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).

Mészáros (2008) sugere que a educação está condicionada ao pensamento produtivista, no sentido de categorizar que são incompatíveis as ações educacionais de caráter progressista com a ideia hegemônica preconizada pelo mercado. Sua proposição é de que se parte da necessidade de “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente” (ibidem, p.27). Esse posicionamento coloca que não há a possibilidade de aliar reformas educacionais por ser o contexto capitalista incontestável, incorrigível e irreformável, o que impossibilita “eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (ibidem, p.26). O autor aponta para um determinismo causado pelo controle hegemônico de ordem capitalista nas ações educacionais, sendo as reformas decorrentes capazes apenas de remediar seus piores efeitos.

Contudo, é preciso considerar que essa relação envolve formas de controles políticos, definidas como elementos que compõem “cada formação social com o objetivo de manter a estabilidade e a ordem dos regimes” (SOUZA, 2014, p. 33). Esse movimento passa a ser constituído de forma diversa, apresentando uma pluralidade de situações que pode ser de domínio, igualdade ou subordinação. “Ter uma ideia mais clara dessa relação [de força] é decisivo se quisermos tirar consequências práticas da análise de conjuntura” (ibidem, p. 12):

o grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses do grupo dominante prevalecem até um determinado ponto (GRAMSCI, 1984, p.50).

Em síntese, a própria atuação contraditória do Estado capitalista, expressa na política pública, pode representar espaço de alargamento dos interesses das classes subalternas, podendo ser esses espaços apontados como as reformas paliativas, citadas por Mészáros, aos males decorrentes da estrutura capitalista ou, também, ao espaço oriundo do embate entre os grupos de interesses, conforme descreve Gramsci. Em ambos os posicionamentos, o próprio Estado é percebido como um movimento de correlação de forças, não indiferente às lutas e conflitos sociais presentes no bojo da própria sociedade.

É nessa configuração que localizamos as políticas de qualificação da educação superior. Estas carregam em sua formatação a marca da relação cíclica de reprodução de desigualdades pelas dicotomias e polaridades geradas pelo próprio sistema político-econômico que se insere e que se relaciona com os grupos sociais pertencentes ao sistema. Da mesma forma, estabelecem espaços de tensão e de forças contrárias, reverberando na educação superior alguns dos compostos radicados na estrutura das universidades públicas como “espaço de superação, de criação, de práxis e, na contramão dessa feita, espaço de reprodução e controle ideológico” (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Essa realidade que compõe o espaço universitário implica na convivência de conflitos característicos de seu *habitat*. Na análise de conjuntura prestada nesta investigação, entende-se que “todo o acontecimento é uma realidade com um sentido atribuído [...] um fato lido por interesses específicos” necessitando da prévia “identificação dos campos de confronto existentes num determinado momento e que caracterizam os tipos de oposição e os conflitos entre os diferentes atores sociais” (SOUZA, 2014, p.15; 49). Para tal, traremos como base de orientação os estudos de Marilena Chauí (2014), que identificam a constância de embates na configuração antagônica do ambiente universitário. Segundo a mesma autora, tais características orbitam no próprio movimento do sistema baseado no capital, que, dentre as teorias mais atuais, produzem uma “formação social baseada na troca de equivalentes” (p.1), ou seja, numa perspectiva de resultados enquanto mercadoria, sendo essa a máxima que influencia nos padrões contemporâneos de gestão, mesmo quando nos referimos à gestão universitária. Assim, essa dualidade se define, justamente, na pressão entre a reprodução dos valores hegemônicos do sistema capitalista e a tentativa de reforma.

em termos sociológicos, a luta se daria entre uma corrente tecnocrata e outra humanista; em termos políticos, o embate se traduziria na oposição entre eficácia (ou competência) e utopia (ou democratismo); em termos econômicos, a luta se daria entre o progresso da racionalidade mercantil e o atraso corporativista; e em termos acadêmicos, o confronto se manifestaria como oposição entre a prática concreta e especulação abstrata (Ibidem, p.1).

Darcy Ribeiro (1978), ao analisar o processo de construção das universidades no país, aponta para o legado e o fardo incorporado pelo Brasil dos modelos de organização universitárias de nações mais antigas, sobretudo europeias. Quando se refere ao legado, chama atenção para a importância que é aprender por experiências alheias, entendendo que cada circunstância carrega em si aspectos específicos e, por isso, tais modelos em suas inspirações têm como papel fomentar novas estruturas, adequadas ao projeto de nação que representa e que “melhor corresponda aos requisitos necessários à atuação da universidade como agente nacional de mudança sócio-estrutural, progressista e autônomo”(p.77). Já o fardo, este mais usual e presente em nossas estruturas universitárias, deriva da representação da universidade como “agentes da manutenção da ordem instituída ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades”, ou seja,

Nossas universidades não contribuíram para integrar suas nações à civilização industrial, como sociedades autônomas, porém, para torna-las mais eficazes como entidades dependentes [...] e pelos efeitos da modernização reflexa – no corpo da civilização industrial, cujo impactos negativos sofreram – como a urbanização caótica e a marginalização de imensas massas populares (RIBEIRO, 1978, p.78).

A adaptação dos modelos de universidades e, também, a relação dessas instituições com as necessidades do capitalismo globalizado, impacta nos elementos constitutivos da educação superior, sobretudo nos aspectos sociais, desenhando novas necessidades e posturas frente à era da comunicação. Sabendo-se que as nações absorveram de formas distintas a ordem econômica em questão, abismos sociais foram construídos entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Mais uma vez retornamos para a discussão dos espaços de resistências, onde a formação dos ditos “excluídos” cria o escopo de tensões entre os usuários das políticas educacionais e o Estado.

Diante desse contexto que relaciona diretamente a conjuntura entre Estado, sociedade globalizada e universidade, daremos prosseguimento ao próximo item sob a ênfase do estudo das políticas públicas que, no Brasil, subsidia a investigação e identificação de desenhos, parâmetros e modelos que regem os processos de

elaboração de programas/projetos e os aspectos que influenciam sua decisão e direcionamento, sobretudo no que se referem às especificidades pós-implementação relacionadas a processos de interação com a realidade local (enraizamento).

1.2 Políticas públicas e enraizamento na educação superior

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

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

Um segundo pressuposto é que uma política nem sempre é implementada de acordo com seu desenho original, uma vez que muitos fatores influenciam no processo de execução, principalmente as concepções e crenças dos diversos agentes responsáveis pela

implementação. Assim, nem todos os fatores que influenciam a execução da política podem ser controlados ou antecipados no momento de sua formulação (2001, p. 814).

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

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

Nesse contexto, surge uma nova forma de actuação do Estado que, já há alguns anos, foi designada por Guy Neave (1988, 1998) como a emergência do Estado-avaliador (the rise of the evaluative state). Com a visibilidade social e a importância política crescente que foi

adquirindo ao longo da década de 1980, a avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educacionais (Afonso, 1999a, 2000a). Através dela procura-se compatibilizar exigências relativamente contraditórias: as que têm a ver, até certo ponto, com um relativo aumento do poder de regulação do Estado e aquelas que decorrem de uma lógica mais voltada para o mercado ou para a auto-regulação institucional (Ibidem, p.44).

O modelo de avaliação pelo exercício da regulação tem sido alvo de diversas críticas, tanto na educação superior quanto na educação básica (PAULA, 2009). Tais observações se sustentam na ideia de que o Estado avaliador não pode deixar de ser pensado a partir de um quadro de avanço da atuação do mercado, diminuição gradativa da atuação direta do Estado (a partir do discurso de Estado mínimo difundido desde o final dos anos de 1980), e queda nos investimentos públicos direcionados àquilo que Oliveira (1998, p.19) chamaria de “reprodução da força de trabalho”. Explicando melhor, se o Estado cumpre sua função de reprodução do capital – através do investimento direto do fundo público no financiamento dos grandes empreendimentos capitalistas – também cumpriria (considerando as pressões sociais e a correlação de forças no interior do próprio Estado) a função de reprodução da força de trabalho por meio de políticas públicas de proteção social. A ofensiva neoliberal se constituiria justamente em diminuir a atuação do Estado no campo da reprodução das forças de trabalho, eximindo-o de responsabilidades de prestação (direta) de certos serviços públicos.

Peroni resume que:

por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Defini-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e tem-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo (2000, p.12).

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

Os elementos até então apresentados estão longe de estabelecer qualquer tipo de consenso sobre a questão. O que mais nos interessa, por ora, é perceber justamente qual deve ser nosso olhar para analisarmos um programa imerso no quadro maior das políticas para a educação superior. Nesse caso, em se tratando de nosso objeto de estudo, a primeira pista de análise seria perceber os atores que são envolvidos com o PET. A percepção dos atores e como eles se relacionam contribuem para compreendermos o quadro de gestação (situação de origem) e execução do programa (situação de destino). A outra pista seria compreender como um programa desta natureza ganha configurações ou reconfigurações no espaço em que é executado. Para isso, usamos mão da categoria analítica do enraizamento para compreender em que medida o PET ganha contornos mais ou menos imbricados com a instituição que executa a política, que em nossa análise é a Universidade Federal da Paraíba.

A dimensão de análise de programas educacionais na perspectiva do enraizamento supõe então, considerando sua vinculação ao universo das políticas sociais, a compreensão dos processos de implementação quanto ao nível de integração pelos sujeitos institucionais que atuam em sua execução (SOARES, 2013). Implica na observação de como um programa/projeto idealizado se relaciona

no/com o ambiente de sua materialização e vice versa. Não se trata de uma verificação do cumprimento restrito das exigências de acompanhamento do programa/projeto, mas sim da discussão que aponta os elementos específicos que atuam na integração/adaptação, ou não, entre os sujeitos (programa/instituição). A importância desse olhar está, justamente, na formação dos canais necessários à efetivação dos objetivos propostos no projeto de implementação e que “é influenciado por várias condições que definirão a sobrevivência saudável e a longevidade deste novo elemento que se enraíza (SOARES & BORBA, 2015, p.263).

No caso do PET, a preocupação com os processos de integração com a instituição, o enraizamento de fato, está na relação direta que este deve desenvolver com seu espaço, já que o objetivo do Programa, em seu sentido originário, é intervir na graduação e impactar positivamente na qualificação da formação neste nível de ensino. Para tal, a estrutura institucional e a estrutura do Programa demandam certo grau de aproximação, reconhecendo “uma relação tensa entre aquele que se enraíza e a estrutura em que é realizado o processo” (SOARES, 2013, p.147).

É importante destacar que a compreensão do PET enquanto um programa de qualificação de educação superior parte do princípio de que a análise de um determinado programa ou projeto (como materialização de uma política pública) deve ser situada em seu contexto, a partir dos movimentos nacionais refletidos na sua estruturação pós-implementação em nível local, que condicionam o conjunto de ações relacionadas ao cumprimento dos objetivos pensados em sua formulação. Evidentemente, o PET não está alheio a esse movimento analítico. Partindo destas variáveis, os dois capítulos seguintes apresentam o Programa de Educação Tutorial, relacionando o seu desenvolvimento político e metodológico com a conjuntura nacional específica do desenvolvimento da educação superior do final do século XX e início do século XXI, primeiro em nível nacional e, após, especificamente a partir da implementação do Programa na UFPB.

CAPÍTULO 2: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O Programa de Educação Tutorial está vinculado às políticas públicas de qualificação da educação superior e se materializa em instituições públicas e privadas, especificamente voltados aos cursos de graduação. Sua estrutura consiste na formação de grupos tutoriais de aprendizagem, coordenado por um professor-tutor, em que planejam e executam atividades extracurriculares sob o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No que tange aos seus processos de gestão e avaliação, destacam-se a atuação nacional (representada pela SESu/MEC) articulada com a atuação local (representada pelas IES).

No sentido de atender as dimensões estruturais, conceituais, metodológicas e de gestão do Programa, a organização deste capítulo propõe esmiuçar a composição do Programa de Educação Tutorial desde sua criação, ainda enquanto Programa Especial de Treinamento, relacionando os elementos de seu desenvolvimento com a conjuntura nacional e as influências recíprocas identificadas em seu escopo até chegar a sua atual composição. A necessidade dessa localização contextual e conceitual compreende que o estudo articula a estrutura do objeto (PET) com a conjuntura em que se insere (SESu/IES), sabendo que acontecimentos, ações e suas consequências congregadas pelos atores sociais não se dão em um espaço vazio (SOUZA, 2014, p.13). Ou seja, “significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUI, 2014, p.02).

Nesse sentido, iniciaremos o estudo expondo os encaminhamentos estruturais e políticos do PET, além dos aspectos conceituais e metodológicos, como fonte propulsora de seu desenvolvimento. Com isso, pretendemos sublinhar, em uma visão crítica, que o “Programa é remetido aos seus condicionantes objetivos, à estrutura socioeconômica ou, ainda como parte de um todo (sociedade) com múltiplas interações” (MARTIN, 2005, p. 59). A definição desse escopo para compreender o Programa de Educação Tutorial aspira dar as devidas bases de entendimento para se discutir sua dinâmica, sobretudo em nível local. A intenção é localizar, primeiramente, o desenvolvimento de sua estrutura, organização e atuação em escala nacional, apresentando um esboço normativo e estrutural que compõe o desenho do PET atualmente, seguindo para as bases do princípio da educação tutorial enquanto método de qualificação da graduação.

Desta forma, assinalamos alguns aspectos quantitativos e qualitativos evidenciados no decorrer da pesquisa como eixos estruturantes para consolidação do Programa no cenário das políticas públicas educacionais.

2.1 Desenvolvimento estrutural e político

No sentido de sistematizar conceitualmente a questão que se refere o objeto, localizando-o historicamente, trouxemos a fala de Marilena Chauí (2014) sobre os tipos de instituições universitárias públicas que se desenharam no Brasil desde a década de 1970. Em sua análise, apontou a sintonia com as “várias reformas de ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado”, respectivamente relacionados ao “milagre econômico dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90” (Ibidem, p.4). A autora identificou três categorias: a Universidade Funcional, voltada para cursos de curta duração e qualificação de profissionais para o mercado; a Universidade de Resultados, com aumento expressivo de financiamento da iniciativa privada; e a Universidade Operacional, comprometida com os índices de produtividade e eficácia orientada pela perspectiva gerencial. Utilizaremos essas categorias como referências conjunturais para localizar historicamente o Programa de Educação Tutorial no contexto brasileiro.

Percebendo a dinâmica em que a estrutura das ações e objetivos foram ressignificados ao longo das três décadas pós-implementação da política, localizamos temporalmente as etapas do Programa organizando uma estrutura separada em três momentos: o PET – Programa Especial de Treinamento; o PET – Programa de Educação Tutorial; e o PET/Conexões de Saberes. A caminhada pelas etapas de sua consolidação subsidiará o entendimento quanto à configuração atual em que o Programa se encontra, apresentada no quarto e último item da análise do desenvolvimento estrutural e político do PET.

Para compor este levantamento, juntamente com os aspectos sócio-político e econômicos, utilizamos também como referência as produções bibliográficas e artigos sobre o PET, entre os anos de 1995 a 2016, que versam sobre as características e o desenvolvimento do Programa, além da produção legislativa e documental, disponibilizada pelas instâncias gestoras do Programa vinculadas ao Ministério da Educação.

2.1.1 PET – Programa Especial de Treinamento

O PET iniciou suas atividades como Programa Especial de Treinamento sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso foi em 1979, no limiar da Universidade Funcional da década de 1970, na conjuntura da expansão das vagas de educação superior para fins de sustentação político-ideológica da classe média no governo dos militares, com promessas de ascensão social via diploma universitário (CHAUÍ, 2014). Contudo, “o forte crescimento dos números de matrículas não estavam sendo acompanhados pela melhoria da qualidade de ensino” (DESSEN, 1995, p.28), além de estarem desassociados de um processo real de democratização do acesso à educação superior (CASTRO, 2011) justamente por não garantir os meios para a permanência e a conclusão dos estudantes na graduação. Nisso, conclui-se que:

a criação do PET decorreu do crescimento desenfreado das universidades brasileiras, somado às restrições humanas e materiais; os estudantes secundaristas, oriundos de um ensino médio heterogêneo, ingressavam sem embasamento suficiente nas universidades, as quais, por sua vez, não apresentavam melhoria na qualidade do ensino (MULLER, 2003, p.21).

A proposta de seu idealizador Claudio de Moura Castro, então diretor da CAPES, foi implementada primeiramente em caráter experimental na Universidade de Brasília, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo. Em entrevista à professora Angélica Muller, no ano de 2002, justificou a implementação do programa:

Como sabia que essa massificação prejudicaria o ensino superior, achei interessante reproduzir a experiência que havia tido como graduando em Minas Gerais [...] tratava-se de um sistema de bolsa oferecidas a um grupo de elite, selecionado por uma meritocracia pura e simples, dentro de uma universidade de massa (CASTRO, 2002, p.141).

O desenho do Programa em seu primeiro formato refletia a influência de programas tutoriais de universidades estrangeiras, principalmente no *Honours Programs* dos Estados Unidos, além de outras iniciativas basicamente organizadas no “treinamento avançado e com alto nível de exigência para um número reduzido de alunos que revelavam aptidões e qualificações acadêmicas durante o curso” (DESSEN, 1995, p.27). A dinâmica de seleção e acompanhamento de estudantes destacados na graduação iniciou a história do programa, marcando-o por muito tempo como um programa elitista. A perspectiva meritocrática e de treinamento como filosofia relacionou-se diretamente com o contexto de instabilidade que passavam as universidades naquele período:

Em contraposição à massificação do ensino superior, pretendia-se formar grupos com qualidade acadêmica comprovada, nos quais se concentrassem esforços a fim de se fortalecer a formação profissional de seus membros, criando então [...] uma elite (MULLER, 2003, p. 22).

A formulação e a implementação do programa PET foi uma consequência da expansão da educação superior desassociada de uma política maior e mais abrangente que garantisse qualidade e condições de estudos para seu alunado. É importante sublinharmos que a problemática não se direciona para a questão da ampliação de vagas no ensino superior, mas sim pela ausência de estruturas e estratégias de atendimento à nova demanda quantitativa de alunos, muitas vezes oriundos de um ensino médio deficiente.

O Programa Especial de Treinamento surgiu então como uma alternativa emergencial que garantisse, em curto prazo, investimento e destaque aos estudantes que demonstrassem um maior potencial acadêmico, na intenção de produzir uma elite intelectual de egressos com uma formação de alto nível de qualidade, em detrimento a massificação vinda dos anos 1960 e 1970 (MULLER, 2003). Mesmo sendo o principal objetivo do PET a melhoria da qualidade do ensino superior, sua proposta era frágil por atender apenas uma pequena demanda e por limitar-se às atividades academicistas. Associado a esse sentido, havia também a preocupação em contribuir com a pós-graduação, que estava em franca expansão, e

necessitava de pessoal com formação e aproximação na área de pesquisa para compor os quadros de pesquisadores e profissionais de carreira acadêmica.

Além da expansão da educação superior, a primeira década do programa aconteceu junto com a Universidade de Resultados, nos anos de 1980, com destaque para as parcerias das universidades com as empresas privadas que subsidiavam pesquisas produzidas pelas IES em acordo com os interesses do mercado: “Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (CHAUÍ, 2014, p.4). O programa também se relaciona com essa perspectiva, sendo as universidades com potencial de desenvolvimento na pós-graduação e pesquisa (MULLER, 2003, p.24) e os cursos de maior prestígio social e diretamente responsáveis pela formação de quadros profissionais valorizados pelo mercado, como Economia, Direito e Engenharias, os pioneiros em formação de grupos PET.

Esse período do Programa Especial de Treinamento, de 1979 até 1985, foi denominado como fase Experimental (DESSEN, 1995, p.34), e a formação dos grupos estava condicionada ao convite da própria CAPES, somando nesse período a formação de 20 grupos com um total de 201 bolsistas distribuídos em 14 IES (Ibidem, p.29). Em 1984 foi realizada a primeira avaliação sistemática do PET e, como evidência nessa primeira fase, a falta de estruturação normativa e melhor definição da concepção filosófica do programa refletiram nos dados insatisfatórios levantados pela pesquisa, identificando que muitos grupos mantinham perfis heterogêneos e descaracterísticos da proposta da CAPES. Na avaliação, foram investigados cinco itens: condições físicas, atividades desenvolvidas, desempenho do estudante no grupo e o relacionamento tutor-bolsista, desempenho escolar e a rotatividade de bolsistas (DESSEN, 1995,p.35).

Há de se apontar que a implantação e o acompanhamento dos grupos por parte da CAPES foi precário, principalmente por se constituir em certa informalidade, com ausência de parâmetros estruturantes bem definidos (MULLER, 2003, p.26). Porém, sem desconsiderar os pontos frágeis identificados, os aspectos positivos destacados nessa avaliação foram decisivos para a continuidade do Programa, dentre eles o aumento do desempenho acadêmico dos bolsistas e os depoimentos de egressos que atribuíam ao programa o sucesso do ingresso na pós-graduação.

Partindo dos pontos frágeis identificados, o programa passa pela sua primeira reestruturação, inaugurando sua segunda fase, denominada fase de

Institucionalização– 1986 a 1989 (DESSEN, 1995, p.36). O Programa já demonstra avançar no sentido da superação dos estigmas elitistas que carregava em sua idealização. Entre os anos de 1985 a 1987, no período de sua institucionalização, é percebida a adoção por parte da CAPES de políticas de gerenciamento, além do aumento de investimentos aplicados pela agência.

O período também protagoniza o fortalecimento da relação entre os professores do PET, com troca de experiências e formalização de encontros para discussão dos rumos e direcionamentos do Programa e, já como ação consequente, a elaboração de normas específicas sobre o funcionamento dos grupos. Destaque para as questões de formatação, como o número mínimo e máximo de bolsistas e a obrigatoriedade de produção de planejamentos e relatórios semestrais vinculados ao parecer da pró-reitoria responsável pelo acompanhamento dos grupos nas IES, encaminhados posteriormente para apreciação da CAPES.

Tais medidas iniciaram as tentativas de nivelar as atividades para além da perspectiva de treinamento em pesquisa. Paralelamente, a CAPES empreendeu uma campanha de conscientização das IES sobre a necessidade destas assumirem e organizarem a gestão do Programa em nível local, envolvendo, sobretudo, as pró-reitorias de pós-graduação e de graduação. A ideia era estimular o acompanhamento sistemático dos grupos nas IES na utilização de pareceres técnicos e relatórios de atividades (DESSEN, 1995, p.37). Assim, em 1988, a ampla divulgação das principais diretrizes do programa nas IES, juntamente com as demais ações empreendidas nesse período, teve como consequência a triplicação do número de grupos, com o “crescimento de 60% de instituições participantes” (DESSEN, 1995, p.30). Além dessa ampliação, define-se a implantação das Coordenações de área do PET que, juntamente com a CAPES e as IES, assumem em coparticipação as responsabilidades de gerenciar/acompanhar o desenvolvimento dos grupos.

É importante destacar que, mesmo com as ações de melhoria quanto à gestão do programa, o trabalho de acompanhamento e avaliação das atividades ainda não era suficiente. A instabilidade de atuação e de permanência das coordenações de áreas e o crescimento quantitativo dos grupos sem que houvesse condições de recursos estruturais e humanos por parte da CAPES são algum dos exemplos, impactando essencialmente na etapa seguinte, chamadas de fase de Expansão desordenada – 1990 a 1992 (DESSEN, 1995, p.39).

Nessa expansão, que foi de 77 grupos em 1990 para 237 em 1992 (Ibidem, p.30), prevaleceram os aspectos de crescimento quantitativos em detrimento do fortalecimento qualitativo:

a CAPES passou a ter dificuldades em seu gerenciamento, uma vez que não dispunha de recursos, principalmente de informática, para melhor operacionalização do Programa; além de ter havido redução da participação humana na avaliação do mesmo, com o desligamento das coordenações de área (MULLER, 2003, p.30).

Além de problemas operacionais, os critérios avaliativos para aprovação das propostas enviadas para criação de novos grupos deixaram de levar em consideração algumas definições já discutidas e trabalhadas na fase anterior, principalmente no que se refere à preservação das características do Programa: aprovações de propostas temáticas de enfoques específicos, delimitando o universo de atuação. Também, a aprovação de mais de uma proposta oriunda do mesmo departamento da IES, limitando o alcance do programa na graduação, visto que um curso de graduação se relaciona com uma multiplicidade de departamentos (DESSEN, 1995, p. 39).

Outras questões também foram reestruturadas e divulgadas na publicação do Manual de Orientações Básicas lançado em 1991/1992. Dentre os itens que suplantavam o direcionamento gerencial, ações de fortalecimento institucional e de orientação acadêmica ordenada foram empreendidas: concessão anual de uma bolsa de mestrado ao estudante egresso do PET que obtivesse melhor rendimento e, também, recursos para a atividade de professor visitante, em que o tutor convidado desenvolveria junto a grupos de outras IES atividades em colaboração (MULLER, 2003). É possível verificar que, mesmo com as dificuldades apresentadas tanto em níveis operacionais e de recursos materiais e humanos quanto de estruturação, a justificativa em insistir com a permanência do PET estava diretamente relacionada com os aspectos positivos de intervenção na formação dos estudantes indicados na avaliação sistemática de 1985 coordenada pela CAPES, demonstrando potencial para crescimento. Contudo, foi a retomada da avaliação sistemática em 1992 que deu condições para que o PET retomasse a perspectiva avaliativa enquanto mecanismo de salvaguarda dos princípios e objetivos

relacionados ao Programa, incluindo a possibilidade de reestruturações e adequações necessárias.

Como ação consequente, uma importante reorganização baseada nos resultados da avaliação de 1992 e na análise da estruturação da gestão do programa por parte CAPES aconteceu. Isso possibilitou diagnosticar suas necessidades e planejar ações efetivas a curto e médio prazo. “A qualidade do processo de acompanhamento dos grupos e do gerenciamento do Programa em nível da Agência constituíram-se em metas prioritárias do Programa” (DESSEN, 1995, p.41).

Nesse sentido, com a reativação das coordenações de área, foi possível realizar um levantamento dos perfis dos grupos já implementados, identificando aqueles em que as ações limitavam-se a trabalhar temas específicos e/ou atividades exclusivas de pesquisa. Nesta fase de Consolidação do Programa – 1993 a 1994 (DESSEN, 1995, p.40) foi possível proporcionar aos grupos de perfis destoantes sua adequação, mediante apresentação de um plano de trabalho que compromettesse o grupo a enquadrar as ações em atividades tutoriais mais dinâmicas. Houve também a desativação de 32 grupos que vinham apresentando rendimento insuficiente (Ibidem, p.41).

Os critérios avaliativos de seleção para novos grupos também se apresentam como destaque nesta consolidação em que as propostas passam a ser analisadas em três etapas: pré-seleção técnica, presidida pela IES, análise de consultoria científica, presidida pelo coordenador de área e, finalmente, o parecer da CAPES. Assim, em 1995, partindo da atuação conjunta e direta da CAPES, das coordenações de áreas e das representações das IES, as implicações de estruturação foram, então, consolidadas, designando o PET pela composição de grupos tutoriais de aprendizagem, com até doze alunos bolsistas que

busca propiciar aos alunos, sob orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares que favoreçam a sua formação acadêmica tanto para a integração no mercado profissional como para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (DESSEN, 1995, p.42).

Diante da conjuntura apresentada até o ano de 1992, a fase de Consolidação do Programa – 1993 a 1994 (Ibidem, p.40) demonstra uma guinada em termos

estruturantes e avaliativos. Com nitidez, é visível que os processos tutoriais de aprendizagem desenvolvidos pelo PET se afastam da perspectiva do *Honours Program*, passando a absorver demandas específicas desenhadas por um contexto próprio, nivelando sua atuação para superação de deficiências e desafios da qualificação da educação superior. O Programa, representado principalmente pelos tutores e alunos bolsistas/voluntários, atua no sentido de vincular as ações dos grupos à função social, sobretudo, impulsionados pelos impactos que a “Universidade Gerencial”, inaugurada nos anos 1990, causará na manutenção e na permanência do PET.

A partir de 1995, o país é marcado pela reforma gerencial proposta e executada pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e que definiu os parâmetros de gestão do Estado. A decorrente reconfiguração da educação está relacionada a essa reforma, orientada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Houve, então, uma diminuição relevante da responsabilização do Estado com os serviços sociais públicos e que atingiu os financiamentos na área da educação pública.

A reforma do Estado objetivava atribuir ao Brasil características de um aparelho forte e eficiente, apoiado na austeridade fiscal, privatização e liberação do mercado (STIGLITZ, 2002), determinando um padrão de administração gerencial, que, dentre outras características, separa as atividades estatais em exclusivas e não exclusivas. Neste caso, as funções sociais, aí incluída a promoção da educação, estão no rol das atividades não exclusivas, oferecendo espaço, legitimando e até estimulando o crescimento da promoção da educação pelo setor privado. No contexto da Reforma Gerencial, o projeto de educação irá se moldar às diretrizes preconizadas pela economia globalizada de viés neoliberal:

As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelos governos de ‘improdutivas’, sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua ‘produtividade’, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. [...] tenta-se inserir as universidades na lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento destas instituições (PAULA, 2009, p.78).

Somado aos padrões da perspectiva gerencial, a diminuição dos investimentos financeiros e humanos na educação superior constitui uma ponte essencial para a análise. Em relação ao PIB, por exemplo, no início da década de 1990 o investimento era de R\$ 508 milhões, chegando em 1998 com apenas R\$ 10 milhões em investimentos (AMARAL, 2008, p. 278). Em 1995, os recursos para a efetiva manutenção das instituições federais de educação superior sofreram uma queda para 0,054% do PIB quando comparado ao governo anterior, de Itamar Franco, em que os recursos para manutenção das IFES atingiram 0,089% do PIB (ibidem, p. 275). Os números citados apontam para um processo de sucateamento em que são consideradas as imposições da formação produtivista, privilegiando áreas de interesse econômico e afetando o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas. A estrutura do modelo gerencial se compromete com a “orientação tecnocrata e gestionária” em que são exaltados os critérios da produtividade em termos operacionais “e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.165).

Inserido nesse panorama, os programas e projetos vinculados às políticas de educação superior sentiram os impactos relacionados à diminuição/extinção de investimentos que comprometeram sua continuidade. Juntamente com a gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995 a 2003), e o novo diretor da CAPES Abílio Baeta Neves, inicia a fase de Desestruturação interna – 1995 a 1997 (MULLER, 2003, p.32). Esta fase foi inaugurada pela reformulação dos investimentos no Programa, com a justificativa de falta de recursos oriundos da reforma e dos ajustes econômicos empreendidos pelo governo. A partir de 1997 a CAPES informa intempestivamente às IES que os números de bolsas reduziriam de doze para seis por grupo. Outros ajustes foram os cortes dos recursos para bolsa de pós-graduação e para pagamento de professor visitante. Neste ano de 1997, o país já contava com 317 grupos PET distribuído em 59 IES do país, somando um total de 3.556 bolsistas de graduação e 157 bolsas PET de pós-graduação (NEVES, 2003, p.15).

A diretoria da CAPES passou a sinalizar um expressivo desinteresse em dar continuidade ao programa, alegando não ser de responsabilidade da agência um programa em que as ações fossem voltadas para a melhoria da graduação. Além, argumentava que o programa possuía alcance limitado e que os impactos nos cursos de graduação não eram suficientes para justificar o investimento. Entre as

ações da CAPES, houve a suspensão do pagamento das bolsas de tutores e o pagamento das bolsas dos estudantes passou a ser instável. Em contrapartida à crise institucional das universidades e à possível extinção do Programa, tutores e alunos organizaram e articularam o Movimento em Defesa do PET³.

A luta em defesa do PET torna-se uma luta em defesa de um modelo de universidade onde os grupos e seus membros sejam estimulados a desenvolver estudos aprofundados e a crescer como cidadãos. Trata-se, pois, de um modelo de educação superior condenado pelo profissionalismo, pelo eficientismo e pelo imediatismo do mercado, apregoados pela escola neoliberal. Na contracorrente da universidade operacional, privilegiada pelo MEC nos últimos oito anos, os grupos PET perceberam desde cedo que, a menos que fossem capazes de organizar a resistência de forma competente, seus dias estavam contados (RISTOFF, 2002, p.11).

A resistência colocada pelos atores do Programa às imposições da CAPES foram determinantes para estruturar o caráter político do PET, fortalecendo suas bases e impulsionando a continuidade de suas atividades. Dentre os elementos que possibilitaram a organização de um movimento de resistência com relevante participação de tutores e alunos, destaca-se a inauguração, em 1996, do Encontro Nacional dos Grupos PET, o ENAPET, e que posteriormente subsidiou também os encontros dos grupos por regiões. Também a formação de uma rede virtual de comunicação, a lista PET-Br, que funcionava no formato de fórum de discussão. Esse dois elementos compuseram os principais espaços de debates que possibilitaram a organização das chamadas para ações e manifestações, socialização de notícias, sugestões e discussões referentes ao PET (SOARES, 2005). A luta em defesa do Programa, entendido como um instrumento de garantia de qualidade da educação superior envolveu os alunos e o cumprimento de seus papéis como cidadãos, incentivando-os a participarem criticamente e, tal processo, refletiu na própria identidade do PET:

a formação política dos alunos do programa, como sujeitos de decisões, evidencia-se nos processos interativos com diferentes

³ Para um estudo detalhado sobre a questão, ver NEVES, 2003; MULLER, 2003.

comunidades e temas, constituindo-se em si uma diversidade em integração com seus propósitos (LAFFIN, 2007, p. 28).

Concomitantemente, duas importantes avaliações de desempenho do Programa foram, nesta fase de Desestruturação, elementos primordiais para a permanência do PET. Essas avaliações foram financiadas pela própria CAPES em que os resultados deram condições de efetivamente contra argumentar no que se referia a não eficiência do Programa. A primeira avaliação foi publicada em 1998 e realizada pelo Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES/USP), coordenada pela professora Elizabeth Balbachevsky. Dentre os resultados destacados pela avaliadora, havia as condições de garantia que o PET proporcionava aos seus bolsistas uma formação mais abrangente, revelando expressivo aproveitamento das atividades acadêmicas e maior envolvimento na graduação, principalmente quando comparado aos participantes de programas de iniciação científica:

67,3% dos alunos PET declararam ter frequentado mais de 90% das aulas ministradas, contra 48,2% dos bolsistas de IC e 42,2% dos alunos não-bolsistas, que indicaram o mesmo nível de frequência às aulas (BALBACHEVSKY, 1998, p.08).

Além do envolvimento nas atividades de ensino, o resultado da avaliação destaca maior participação do estudante do programa também nas atividades de extensão e pesquisa. Somando à contribuição na formação dos bolsistas PET, a pesquisa revela a estreita relação das ações do Programa com a melhoria da qualidade do curso, destacando que o efeito positivo é tão mais relevante quando há maior integração entre o grupo PET e o seu entorno:

O principal instrumento de interação entre o grupo PET e seu entorno institucional são as atividades extracurriculares por ele desenvolvidas e/ou apoiadas. São essas atividades que conferem visibilidade para o grupo dentro dos departamentos e professores e alunos de graduação (Ibidem, p. 22).

A segunda avaliação das atividades do PET encomendada pela CAPES, desta vez foi designada por uma comissão composta por três representantes das coordenações de área e três professores sem vínculo com o Programa que realizaram visitas em 16 instituições escolhidas aleatoriamente, respeitando a proporcionalidade de grupos por regiões. Ao todo, 144 grupos foram visitados e avaliados em quatro quesitos: atividades permanentes e relevantes voltadas para graduação; atividades permanentes e relevantes voltadas para a pesquisa; atividades permanentes e relevantes voltadas para extensão e impacto na estrutura curricular (NEVES, 2003). Os resultados da pesquisa apontaram que o PET se configurava, na esfera educacional, como um dos mecanismos mais eficazes de melhoria da graduação, apontando como itens relevantes a interação de alunos e professores não vinculados ao Programa; integração dos alunos ao ambiente institucional da faculdade; otimização da estrutura curricular como suporte à continuidade dos estudos em níveis de pós-graduação; estímulo à autonomia dos alunos; e implementação de ações voltadas para a comunidade externa, principalmente na educação básica.

Além dos resultados positivos evidenciados nas pesquisas encomendadas pela CAPES, a representatividade do Programa ampliava os impactos de sua atuação, sendo reconhecido, inclusive, por outros pesquisadores não diretamente vinculados ao Programa:

De fato, o PET estimula renovações curriculares [...] cria laços importantes com a sociedade, por meio de atividades integradas com as prefeituras, sobretudo nas ações educacionais voltadas para o ensino fundamental. Exatamente por isso os avaliadores afirmam que o PET não pode ser apreciado apenas levando-se em conta as pessoas diretamente envolvidas, pois os efeitos do programa alcançam o todo da instituição universitária, setores da sociedade civil e outros níveis de governo (particularmente as prefeituras) (CHAUÍ, 1999).

Nessa conjuntura, a avaliação coordenada por Balbachevsky e a avaliação realizada pela equipe *ad hoc* chegaram a resultados satisfatórios sobre os impactos positivos do PET nas IES e balizaram os argumentos contra as ações de

sucateamento do Programa e pela garantia de sua permanência. Contudo, desconsiderando os resultados divulgados das avaliações financiados pela própria CAPES, em 1999, o Ofício Circular n. 030/99/PR/Capes às IES de todo o país determinava o fim das atividades do Programa até o dia 31 de dezembro daquele mesmo ano: “a decisão de encerrar o programa era meramente política, não se levando em conta os resultados positivos obtidos no decorrer de sua história” (MÜLLER, 2003, p.44).

Também em 1999, o IV ENAPET organizou toda a sua agenda de atividades para a discussão da questão. Salienta-se a criação da Comissão Executiva Nacional do PET (CENAPET) na mesma ocasião. A atuação da CENAPET era de mediação, fazendo a articulação política entre o Programa e a gerência do governo federal, representando as decisões construídas nos espaços de deliberação do PET junto ao Congresso Nacional. A construção dos canais de articulação construídos pelos atores do Programa nos remete novamente as discussões iniciadas por Hirschman quanto à dimensão da categoria “voz” no estudo da política: “voz é ação política por excelência [...] o que é o processo político e a própria democracia senão a formação, o uso e a lenta melhoria destes próprios canais?” (1973, p.26;27). Chamar a atenção para uma reflexão neste momento do texto sobre o fortalecimento desses canais de “voz”, constituídos por iniciativa de seus sujeitos, indica a relevância de se considerar os reflexos das pressões exercidas na correlação de forças que enfatizamos na discussão do primeiro capítulo, localizando neste item o esboço desse processo quando tratamos especificamente sobre o PET, em que o resultado dessas intervenções foi o subsídio para suspensão da decisão de extinção do Programa:

O Movimento em Defesa do PET, após inúmeras manifestações e audiências públicas, apoios formais de sociedades científicas, matérias em jornais impresso, televisivo e radiofônico e centenas de moções de inúmeras associações e instituições, incluindo SBPC, ANDES, UNE, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, FORGRAD, ANPG, entre outras, obteve apoio suprapartidário no Congresso Nacional. O PET foi acolhido pelas comissões de educação da Câmara e do Senado e conseguiu a sobrevivência, instalada na SESu/MEC (NEVES & HIDALGO, 2005, p.16).

Assim, em 11 de novembro de 1999 a assinatura do novo documento, o Ofício Circular n. 13300/SESu/MEC, suspendia a decisão de encerrar com as atividades do PET e efetivava a continuidade do Programa, agora vinculado à SESu, sob a responsabilidade do Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM). Mesmo com a garantia da continuidade do Programa, os espaços de discussão proporcionados pelo movimento de resistência pela permanência do PET não se diluíram e permaneceram enquanto espaço de debates e instância deliberativa no sentido de preservar as características do PET construídas em sua fase de Consolidação.

Assim, a partir de 2000, o Programa Especial de Treinamento inicia uma nova etapa que chamaremos de fase de Transição. Nesse período que compreende o interstício de 1999 a 2002, o PET vivencia um momento de adaptação em seu novo centro de gestão e também a transição para o formato Programa de Educação Tutorial. É importante indicar que a passagem para a SESu não se deu de maneira intempestiva, pois a possibilidade da transferência já estava sendo discutida anteriormente, principalmente em mesas-redondas promovidas pelos ENAPET's e com a participação do MEC, vinculando-o à criação do DEPEM, recentemente criado na estrutura organizacional da SESu com o perfil de desenvolver, coordenar e implantar projetos especiais de fomento e modernização à educação superior, de integração com a sociedade e interação com a realidade local e regional (BRASIL, 2000).

A sugestão e posterior decisão de transferir a administração central da CAPES para a SESu foi a solução cabível, porém coerente, por derivar essencialmente do perfil já construído pelo PET de primar pela qualificação em nível da graduação. Contudo, a primeira proposta apresentada pela SESu não foi aceita pela comunidade petiana com a justificativa desta não preservar as características básicas já consolidadas entre os anos de 1993 e 1994. Com isso, os embates entre as representações do PET e a gestão do secretário de educação superior, professor Antônio MacDowel – articulador da referida proposta chamada de PET-BRAX⁴, ocasionaram discussões no Congresso Nacional não só no que se refere à permanência da estrutura já consolidada do PET, como também a regularização dos

⁴ A proposta tinha o sentido de reestruturar o Programa segundo as referências da atual política educacional que o país adotou desde a efetivação da reforma gerencial. Para mais, ver MULLER, 2003.

pagamentos atrasados de bolsas de tutores e alunos, desregular desde meados da fase de Desestruturação Interna. A discussão permaneceu durante todo o ano de 2000, até iniciar uma nova gestão na SESu, coordenada pela secretária Maria Helena Guimarães, onde o PET e a SESu aproximaram os entendimentos com relação as necessidades do Programa e a viabilização das condições para permanência dos parâmetros desenvolvidos pela sua trajetória na educação superior.

Assim, em 2001, pontos cruciais foram debatidos e posteriormente definidos. Dentre os destaques: o Manual de Orientações Básicas (BRASIL, 2002), construído coletivamente, estruturado pela CENAPET e homologado pela SESu; o I Seminário Nacional do Programa Especial de Treinamento, realizado pela SESu e pela CENAPET; e as emendas no orçamento da União destinadas à manutenção do Programa e estabilização dos pagamentos de bolsa.

2.1.2 PET – Programa de Educação Tutorial

Como consequência positiva da fase de Transição, a representação nacional do PET e a administração central do Programa reestabelecem certo nível de diálogo para encaminhamentos relacionados às necessidades estruturais, como as diretrizes de acompanhamento e avaliação do PET sob a coordenação da DEPEM, ainda na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Importantes avanços são efetivados, sobretudo após o ano de 2004, quando se reorganiza a regularidade do pagamento de bolsas do Programa. Martins (2008, p.14) define quatro fases pós-período de Transição: fase de Institucionalização, fase de Consolidação, fase de Expansão e a fase de Inovação. Também, em 2004, considerando o perfil da tutoria enquanto método de desenvolvimento de ações, o Programa passa a se chamar Programa de Educação Tutorial, sendo instituído pela Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005 e regulamentado pela Portaria n. 3.385 de 29 de setembro de 2005: “O PET transformou-se em uma política de Estado no momento em que foi convertido em Lei e viabilizou-se uma estrutura permanente de pagamento de bolsa” (BRASIL, 2010).

Antes de prosseguir com as definições do Programa de Educação Tutorial organizado em suas fases, é importante salientar as nuances preconizada pelo fim da gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso e o início da gestão do

governo Luís Inácio Lula da Silva. Em relação ao investimento de recursos em instituições federais de educação superior, tomando o Produto Interno Bruto como referência, de 1990 a 1998 houve uma redução expressiva de R\$508 milhões para R\$10 milhões, em contrapartida há uma retomada de investimentos do ano de 2003, indo de R\$49 milhões para R\$416 milhões em 2006. (AMARAL, 2008).

A perspectiva dos investimentos, mesmo guardando certo grau de aproximação com a ampla reforma empreendida nas duas gestões do governo anterior, demandou outro olhar para área social, com rupturas em diferentes gradientes, refletindo no conjunto das características socioculturais do Brasil, desenhando um novo perfil no cenário nacional com destaque para o discurso da não reprodução de desigualdades e avanço dos debates sobre o papel das instituições públicas e seu compromisso social. Na educação superior, considerando o período dos dois mandatos do governo Lula, tem-se a ampliação de vagas, de matrículas, reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), consolidação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), ampliação e reestruturação da rede de educação tecnológica (Institutos Federais), a criação da Universidade Aberta do Brasil e a institucionalização por meio de legislação específica para educação à distância, além da lei de inovação tecnológica de 2004, como alguns dos destaques⁵. Essas reorientações atingiram diretamente o desenvolvimento do PET.

Em janeiro de 2003, Cristovam Buarque assumiu o Ministério da Educação, participando no mesmo ano da abertura do VIII ENAPET, sediado na Universidade Federal de Pernambuco. Neste ano, o Programa já contava com 295 grupos. Em sua fala, anunciou a previsão da criação de mais 200 grupos para os próximos anos, além de tratar de outros assuntos da natureza do Programa.

Assim, as fases de Institucionalização e de Consolidação contaram com uma produção voltada para estruturação do arcabouço legal do PET em que:

as orientações que consubstanciaram a nova legislação resultaram de uma análise crítica e responsável, que ratificou as potencialidades do Programa e evidenciou a necessidade de superar princípios

⁵ Importante destacar que as atuações, no campo da Educação Superior, do governo Lula não são isentas de contradições e de críticas, relacionadas a uma atuação do fundo público para a iniciativa privada, especialmente por meio do Reuni e Fies.

cristalizados, muitos deles fundados em pressupostos definidos ainda na época da sua criação e em visões endógenas, refratárias às sinalizações de mudanças que se desenhavam (MARTINS, 2008, p.13).

Além, outros documentos regulamentadores também foram publicados, a fim de definir questões administrativas, de avaliação, de acompanhamento e de unidade nacional. As diretrizes referenciaram o PET como um programa vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, composto por um conjunto de grupos de no máximo 12 bolsistas cada, acompanhado por um tutor que estimula a participação do grupo a desenvolver ações, de forma articulada, de ensino, pesquisa e extensão. Procura oportunizar aos estudantes de graduação experiências que ampliem seus conhecimentos numa perspectiva de cooperação mútua, superando os padrões engessados em didáticas conteudistas de reprodução da informação (BRASIL, 2006).

Vale salientar que a construção da nova identidade do Programa de Educação Tutorial foi construída coletivamente e consolidada na homologação da última versão do Manual de Orientações Básicas⁶ em 2006. O documento sistematiza as principais orientações e referências, com a finalidade de manter sua identidade nacional, estabelecendo que o Programa de Educação Tutorial é destinado a apoiar grupos tutoriais de aprendizado, objetivando garantir aos alunos do Programa e dos cursos associados ao PET experiências extracurriculares que possibilitem complementar a formação, garantido qualidade à formação pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2006). O Manual também

consubstancia e reorganiza as informações do Manual de Orientações Básicas de 2002/SESu-MEC incorporando as normas instituídas pela Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, pelas Portarias MEC N. 3.385 de 29 de setembro de 2005 e n. 1.632, de 25 de setembro de 2006, além de sugestões advinda de tutores e alunos integrantes do PET e de gestores do Programa na SESu/MEC (Ibidem, p.05).

⁶ Uma versão atualizada do Manual de Orientações Básicas foi consolidada no XX ENAPET, em 2015, e aguarda homologação da SESu para publicação.

O impacto da reestruturação normativa do Programa atinge principalmente a gestão em nível local, já que seu arcabouço legal passa a indicar detalhadamente a responsabilidade das IES no acompanhamento das atividades do Programa, juntamente com os Comitês Locais de Acompanhamento e Avaliação (CLAA).

Foi na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad (2005 a 2012) que a expansão anunciada por Cristovam Buarque se consolidou – Editais MEC/SESu n. 03/2006, 04/2007, 05/2008, 05/2009 somando ao cenário nacional 427 grupos (CENAPET, 2015). A expansão privilegiou lotes de concorrência em regiões onde ainda não havia instituições com formação de grupos e/ou instituições em que o número de grupos era menor que três. Notam-se também incentivos na criação de grupos que contemplassem projetos voltados às áreas estratégicas e com necessidades de desenvolvimento, tais como meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais, políticas públicas de saúde, desenvolvimento de software e desenvolvimento urbano.

No que se refere à fase de Inovação, houve fomento às produções teóricas e metodológicas sobre PET e a educação tutorial no sentido de “aperfeiçoar a compreensão e definir estratégias [...] de duas grandes questões: a educação tutorial e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão” (MARTINS, 2008, p.14). Desse contexto foram desenvolvidas produções de tutores e alunos, sistematizadas pela SESu, colaborando com as bases teóricas que constituem o PET (Ibidem, p.14).

A avaliação sistemática, que não acontecia desde 1997, voltou a fazer parte da rotina da gestão central do Programa. Também em 2006, a DEPEM/SESu divulga o Relatório de Avaliação Nacional do Programa de Educação Tutorial como etapa fundamental de seu processo de consolidação no formato Programa de Educação Tutorial. Os procedimentos e resultados do processo avaliativo foram apresentados na reunião do Conselho Superior do PET do dia oito de novembro do mesmo ano (Brasil, 2006b). Os objetivos dessa avaliação, dentre outros, eram identificar potencialidades e limitações dos grupos, no sentido de sugerir aprimoramentos e fundamentar reorientações, dando condições efetivas para recomendações de expansão e/ou extinções de grupos com intuito de promover a qualidade do Programa:

Os resultados pontuais da avaliação de grupos e de tutores, os pareceres e as recomendações dos avaliadores são importantes na medida em que permitem a reelaboração e o fortalecimento das práticas desenvolvidas no âmbito do PET, permitindo o avanço baseado no conhecimento, nas experiências anteriores e no olhar externo (BRASIL, 2007, p.21).

Considerando os indicadores dessa avaliação, especificados por grupo e por tutor, tais resultados apontaram um percentual entre 70% e 90% da recorrência do conceito ótimo/bom, denotando não só o cumprimento das atividades propostas pelo Programa, como também os reflexos da atuação do PET na formação do estudante e na qualificação dos cursos de graduação. Ainda,

dentre os 138 grupos avaliados com restrição, seis tiveram recomendações de troca de tutor, 25 para visita *in loco* e 107 receberam outros diferentes tipos de recomendações. A Comissão de Avaliação recomendou, ainda, a extinção de dois grupos, o que corresponde a 0,67% do total de grupos submetidos à avaliação (BRASIL, 2006b).

Em 2007, uma reestruturação regimental da Secretaria de Educação Superior desativa o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior e cria uma nova diretoria que absorve em grande parte as atividades da DEPEM. A Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior (DIPES) passa a gerir as atividades do PET, subordinada à Coordenação Geral de Relações Estudantis. Após essa transição, um novo estudo avaliativo, agora sobre os egressos do PET, foi articulado. A publicação deste material serviu principalmente como um importante indicador dos níveis de contribuição do Programa para atuação profissional e/ou continuação dos estudos dos estudantes egressos que participaram do Programa:

Com relação à contribuição profissional [...] houve grande contribuição na formação técnica, liderança e atuação cidadã. Novamente o foco de formação no PET, não deixando perder a interação entre o ensino, o conhecimento e a transferência deste

conhecimento para a sociedade [...] no presente estudo a maioria dos egressos afirma que houve muita contribuição, independente das regiões do país (DIAS et al, 2009, p.51).

Podemos então dar o destaque para a fase de Institucionalização, Expansão e de Inovação pela publicação periódica de editais de formação de novos grupos, juntamente com a consolidação institucional dos recursos e procedimentos de gestão do Programa garantidos por legislação específica. Também, pela realização de duas avaliações sistemáticas além das produções teóricas e metodológicas referentes ao universo da educação tutorial e atuação dos grupos. As discussões entre os representantes do Programa continuaram a acontecer principalmente nas edições dos Encontros Nacionais, com temáticas específicas que se inter-relacionam com as discussões e deliberações referentes à estruturação e desenvolvimento do Programa tanto em termos metodológicos e de atuação, quanto em questões relativas à sua normatização.

2.1.3 Escopo atual

A breve apresentação do desenvolvimento estrutural e político do PET desde o ano de sua implementação teve como principal interesse nesta pesquisa demonstrar a construção da institucionalização do Programa no cenário das políticas públicas educacionais. Podemos perceber também sua vinculação aos movimentos pós-implementação comuns à dinâmica de desenvolvimento de políticas, considerando o elemento dialético da influência conjuntural do cenário brasileiro, constituídos pela conjugação de interesses diversos.

Apresentar neste item a atual configuração da estrutura de gestão e acompanhamento do PET é saber que seus elementos estão vinculados ao seu processo de desenvolvimento e, por isso, não são imutáveis e podem carregar em si perspectivas contraditórias, como destaca Soares (2013), com relação ao sentido que compõe uma ação pública, “esta deve ser observada levando em consideração as complexas teias sociais que formam o arcabouço empírico de formulação e implementação de política” (Ibidem, p.39).

É importante reconhecer que a institucionalização dos procedimentos de acompanhamento do Programa depõe a favor de seu fortalecimento enquanto

política, principalmente pela participação dos sujeitos na composição das principais normas do PET.

Em termos de estruturação de perfil e de gestão administrativa e financeira, partindo do ano de 2010, a fusão do Programa Conexões de Saberes com o Programa de Educação Tutorial, juntamente com a publicação da portaria normativa MEC n.976 de 27 de julho de 2010 e o uso da nova plataforma de gestão - SigPET foram os elementos constitutivos da atual formatação do PET.

Podemos destacar, dentre as que citamos, a fusão com o programa Conexões de Saberes⁷ como a principal mudança da última década do PET, em termos de organização pedagógica e de estrutura. Isso porque o formato PET/Conexões de Saberes possibilitou a formação de grupos interdisciplinares compostos por estudantes de diferentes áreas, além da composição dos grupos “tradicionais” que vinculam suas atividades a um único curso. Ou seja, a nova proposta integrou ao PET a perspectiva multidisciplinar do Conexões de Saberes que

tinha como filosofia e objetivos proceder a reflexões e ações que contribuíssem para fortalecer o protagonismo dos estudantes de origem popular na universidade mediante o apoio à formação acadêmica e política, realização de ações em comunidades populares e o estímulo à produção acadêmica. Depois de muitos problemas de execução, no ano de 2010, o MEC transformou o Conexões de Saberes em PET/Conexões de Saberes⁸ (CALAÇA, 2016, p.12).

É importante mencionar que, apesar da indicação de formação de grupos com características essenciais do Programa Conexões de Sabres, foi predominante a permanência da estrutura do Programa de Educação Tutorial em termos de objetivos e procedimentos. Foi incluída na estruturação do Programa a formação de

⁷ Implementado pela SECADI em 2004, foi um programa do rol das políticas afirmativas ligados essencialmente à extensão universitária.

⁸ Houve resistência por parte dos participantes do Conexões de Saberes, apesar da concordância em transferir o Programa para gestão da SESu junto ao PET como solução aos problemas financeiros e de gestão nacional que o programa enfrentava. A discordância se deu por não existir garantias da continuidade dos grupos Conexões de Saberes já existentes como também a ausência de garantias da preservação de seus princípios basilares. O copilamento dessa discussão consta na “Carta de BH”, articulada pelo movimento “Para fazer Conexões”, disponível em <<http://conexoesmt.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-bh.html>> Último acesso em 22 de novembro de 2016.

grupos com abrangência interdisciplinar, além dos grupos vinculados a um único curso. A consolidação da coexistência desses dois formatos foi dada pela portaria MEC n. 976 de 27 de julho de 2010, com atualizações da Portaria MEC n. 343, de 24 de abril de 2013. Esse conjunto de procedimentos se configura como a principal referência normativa do Programa, especificando sua organização, os objetivos, perfil dos integrantes, organização administrativa e procedimentos relativos ao acompanhamento e a avaliação nacional e local. Além, soma-se a publicação do edital n.09 MEC/SESu/SECAD, especificando que:

Em cumprimento à Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010, que prevê a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais, serão criados, nas Instituições Federais de Ensino Superior, grupos do PET, que doravante denominar-se-ão PET/Conexões de Saberes, voltados a estudantes oriundos de comunidades populares (BRASIL, 2010b, p.1).

Tem-se, então, uma dinâmica mais diversificada, refletida também na composição de uma nova configuração, absorvida de formas distintas pelo Programa. Há de se registrar que os novos grupos PET/Conexões Saberes, representaram certo estranhamento tanto dos integrantes mais antigos do PET, quanto dos integrantes do Conexões de Saberes que obtiveram a aprovação do grupo no novo formato PET/Conexões de Saberes. Percebemos aqui uma relação interessante, no próprio sentido do enraizamento, quanto à integração dos sujeitos dos Programas diante de uma fusão estabelecida por vias normativas. É possível verificar, considerando a expressiva participação do formato PET/Conexões de Saberes nas representações nacionais do PET, que desde o ano de 2010 há um processo progressivo de envolvimento:

No início a gente até se colocava muito nos encontros nacionais do PET, falando da diferença do Conexões porque a gente precisava ser reconhecido a partir dessa identidade Conexões de Saberes. No início a gente sentiu um estranhamento dos PET tradicionais, mas

aos poucos a gente foi percebendo essa possibilidade de trabalho conjunto. Essas possibilidades surgiram justamente do acolhimento de muitos PET ditos tradicionais que tinham um trabalho nessa perspectiva de uma visão mais ampla de fato do ensino, da pesquisa e da extensão. A gente percebia que a dificuldade acontecia nos PET que eram mais fechados para questão da pesquisa. Então, o PET que se fechava muito na pesquisa não conseguia entender a dimensão do ensino e da extensão que o Conexões trazia [...] é uma adaptação muito boa, porque os projetos PET/Conexão de Saberes continuam tendo trabalhos de impacto nacional que nos eventos do PET nacionais, nos fóruns e nos regionais, a gente percebe como é bem recebido (Tut.c 4).^{9 10}

Dando prosseguimento, em 2012 duas ações importantes foram realizadas no programa em nível nacional: a substituição da plataforma virtual de acompanhamento e gestão, SIGPROJ, pela plataforma SIGPet e o lançamento do último edital de expansão do Programa. Em relação ao SIGPet, Sistema de Gerenciamento de Bolsas do PET, este possibilitou o acesso, mediante cadastro, de tutores e estudantes, além do pró-reitor, para o acompanhamento, consultas e homologação específicas, de acordo com cada perfil. O SIGPet representou também a institucionalização das operações de acompanhamento financeiro via sistema digital. Até a implantação do sistema, os envios de solicitação de pagamento de bolsas, prestação de contas, relatórios e planejamento à SESu eram feitos por relatórios físicos, encaminhados ao MEC via Agência Nacional dos Correios.

A representatividade do novo formato de operação, considerando a otimização dos processos administrativos, importou certo grau de avanço no que se refere à comunicação entre a SESu e as IES. Por outro lado, é importante destacar que quanto aos processos avaliativos, nos últimos 10 anos, a composição da estrutura avaliativa na situação de origem do PET deixou de realizar as apreciações periódicas, nas dimensões qualitativas de análise. Diferente dos anos anteriores em

⁹ Optamos em utilizar aqui a fala de entrevistados da pesquisa pela sua participação neste processo de adaptação entre os anos de 2010 e 2015 na UFPB. Pretendemos com isso embasar o nosso argumento e situar minimamente o leitor, visto a ausência de publicações que discuta esse processo de fusão entre o PET e o Conexões de Saberes. A oportunidade sinaliza também a necessidade de estudos futuros direcionados ao formato PET/Conexões de Saberes em que contemplem, na perspectiva da análise de políticas educacionais pós-implementação, as variações de elementos que implicam em sua consecução.

¹⁰ A estruturação dos códigos de referência encontra-se no capítulo metodológico.

que os grupos recebiam o feedback da avaliação articulado nacionalmente, o formato avaliativo passou a considerar os planejamentos e relatórios apreciados e aprovados exclusivamente em nível local pelo Comitê de Acompanhamento e Avaliação e pela Pró-Reitoria de Graduação e encaminhados via SIGPet¹¹ para a apreciação da Comissão Nacional de Avaliação (BRASIL, 2010).

Juntamente com a habilitação da nova plataforma digital de gestão do Programa, houve o lançamento do Edital N.11 de 2012, sendo o último edital de formação de novos grupos até o presente momento. Este, somado a formação dos novos grupos de 2010, instituiu o total de 842 grupos, distribuídos em 123 IES e atingindo diretamente 10 mil estudantes de graduação (CENAPET, 2015).

Após a publicação da Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, que institui o Programa, a estrutura normativa do PET é complementada por regimentos específicos que orientam sua atuação, sendo os principais os descritos no Quadro 1:

Estrutura normativa do Programa de Educação Tutorial	
Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005	Institui o Programa de Educação Tutorial.
Portaria MEC n. 976, de 27 de julho de 2010	Define o funcionamento do Programa nas dimensões administrativas e acadêmicas.
Portaria MEC n.343, de 24 de abril de 2013	Atualiza alguns dispositivos da Portaria 976 referentes a procedimentos.
Resolução FNDE n. 36, de 24 de setembro de 2013	Estabelece os procedimentos para disponibilização, uso e prestação de contas da verba de custeio PET.
Resolução FNDE n. 42, de 04 de novembro de 2013	Orientações e diretrizes para pagamento de bolsas à estudantes e tutores do PET

Quadro 1 – Estrutura normativa do Programa de Educação Tutorial

Fonte: elaborado pela autora

Além destes, como já mencionamos, há também os manuais de orientações publicados em acordo com a normativa vigente e que disponibiliza orientações sobre a estrutura do Programa em termos conceituais e de gestão.

Com relação a sua estrutura organizacional, o Programa de Educação Tutorial, desde o ano de 2007, está vinculado a Diretoria de Políticas e Programas

¹¹ Uma minuta do instrumento de avaliação, construída junto a Comissão Nacional de Avaliação do PET, no ano de 2014, está em fase de consolidação. Disponível em < <https://cenapet.wordpress.com/mob-2/> > Último acesso em 15/01/2017.

de Graduação da Educação Superior (DIPES), sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Relações Estudantis (CGRE) da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Manteve-se, também, a estrutura de formação de novos grupos via edital. São duas as etapas de seleção: a primeira em nível local em que os projetos concorrem nas IES. Nesta etapa, a Pró-Reitoria de Graduação, juntamente com o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação é que são os responsáveis pela seleção. A segunda etapa, de responsabilidade da SESu, é o momento em que os projetos selecionados nas IES são encaminhados para o MEC para concorrerem nacionalmente. É importante destacar que os critérios de seleção de ambas as etapas seguem as determinações do edital lançado pela Secretaria de Educação Superior para formação de novos grupos.

Com relação ao financiamento do Programa, foi consolidado o pagamento no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) aos estudantes bolsistas, tendo como referência o “valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica” (BRASIL, 2013). Em relação aos tutores, estes recebem “mensalmente bolsa de tutoria de valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de doutorado” (Ibidem) ou, excepcionalmente quando a tutoria é exercida por um professor com título de mestre, o valor refere-se à política federal de concessão de bolsas de mestrado. Além destes, é garantido a cada grupo uma verba de custeio para subsidiar a compra de material de consumo, de modo a dar suporte às ações desenvolvidas pelos projetos. Esse valor é calculado pelo valor da bolsa de estudante, multiplicado pelo número de bolsistas ativos no grupo.

De acordo com que foi apresentado sobre o desenvolvimento circunstancial e normativo do Programa, sistematizamos o desenho de sua “estrutura física”, que na verdade se refere aos espaços onde acontece a sua materialização. São três os níveis de representação do PET: SESu, IES e as instâncias deliberativas e representativas consolidadas pelos participantes do PET e absorvidas pela estrutura nacional do Programa:

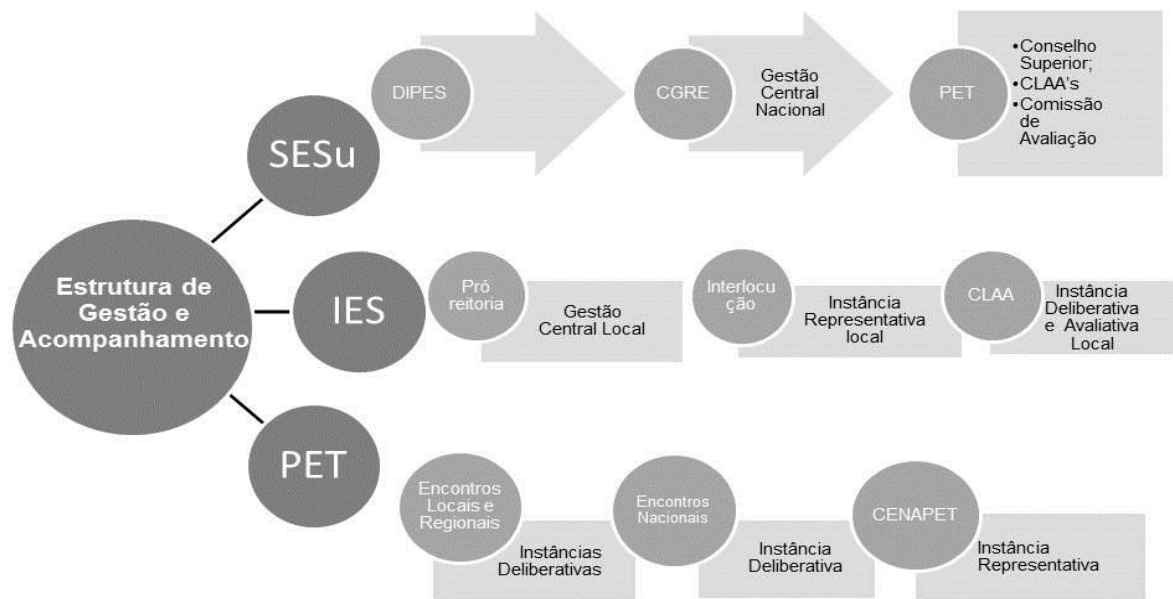


Figura 1: Estrutura de acompanhamento e gestão do Programa de Educação Tutorial

Fonte: elaborada pela autora

Na interpretação da estrutura representada pela Figura 1, podemos concluir que suas principais diretrizes são oriundas das consolidações normativas instituídas pela Portaria MEC n. 976 de 27 de julho de 2010, juntamente com suas atualizações. Nela podemos verificar a estrutura nacional do Programa, gerida pela CGRE, composta por três instâncias de acompanhamento: o Conselho Superior, representado por diferentes instâncias, dentre elas a SESu, a Secadi, o FNDE, além de representação discente e de tutores. A competência desta instância, descrita na referida portaria, está, principalmente, na formulação de diretrizes de acompanhamento do PET; os CLAA são as instâncias representativas em níveis locais, articulados pelas IES e compostos segundo percentual também estabelecido pela Portaria n. 976, com a obrigatoriedade de participação do interlocutor¹², da representação discente e da representação de tutores; a Comissão Nacional de

¹² O interlocutor é designados pela Pró-Reitoria de Graduação para apoiar administrativamente os grupos e representá-los institucionalmente junto a SESu, acumulando obrigatoriamente a função de presidente do CLAA (Portaria MEC n. 976 de 27 de julho de 2010, § 3º, art. 11).

Avaliação, também integrada por diversas representações, transversaliza as atividades das outras instâncias, estabelecendo como principal competência o estudo avaliativo e o acompanhamento do desempenho dos grupos.

A constituição dos canais de voz, representados no PET pelos encontros nacionais/ regionais dos grupos e, também, da atuação da CENAPET reverbera nos caminhos que constituem a estrutura do Programa. Com relação aos encontros locais, estes representam a primeira instância de deliberação. Normalmente nominados de Fórum, os grupos PET de cada estado se reúnem uma vez a cada ano para aprovarem sua pauta de discussão para, então, serem encaminhadas aos Encontros Regionais onde as aprovações seguem para o Encontro Nacional. A composição dos Encontros são organizados partindo de regimentos específicos, como também a CENAPET se estrutura via estatuto, deliberado em Assembléia do Encontro Nacional dos grupos PET.

A representação em nível local, constituídas pela Pró Reitoria de Graduação, pelo interlocutor e pelo CLAA será nossa principal referência de investigação no terceiro capítulo deste estudo, oportunidade em que analisaremos o movimento dessa representação em nosso *locus* de investigação, a UFPB.

Com relação a distribuição dos grupos no país, a maior parte está concentrada na região Sudeste, com 276 grupos, seguido pela região Nordeste, com a formação de 213 grupos. Juntamente com as regiões, Sul, Centro Oeste e Norte, o Programa totaliza a formação de 842 grupos. Especificamente no Nordeste, a Paraíba concentra 30 dos grupos PET da Região, distribuídos na Universidade Federal da Paraíba (8), Universidade Federal de Campina Grande (18), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (2) e Universidade Estadual da Paraíba (2) (CENAPET, 2015).

2.2 Desenvolvimento conceitual e metodológico

O desenvolvimento estrutural e político do PET não foram os únicos destaques no que se refere ao seu processo de consolidação no rol das políticas educacionais. Também, o desenvolvimento e o fortalecimento da metodologia baseada em grupos tutoriais de aprendizagem se relacionam com essa construção. A educação tutorial, em diferentes níveis de relação com a melhoria da graduação, sustentou a atuação do Programa enquanto fio condutor. Em um primeiro momento,

até meados da fase de Institucionalização vinculada à Capes, esteve relacionada a uma perspectiva delimitada de treinamento, direcionando esforços exclusivamente ao grupo de alunos vinculados ao Programa. Contudo, esta realidade foi se transformando na medida em que os grupos ganhavam força e espaço político. Em seu desenvolvimento, principalmente a partir de 1990, será fácil notar a caminhada desta característica com a inclusão de elementos em sua regulamentação que irão contemplar, dentre outros, o objetivo de contribuir com a política de diversidade e ações afirmativas, além do desenvolvimento de sua principal característica que é a composição de atividades sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2.2.1 A educação tutorial

Tutorar no seu sentido denotativo implica em proteger ou cuidar, o que, genericamente, traduz variações de significados quando nos referimos a processos de aprendizagem. Um exemplo são as atividades de *Coach* ou *Mentoring*, bastante comum em setores empresariais de Recursos Humanos, em que, apesar da utilização de princípios da tutoria, se vinculam essencialmente ao desenvolvimento de atividades profissionais ou no desenvolvimento de alguma competência específica muitas vezes relacionada ao mercado de trabalho. Em termos metodológicos educacionais, partiremos do entendimento do processo de tutoria considerando um potencial de maior amplitude, aproximando-se da concepção do tipo Construtivista, em que se harmoniza em processos emancipatórios da relação com o saber, compondo ações de integração, articulação e dinamização do processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação à distância como no ensino presencial.

A tutoria enquanto ação implica, basicamente, um possível elemento de mediação na construção de um saber, localizando os sujeitos enquanto protagonistas no processo de aprendizagem e a troca de experiências como elementos dessa construção. Esse estudo é sistematizado por Vygotsky em que elementos específicos do desenvolvimento social “requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta” (1991, p.45). Em sua pesquisa, uma das problemáticas de análise foi, justamente, qual era a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. O resultado “revela com clareza a origem social dos signos e o seu

papel crucial no desenvolvimento intelectual” (Ibidem, p.44). Os signos, juntamente com os instrumentos, se constituem como um elemento mediador nos processos de construção do conhecimento, e a interação entre os indivíduos tem central importância no escopo da teoria da educação mediada, justificando a necessidade de atividades educacionais desenvolvidas conjuntamente, baseadas em relações colaborativas. A educação tutorial se estabelece nesse sentido:

Como o conhecimento é sempre compartilhado por uma comunidade, as relações tutoriais se difundem por dentro dos grupos, onde membros mais experientes das comunidades ajudam os membros menos experientes a se apropriarem do conhecimento e das experiências compartilhadas (AYALA FILHO, 2011, p.16).

Trazendo, então, uma definição mais específica, Aviles (2004) conceitua a tutoria como uma atenção sistematizada, personalizada e comprometida do tutor em relação ao seu aluno em diferentes aspectos e em diferentes momentos da vida acadêmica, reafirmando a participação do aspecto social nos processos de construção do conhecimento necessariamente constituído pela interação com o outro. A mesma autora prossegue sua análise apontando que os processos tutoriais de aprendizagem vêm compondo o cenário da educação superior da América Latina como alternativa no enfrentamento da evasão e da retenção, problemáticas comuns no cenário das universidades públicas.

A ideia da mediação do conhecimento fica evidente nesta perspectiva, que sistematizadas em processos tutoriais de aprendizagem, criam possibilidades reais de contribuir qualitativamente na formação do estudante. É importante destacar que nos processos tutoriais essa contribuição só é possível quando associada à promoção do envolvimento do estudante na vida acadêmica em seu contexto mais amplo.

Em nossa análise, delimitamos o estudo nos processos tutoriais na graduação presencial, em que a escassa produção bibliográfica (MARTINS, 2006; KATO & FAGGIAN, 2008) que discuta as bases epistemológicas de formação e trabalho de grupos tutoriais de aprendizagem se apresenta como um dos principais desafios na estruturação da educação tutorial enquanto método. É importante o realce de que esta metodologia se diferencia da que é estruturada na educação à distância.

Mesmo ambas, genericamente, partindo de um mesmo princípio, não se confundem enquanto práxis por terem propostas de ações diferenciadas (GONÇALVES & CAMPOS, 2008; WOISKI, 2015).

Dentre os pontos de discussão da educação tutorial na graduação presencial, é visível o seu efeito dinamizador e integrativo em atividades acadêmicas. Estudos relacionados à temática do envolvimento dos alunos nos ambientes acadêmicos servem de subsídios, principalmente, em pesquisas sobre a evasão, destacando como elemento de garantia de sucesso na formação do estudante os trabalhos desenvolvidos em espaços extracurriculares e nas relações interpessoais. Alexander Astin (1999) estruturou a *“Theory of Involvement”* - Teoria do Envolvimento, compondo elementos básicos de análise referentes às experiências trazidas pelos estudantes ingressantes aos espaços constitutivos de experiências acadêmicas durante o curso e a formação de conhecimentos, valores, atitudes e crenças construídas ao término do curso. Esses elementos se desdobram em outras premissas que conclui, basicamente, que o envolvimento do estudante se dá em um processo contínuo e que está diretamente ligado ao investimento de energia física e psicossocial que este estudante demanda em sua caminhada acadêmica, estando o desempenho e o desenvolvimento de competências relacionadas, proporcionalmente, ao envolvimento qualitativo desse estudante à vida na faculdade. É o que Vicent Tinto (1988; 2003) chama de *“Learning Communities”* - Comunidades de Aprendizagem, com a diferenciação do espaço, apontando para o ambiente de sala de aula como propulsor interativo. Esta ação baseada em comunidades de aprendizagem, ou grupos de aprendizagem colaborativos, estimula os alunos a serem responsáveis pelo processo de aprendizagem um do outro, entendendo que passando mais tempo juntos aprendendo, aprendem mais (TINTO, 2003).

O desenvolvimento do estudo de Tinto se apresenta como um desdobramento da Teoria de Envolvimento de Astin em que ambos indicam que a qualidade do envolvimento é proporcional as oportunidades e a intensidade desse envolvimento, complementando a perspectiva de que os processos de envolvimento dos alunos para além das estruturas curriculares compõe um elemento de permanência e formação qualificada do estudante na graduação:

A integração acadêmica se refere ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade no que diz respeito ao contexto do

curso e suas demandas acadêmicas. Inclui a percepção do estudante sobre seu desempenho acadêmico e autoestima relacionada a este desempenho, a percepção de desenvolvimento pessoal, o sentimento de gostar dos conteúdos dos cursos e uma identificação com as normas e valores do curso, bem como com seu papel de estudante. Já a integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e sentir-se bem no ambiente da universidade, o que se manifesta a través de contatos com colegas de curso (amizades, conversa), participação em atividades de caráter social na universidade (como festas, festivais, esporte, eventos culturais) e também contatos informais com professores e pessoal de apoio dos cursos (CASTRO, 2012, p.19).

A educação tutorial tem capacidade de articular os aspectos da mediação do conhecimento, tanto na relação tutor/aluno quanto na relação aluno/aluno, e, sobretudo, dando condições para maior integração e envolvimento dos estudantes na vivência acadêmica. Nesse sentido, a tutoria refere-se ao “acompanhamento e orientação sistemática de grupos de alunos por pessoas experientes nas áreas de formação do estudante” (MARTINS, 2008, p.15). Assim, trazendo a discussão para o nível da graduação presencial, os grupos tutoriais de aprendizagem se definem enquanto método didático “com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais” (BRASIL, 2006, p.15) de desenvolvimento da autonomia e senso crítico do estudante, associada ao acompanhamento sistemático do tutor dentro de um contexto sócio histórico de pertencimento, de formação e de construção do conhecimento, sobretudo numa perspectiva integrativa, colaborativa e horizontalizada.

Nota-se, então, que se relaciona essencialmente com o compromisso da formação global do estudante, além de articular o elemento do envolvimento, propondo ações que potencialize capacidades interativas, orientadas para o desenvolvimento social, acadêmico e profissional, numa perspectiva tanto individual quanto coletiva.

2.2.2 Espaço de desenvolvimento

No Programa de Educação Tutorial, como aspecto central do processo de tutoria presencial de nossa investigação, sua localização enquanto atividade extracurricular não está predefinida em um único sentido, ao contrário de programas de iniciação científica, por exemplo. No PET, as atividades de grupo se organizam de forma a garantir não só a interação entre tutores e estudantes do Programa, mas também a interação com os outros professores e estudantes da graduação e com a sociedade como meta permanente de ações (NARDO JÚNIOR & GARCIA, 2008, p.32), variando as especificidades de ações em acordo com o perfil de cada grupo. Ou seja, atende a uma diversidade de itens da vida acadêmica sedimentadas em aspectos institucionais, gerenciais, interpessoais, emocionais, acadêmicos e profissionais. Assim, enquanto espaço de desenvolvimento, por não se estruturar como uma ação pontual, mas que atende a dinamicidade de uma situação complexa, transversaliza a experiência universitária e se materializa em atividades extracurriculares.

Como já evidenciado, os espaços de atividades extracurriculares destacam-se como ambiente propício no desenvolvimento de competências não contempladas na estrutura formal da graduação. Esses espaços compreendem os mais variados, desde as confraternizações e recepção de calouros, passando pela rotina de estudos em bibliotecas e articulação em diretórios acadêmicos, chegando a atividades mais específicas de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, Balau-roque (2012) identifica a relevância das atividades não obrigatórias no que se refere à contribuição da formação dos estudantes, destacando sua eficiência se, principalmente, estas estiverem em congruência com as atividades curriculares, ou ditas de caráter obrigatório.

Como direcionamento para a essa discussão, utilizamos como referência o estudo dirigido por Vendramini et al (2004) denominado “Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica” (EAVA). A proposta constrói uma escala sobre a avaliação da vida acadêmica baseada em como o aluno se percebe em sua vivência na educação superior, indicando caminhos que compõem o processo geral de socialização e que são elementos geradores da formação integral do estudante em seus aspectos pessoais, interacionais e institucionais.

Dentre as dimensões envolvidas na análise da EAVA, duas são destaque para nossa discussão: o Relacionamento e o Envolvimento em atividades não obrigatórias (extracurriculares). O primeiro é categórico em afirmar que a forma de convivência no universo acadêmico é predominante grupal, o que demanda investimentos por parte das instituições de educação superior no sentido de garantir o envolvimento e a integração dos estudantes. Com relação às atividades não obrigatórias, compõe um elo indissociável com o item Relacionamento, visto a sua associação com a articulação acadêmica e interpessoal. O sentido é de localizar a importância das atividades extracurriculares nessa escala, justamente por ser onde se localizam as ações de tutoria:

O estabelecimento de um ambiente acadêmico e social apropriado à integração e ao desenvolvimento do aluno não será suficiente se não for percebido por ele como um contexto propício e com oportunidade de experienciá-lo de forma ativa. Sua integração será maior, à medida que perceber congruência entre suas expectativas e o que a universidade proporciona para o alcance dos objetivos pretendidos (VENDRAMINI et al, 2004, p.260).

Assim, no que tangencia o envolvimento com atividades não obrigatórias, é possível trazer os grupos de educação tutorial como componentes desses espaços, que partindo de seus elementos constitutivos, oportuniza o desenvolvimento sistemático e coletivo de integração tanto no sentido da instrução quanto nas experiências de formação humana e social contribuindo essencialmente para permanência e conclusão do aluno na educação superior.

2.2.3 Estruturação metodológica da educação tutorial

No Brasil, as fundamentações teóricas e operacionais da educação tutorial presencial são constituídas, principalmente, com base nas experiências de vivências construídas por professores e estudantes, tomando como base estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas em suas experimentações enquanto grupos tutoriais e que se aproximem de propostas pedagógicas ativas (SILVA et al, 2010). A reflexão dessas produções tem auxiliado na consolidação da tutoria enquanto prática educativa, dando condições de esboçar parâmetros de análises, necessários tanto

para fins de categorização quanto para a avaliação, identificando elementos basilares que compõem sua estruturação.

Dentre esses elementos, a estrutura dos processos tutoriais de aprendizagem se aproxima de novos saberes e também saberes já sedimentados no sentido de melhor compreensão acerca da realidade e com ela interage de maneira autônoma e ativa (LAFFIN, 1998). No contexto brasileiro, o Programa de Educação Tutorial tem sido o principal parâmetro de referência. Além, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Pedagogia da Problemática também aparecem como balizadoras na construção de processos tutoriais. Essas três referências têm em seus escopos pontos comuns:

São pautadas pela tutoria de pequenos grupos mediados pelo professor/tutor, onde são apresentadas, discutidas e trabalhadas temáticas inter-relacionadas do currículo e problematizadas considerando o seu conjunto situacional contemporâneo no intuito de oportunizar os discentes/tutorando uma experiência de aprendizado significativa e contextualizada (BORBA & SOARES, 2015, p.04).

Dentre as especificidades na construção das atividades tutoriais, o Programa de Educação Tutorial tem seu formato em ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão na graduação com atividades exclusivamente extracurriculares. A Aprendizagem Baseada em Problemas, com sua estratégia de organização em módulos temáticos, protagoniza o ensino nas ciências médicas em muitas universidades pelo mundo, como é o caso da McMaster University, Canadá, e também, no contexto brasileiro, na Faculdade Medicina de Marília – FAMEMA. A Pedagogia da Problemática utiliza a própria estrutura curricular sedimentada em disciplinas, mas com reconstruções que alcancem “a compreensão crítica da realidade e a sua transformação, mediante proposições de intervenção” (KATO & FAGGIAN, 2007, p.38).

É importante perceber que essas especificidades de tutoria que identificam os métodos citados aparecem organizadas de forma orgânica nas atividades de tutoria de um modo geral, não havendo sistemas fechados de estruturas e sim adequações em acordo com as necessidades e objetivos perseguidos, sem com isso descaracterizar a ação enquanto proposta tutorial. São esses direcionamentos

que auxiliam na especificação de ações que tem como base a educação tutorial. Com isso, nota-se no que se refere à estruturação básica de tutoria presencial em processos educacionais a perspectiva da resolução de problemas (BATTISTI & ERNZEN, 2008) e a tendência da Aprendizagem Significativa que se define, substancialmente, pela participação ativa do aprendiz composto pela “interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio” (MOREIRA, 2000, p.4).

Em acordo com a bibliografia consultada, os possíveis reflexos dos grupos tutoriais de aprendizagem na graduação presencial estão associados aos seguintes elementos constitutivos:

Elementos constitutivos	Possíveis reflexos na graduação
Formação diversificada e contextualizada para além dos condicionantes curriculares.	Desenvolvimento da capacidade operacional e abstrata, do trabalho em grupo e do trabalho individual.
Formação cidadã, ética e política associada a questões acadêmicas e profissionais.	Formação de alunos/profissionais críticos e socialmente responsável.
Discussão/ Ação /Produção horizontalizada sobre problemas atuais e socialmente relevantes.	Autonomia, capacidade resolutiva e atualização constante.
Interdisciplinaridade, articulação com outros cursos e estudante, articulação com a comunidade.	Maior articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão garantindo participação de sujeitos diversos.
Iniciação científica, teórica e profissional (desassociada da especialização precoce).	Habilitação para continuidade dos estudos em níveis de pós-graduação e/ou ingresso no mundo do trabalho.
Atividades coletivas de nivelamento e reforço abertas ao público da graduação.	Diminuição dos índices de evasão e retenção.
Gerenciamento colaborativo das atividades.	Estimula capacidades de iniciativa, de liderança e de responsabilidade.

Quadro 2: Elementos constitutivos da educação tutorial e os possíveis reflexos na graduação

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 2, podemos concluir que as atividades de tutoria favorecem experiências participativas em que se processam relações dialógicas

(SCARPARO et al, 2008). No ambiente acadêmico, tais relações, considerando a necessidade de propor mecanismos integradores entre os estudantes e a academia, trazem na metodologia dos grupos tutoriais de aprendizagem a possibilidade de intervenção no formato de atividades extracurriculares que colaboram diretamente para a qualificação da graduação, mediante a ampliação das oportunidades de formação articuladas ao currículo de cada curso.

No capítulo seguinte, teremos a oportunidade de indicar algumas ações propriamente desenvolvidas por grupos do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba. Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento do Programa em nível local, tendo como referência a atuação da IES nos aspectos acadêmicos e gerenciais.

CAPÍTULO 3: O PET NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Os primeiros grupos PET da UFPB foram implementados no ano de 1988, ainda no formato do Programa Especial de Treinamento. Neste primeiro momento, até o ano de 2002, a instituição contou com a formação de oito grupos PET. Contudo, permaneceram na UFPB até o processo de expansão dos grupos, no ano 2006, apenas dois. A particularidade da formação da estruturação da própria Universidade Federal Paraíba aponta para a necessidade de um breve estudo sobre algumas configurações de sua formatação, condicionadas ao desenvolvimento dos grupos na IES, principalmente quanto ao seu desenvolvimento quantitativo.

A consolidação da Universidade Federal da Paraíba seguiu o padrão da formação das universidades federais brasileiras, oriundas do processo de aglutinação de escolas (faculdades) isoladas iniciado a partir da década de 1920, na gestão do Presidente Epitácio Pessoa. Assim, a Universidade da Paraíba, de caráter estadual, foi criada em 1955 e, só em 1960, com a federalização, passou a ser Universidade Federal da Paraíba. Neste contexto, foram incorporadas também à universidade a Escola de Agronomia do Nordeste (criada em 1934), localizada na cidade de Areia, juntamente com a Escola de Agronomia do Nordeste, a Faculdade de Ciências Econômicas – FACE, localizadas em João Pessoa, a Escola Politécnica em Campina Grande e a Colégio Agrícola Vidal de Negreiros em Bananeiras.

Nessa estrutura de formação por aglutinação é importante destacar que, sendo as instituições isoladas dotadas de uma cultura de gestão específica, a junção de todas sob uma mesma estrutura administrativa trazia a tona a complexidade de captar as particularidades de suas estruturas organizacionais e promover a devida integração. Foi um desafio relevante para os gestores, visto que a própria estruturação organizacional das universidades federais no Brasil era extremamente recente, não havendo um trato mais profundo com a matéria. Além disso, a UFPB possuía a particularidade de compor escolas em diferentes municípios, constituindo-se de uma estrutura *multicampi*. Ao todo, somavam-se sete *campi* localizados nas cidades de João Pessoa, *Campus I*; Campina grande, *Campus II*; Areia, *Campus III*; Bananeiras *Campus IV*; Cajazeiras, *Campus V*; Sousa, *Campus VI* e Patos, *Campus VII*. Esta estrutura descentralizada imprimiu uma gestão bastante particular, com maior custo, muitas vezes inviabilizada por conta das distâncias que separavam a sede em João Pessoa dos outros *campi*. Este foi um dos argumentos que sustentou

o desmembramento da UFPB e criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em 2002, que assumiu os *campi* da cidade de Campina Grande, Cajazeiras, Sousa e Patos. Com essa divisão, permaneceu na UFPB apenas os três grupos do PET implementados na sede em João Pessoa, passando a compor os quadros da UFCG os cinco grupos que já atuavam no *campus* de Campina Grande.

A UFPB finaliza a sua estruturação com a criação de mais dois *campi* em sua região metropolitana, além dos que permaneceram após o desmembramento e criação da UFCG. Tem-se então, a partir de 2006, a seguinte estrutura: sede administrativa geral no *campus* I, na cidade de João Pessoa; o *campus* II na cidade de Areia; o *campus* III na cidade de Bananeiras e o *campus* IV na região do Litoral Norte (Mamanguape e Rio Tinto). Foi neste mesmo ano que se iniciou o processo de expansão do Programa, com o lançamento de cinco editais anuais até 2010, finalizando com o edital de 2012. Os dados do Quadro 3 sintetizam esse desenvolvimento quantitativo:

Registro dos Grupos PET da UFPB			
Grupos	atuação	Cursos envolvidos	Campus/Região
PET Antropologia	Desde 1988	Antropologia	UFCG desde 2002
PET Economia	Desde 1988	Economia	UFCG desde 2002
PET Letras	Desde 1992	Letras	UFCG desde 2002
PET Ciência da Computação	Desde 1992	Ciência da Computação	UFCG desde 2002
PET Engenharia Elétrica	Desde 1992	Engenharia Elétrica	UFCG desde 2002
PET Farmácia	desde 1992	Farmácia	Campus I/João Pessoa
PET Física	desde 1992	Física	Campus I/João Pessoa
PET Matemática	1992-1996	Matemática	Campus I/João Pessoa
PET Computação	desde 2006	Ciência da Computação	Campus I/João Pessoa
PET/Conexões de Saberes AgroBio	desde 2010	Agronomia e Ciências Biológicas	Campus II/Areia
PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas	desde 2010	Direito, Serviço Social, Pedagogia MSC, Ciências Sociais, História e	Campus I/João Pessoa

Enfermagem			
PET/Conexões de Saberes Indígena Potiguara	desde 2010	Direito, Ciência da Computação, Pedagogia MSC	<i>Campus IV/Litoral Norte</i>
PET/Acesso e Permanência do Jovem de Origem Popular na Universidade.	desde 2010	Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Pedagogia MSC, Matemática, Química, Ciências Sociais, Física, História MSC	<i>Campus I/João Pessoa</i>
PET Engenharia Elétrica	desde 2012	Engenharia Elétrica	<i>Campus I/João Pessoa</i>

Quadro 3 – Registro dos grupos PET da UFPB

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo SIGPET e pela CENAPET (2015)

Para compreendermos melhor o desenvolvimento e a atuação dos grupos PET da UFPB, organizamos a discussão em dois itens: estrutura institucional e estrutura pedagógica.

3.1 Estrutura institucional

Pela localização dos *campi* antes da criação da UFCG, foi natural a aproximação dos grupos por região, em virtude da proximidade geográfica. A transição da gestão dos grupos pós-desmembramento foi gradual, estabelecendo uma relação integrada entre as duas universidades, principalmente porque os grupos que migraram institucionalmente permaneceram atrelados a gestão da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB até o fim do ano de 2002, quando a UFCG assumiu integralmente o acompanhamento dos grupos vinculados a seus *campi*.

Outra informação importante que visualizamos no Quadro 3 foi o encerramento das atividades do PET Matemática ainda na década de 1990, antes da criação da UFCG. Considerando o formato de acompanhamento realizado pela CAPES que preservava, sobretudo, a exigência da manutenção da unidade nacional do Programa, supomos que o encerramento das atividades seja oriundo de sucessivas avaliações insuficientes quanto ao cumprimento da estrutura baseada na manutenção de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os procedimentos de acompanhamento e gestão do PET inicialmente estavam vinculados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, passando para a Pró-Reitoria de Graduação no ano de 1999:

O Programa Especial de Treinamento (PET) passou a ser administrado pela Pró-Reitoria de Graduação em 1999, por determinação do MEC. Nos anos de 2001 e 2002 existiam sete grupos PET. Hoje a UFPB tem os Grupos PET-Farmácia e PET-Física, totalizando 24 bolsistas (UFPB, 2004).

Foi a partir de 2006 que o crescimento quantitativo do Programa aconteceu. Neste ano foi aprovado o projeto do PET Computação da UFPB; em 2010 um expressivo aumento, com a implementação de quatro grupos PET/Conexões de Saberes e, em 2012, a aprovação do PET Engenharia Elétrica. Neste último processo seletivo, Edital MEC/SESu/SECADI n. 11, foram submetidas pela instituição oito propostas de grupos PET pelos cursos de Zootecnia, Agroindústria, Sistema de Informação, Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Biológicas (Bacharelado), História (Licenciatura), Engenharia Elétrica e Agronomia. Porém, apenas a proposta de Engenharia Elétrica foi contemplada, passando esta a integrar o quadro dos grupos PET da instituição e totalizando a atuação de oito grupos na IES a partir do ano de 2013. Apesar da ampliação quantitativa do Programa na IES, é relevante destacar o baixo número de aprovação de projetos de criação de grupos na instituição nesta fase de ampliação nacional. O fato dá indícios de que a ausência de uma política de divulgação e orientação sobre as características e objetivos do Programa na UFPB ocasionou a baixa concorrência de projetos a nível institucional e/ou a concorrência nacional de projetos encaminhados pela UFPB apenas com os requisitos mínimos de adequação ao formato do Programa.

No que tange ao acompanhamento institucional local do PET, além da transferência para a PRG, foi registrado também a atuação da interlocução, que iniciou as atividades na Coordenação de Estágio e Monitoria. Há poucos registros documentais disponíveis nos arquivos da Pró-Reitoria de Graduação que possam expor a rotina de atividades da interlocução. Contudo, é possível identificar algumas ações, dentre elas, a obrigatoriedade da constituição do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação. Neste primeiro momento, a formação foi dada por

indicação do Pró-Reitor de Graduação em exercício, em que a principal atividade era de produção de relatórios e pareceres sobre a atuação dos grupos na instituição.

Desde então, o acompanhamento do PET passou por três equipes de interlocução, associados à gestão do (a) Pró-reitor (a) em exercício. Com relação aos aspectos de integração do PET com as instâncias administrativas e pedagógicas, optamos por utilizar os registros de dois tipos de documentos institucionais: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e os Relatórios de Gestão.

Conforme o PDI-UFPB/2014-2018, a UFPB ainda encontra-se em concretização do projeto de expansão viabilizado pelo REUNI, o que quer dizer que metodologias e estratégias para acompanhar a reconfiguração da gestão, de acordo com a adequação para ampliação dos processos administrativos, algumas já concretizadas, estão em processo de implementação. Também assinala como política de ensino o fortalecimento de parcerias com atores externos à gestão da UFPB, tais como os setores produtivos, com vistas a ampliar o campo de estágio; a Secretaria de Estado da Educação; e as Secretarias Municipais de Educação, objetivando financiamento e apoio a projetos de melhoria da educação básica e a formação de professores; a Universidade Federal de Campina Grande e também a Universidade Estadual da Paraíba e os Institutos Federais de Educação, com o intuito de implementar uma política de formação de professores para o Estado da Paraíba.

Com base nos Relatórios de Gestão produzidos pela instituição entre os anos de 2010 a 2015, é possível identificar menções à existência do Programa nestes documentos nos anos de 2011, 2013 e 2014. Nos registros do relatório do ano de 2011, o Programa aparece como umas das iniciativas no que se referem ao desenvolvimento das ações estruturantes, projetos sistêmicos e destaques estratégicos para a graduação. Comparando com as informações apresentadas pelo referido documento sobre as demais atividades dos programas acadêmicos de graduação (PIBID, PROLICEN, PRODOCÊNCIA, RENAFOR e Programa Mais Leitura) em que expõe dados referentes à atuação, objetivos e metas, o Programa de Educação Tutorial foi apresentando limitando-se a indicar a existência de sete grupos PET, nos Campi I e II, com o total de 84 alunos bolsistas participantes (UFPB, 2012).

Passando para o Relatório de Gestão referente ao ano de 2013, o PET, juntamente com Prodocência, o PIBID e o LIFE, são indicados como programas que devem ter o seu número de bolsas e de projetos ampliados, como “fatores necessários para execução das ações proposta pelo plano de atividades 2013” (UFPB, 2014, p.104). Já no Relatório de Gestão de 2014, encontramos o PET no item relacionado ao macroprocesso finalístico da IES ligado ao desenvolvimento das atividades de ensino de graduação enquanto processo de melhoria do ensino. Esta especificidade é descrita na elaboração e no acompanhamento de ações para a melhoria do ensino. Desta vez, o PET foi agrupado junto ao PROMEB e ao COMFOR, todos com a articulação e o fomento sob a responsabilidade da Comissão Permanente de Melhoria do Ensino - CPME, instância vinculada a Pró-reitoria de Graduação (UFPB, 2015). É válido salientar que nos relatórios de 2010 e 2012 não é feita nenhuma menção nominal que relacione os programas apresentados à definição de programas acadêmicos da graduação. Porém, as ações citadas não indicam em pormenores como cada uma dessas ações foram executadas em nível de gestão. Especificamente sobre o Programa de Educação Tutorial, além das ausências já apontadas, não são apresentados estudos avaliativos que garantam que essa política cumpra na IES as demandas pelas quais foram citadas nos relatórios.

Temos os Relatórios de Gestão como uma referência pontual dos reflexos do PET enquanto política de qualificação da graduação da instituição. Quanto à esfera global, consideremos o Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI/2009-2012 e o PDI/2014-2018. Em relação ao primeiro documento, o PET não é citado. Dentro do item que define os programas de apoio pedagógico e financeiro como parte da política de atendimento aos discentes do ensino presencial, o PDI/2009-2012 cita o Programa de Monitoria, o Prolicen, o PIBIC, o PROBEX, o Programa de Mobilidade Estudantil e o PIANI (UFPB, 2010). No segundo documento, os programas acadêmicos de graduação são citados e descritos, inclusive o Programa de Educação Tutorial (UFPB, 2014b). Com relação ao seu desdobramento, o PET está enquadrado, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, nas ações de melhoria do desempenho acadêmico

Estabelecer metas e acompanhamento semestral para diminuir a evasão e a retenção para os cursos que estejam abaixo da média

geral da taxa de sucesso da UFPB, estimulando os professores a aderirem a programas de melhoria do ensino, tais como, Programa Institucional de Tutoria (PROTUT), PROLICEN, MONITORIA, PROMEB, PRODOCÊNCIA/UFPB/CAPES, PIBID/UFPB/CAPES e PET (Ibidem, p.16).

Como forma de operacionalização, o PDI/2014-2018 descreve o compromisso de proceder durante o quinquênio estabelecido pelo documento o aperfeiçoamento de instrumentos operacionais que viabilizem fortalecer os processos de avaliação e acompanhamentos dos programas acadêmicos citados.

Nota-se, então, que nos principais documentos da gestão da UFPB aqui apresentados, o Programa de Educação Tutorial, em um contexto geral, não é considerado enquanto política e os seus resultados não são acompanhados pela instituição. Os documentos não apresentam estudos que apontem efetivamente a contribuição do Programa para a melhoria da qualidade da graduação na UFPB, mesmo sendo esta uma prerrogativa constituinte do Programa descrita no parágrafo segundo da Portaria MEC 976 de 27 de julho de 2010: “Os grupos PET deverão contribuir para a implementação de políticas públicas e de desenvolvimento em sua área de atuação, sendo que esta contribuição será considerada por ocasião de avaliações periódicas” (BRASIL, 2013).

Como ações no sentido de ampliar a visibilidade e integração entre os grupos PET e a instituição, desde 2013, a IES tenta estabelecer espaços de diálogos entre os grupos e a instituição, propondo em 2014 uma apresentação com todos os grupos PET da IES na sala de reunião da Pró-Reitoria de Graduação, a fim de fomentar o contato entre os grupos e a gestão. Esse momento foi considerado como o I Encontro dos grupos PET da UFPB, com o compromisso de ampliar e incluir o evento na agenda da IES. No ano de 2015, o evento foi ampliado e realizado no auditório da Central de Aulas da IES, com a participação maciça de alunos, tutores, representação da gestão e palestrantes convidados. Desde então, o evento vem acontecendo anualmente como atividade fixa promovida pela Pró-Reitoria de Graduação.

Com relação ao cumprimento das atividades petianas segundo a legislação vigente, os grupos PET da UFPB tiveram pareceres favoráveis em todas as análises documentais submetidas ao CLAA entre o período de 2010 a 2015. Vale salientar

que desde a implementação dos grupos na UFPB, houve uma pequena rotatividade de tutores na coordenação das atividades de cada grupo. Essa configuração é resultado das várias fases vividas pelo programa e a sua tardia institucionalização enquanto política, sendo as diretrizes de permanência de tutores estabelecidas em Portaria pelo MEC a partir do ano de 2010.

Assim, como agentes responsáveis pela manutenção da gestão do Programa na IES, destacamos a Pró Reitoria de Graduação - PRG, na pessoa do (a) Pró-Reitor (a), a Comissão Permanente de Melhoria do Ensino, na pessoa do (a) interlocutor (a), o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação, representado pela PRG, tutores e discentes do Programa, e os tutores enquanto responsáveis por coordenar as atividades de educação tutorial nos grupos. Na perspectiva que temos trazido de análise do Programa na UFPB, estes atores apresentam-se como centrais no desenho deste estudo. Ressaltamos, inclusive, que partes desses atores compuseram o quadro geral de entrevistados nessa pesquisa.

3.2 Estrutura pedagógica

As atividades pedagógicas dos grupos PET da Universidade Federal da Paraíba constituem certa diversidade, sempre relacionada ao perfil que estrutura a composição dos grupos. Considerando seus Relatórios de Atividades, submetidos para apreciação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação, nota-se uma tentativa de cumprimento do formato "ensino, pesquisa e extensão", segundo os parâmetros exigidos pela SESu. Na composição das atividades dos grupos, há a preocupação de estender as atividades para outras instâncias além da comunidade acadêmica. Diversas ações direcionadas à educação básica foram registradas nos relatórios, voltados não exclusivamente aos estudantes, como também para formação continuada de professores da rede estadual e municipal de ensino. Essas ações, categorizadas essencialmente como atividades de extensão, também são estendidas para outros espaços além do formato da educação formal, sendo registradas ações voltadas a grupo de idosos, por exemplo.

Ainda sob a perspectiva da extensão, atividades realizadas para a comunidade acadêmica caracterizam ações para a redução da retenção e evasão nos anos iniciais da graduação pela oferta de minicursos e oficinas de reforço aos estudantes calouros. Nesta proposta ainda cabe citar ações transversais de

cidadania e formação crítica, representadas por sessões de exibição de filmes temáticos, no estilo “cine clube”, como também organização de eventos formativos, no formato de palestras e seminários, abertos à comunidade acadêmica. Ações de ensino e pesquisa são também organizadas em sintonia com as atividades de extensão, enfatizando competências importantes da formação dos estudantes.

Considerando as informações dispostas nos relatórios citados, há indícios de que as atividades de caráter formativo/pedagógico são consistentes no PET. Contudo, outros elementos – inclusive os depoimentos dos atores – são importantes para compreender o nível de enraizamento do Programa na dimensão acadêmica, uma das subcategorias elencadas nesse estudo. Seria necessário, portanto, apresentar a estrutura metodológica do trabalho, explicando com mais clareza as estruturações de categoria e subcategorias que estruturam a análise. É o que faremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

Na aproximação sujeito e objeto, em observância ao fenômeno político lançado pela própria definição de pesquisa, é importante considerar, como *locus* da investigação, a universidade pública como organismo dinâmico da sociedade, que se (re)constrói periodicamente sob as distintas nuances dos processos socioeconômicos, políticos e culturais em um movimento recíproco de influências com a sociedade. Destacamos que o objeto de estudo tem como foco central as relações entre políticas gestadas no âmbito federal (Governo Federal) e suas repercussões no âmbito local (Universidades). 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). No caso da pesquisa em tela, consideramos o Programa de Educação Tutorial enquanto política federal e sua execução na Universidade Federal da Paraíba enquanto gestora local.

Somado às verificações conjunturais do objeto à 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). Percebemos, ainda, a necessidade de nossa proposta metodológica captar o “conjunto das proposições logicamente relacionado ao objeto” (LAKATOS & MARCONI, 2007, p.80) que nos propomos a investigar, 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 originalidade e criatividade necessária.

Neste interim, o trabalho de coleta e análise desta investigação procurou extrair o máximo de significados das fontes utilizadas segundo as diretrizes de seu foco de análise, considerando a impossibilidade de seu esgotamento, que

subsidiaram as reflexões exigidas por nosso objeto de estudo, numa abordagem qualitativa que

realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ele se envolve com empatia aos motivos, as intenções, aos projetos dos autores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tomam-se significados (MINAYO & SANCHES, 1993, p.244).

Amparamos esta investigação em explicações da realidade que auxiliem “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 deste fenômeno. O uso dessa categoria teórica, enquanto método científico, não tem por definição 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).

4.1 Procedimentos Metodológicos

Com base no que foi apresentado até o momento, é razoável que tenhamos nos aproximado da pesquisa do tipo exploratória, uma vez que o objetivo determinado na pesquisa se compromete, sumariamente, em compreender e identificar certos processos de enraizamento do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba e as implicações, tensões e desafios do desdobramento desse programa no cumprimento de seus fins, como política nacional em seu ambiente de execução.

Como nos propomos em não interferir nos fatos observados, nos limitando ao registro do entendimento e descrição do processo, esta se configura, também, como uma pesquisa descritiva. Buscamos, portanto,

descobrir a frequência com que o fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos [...] procurando classificar, explicar e interpretar preocupados, principalmente, em estabelecer uma atuação prática (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.53).

Para tal, delimitamos o recorte temporal da pesquisa entre os anos de 2010 a 2015. Foi a partir do ano de 2010, com a fusão do programa Conexão de Sabres que se estruturou o número total de sete grupos na instituição, totalizando o número de oito grupos em 2013 com a implementação de mais um projeto, decorrente do Edital SESu/MEC N. 11, de 19 de julho de 2012. Primeiramente, o PET funcionava em grupos temáticos delimitados por curso e, desta síntese em diante, passaram a agregar o fator da multidisciplinaridade, possibilitando a integração de cursos diferentes em um mesmo grupo. Esse fato demandou uma maior preocupação quanto aos parâmetros de integração entre o PET e IES, não só por seu caráter multidisciplinar, mas também pela distribuição dos grupos em diferentes *campi* e, por isso, utilizamos este marco como referência para o recorte da pesquisa.

Assim, o levantamento dos dados se estruturou em três momentos: na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na realização de entrevista semiestruturada.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, o levantamento dos dados, na perspectiva de definição dos processos sugeridos como análise, contribuiu na contextualização do objeto com a conjuntura sócio-político-econômico da universidade pública no momento de sua implementação e no caminhar de seu desenvolvimento, apresentando “as relações abstratas entre elementos, fatos e processos que buscam explicar ou interpretar” (MINAYO, 2015, p.18).

A definição das fontes pesquisadas baseou-se no levantamento da produção bibliográfica sobre a temática, juntamente com teses e dissertações produzidas sobre o Programa de Educação Tutorial entre os anos 1979 a 2016, que compreende o tempo de existência do PET em dois momentos – Programa Especial

de Treinamento e Programa de Educação Tutorial. Foi neste levantamento também que pudemos estruturar uma discussão sobre o seu desenvolvimento conceitual e metodológico. A intenção foi a de situar historicamente o Programa e com isso, construir condições de estabelecer um diálogo com a produção científica atual que trata sobre o PET enquanto política, enquanto método pedagógico e a relação do Programa com seu *locus* de execução.

Já a pesquisa documental acabou sendo o aporte para localização do Programa, em sua estruturação legal e procedimental. Foram considerados na análise os documentos produzidos pela CAPES, ainda no PET enquanto Programa Especial de Treinamento, e os documentos produzidos pela SESu, já após 1999, quando o Programa se estrutura oficialmente no formato de grupos tutoriais de aprendizagem sob a perspectiva da formação global do alunado. Além, em nível institucional, foram utilizados os relatórios de Gestão da UFPB dos anos de 2010 a 2015, além dos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI desta IES que correspondem a este período.

Na etapa da entrevista semiestruturada, optamos por essa abordagem por combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015b, p.64). A utilização desse formato de coleta de dados auxiliou na obtenção de informações relacionadas principalmente às experiências e impressões vivenciadas pelos sujeitos.

Além do recorte temporal, utilizamos a estrutura de gestão do Programa como referência para definir o perfil de participação nas entrevistas, identificando os seus representantes vinculados as seguintes instâncias: Pró-Reitoria de Graduação, na pessoa do pró-reitor (a) como responsável legal pelo Programa na IES; o(a) interlocução do PET, associado a PRG e responsável por auxiliar administrativamente os grupos; os tutores, que medeiam as relações pedagógicas e organizacionais de seus grupos; e o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação, que atua como instância deliberativa do Programa na IES, composto por tutores, representantes da Pró-reitoria de Graduação e discentes participantes do Programa. Dentro do período de recorte da pesquisa, identificamos a atuação de 16 sujeitos, dentre os quais, 14 optaram em participar da pesquisa.

Nessa configuração, seguem as especificações do quantitativo dos 14 participantes, conforme apresentado no Quadro 4, juntamente com a codificação referente a sua identificação.

Codificação dos participantes da pesquisa	
Sujeitos	Códigos
Tutor PET Curso e representante do CLAA	Tut.c 1
Tutor PET Curso e Representante do CLAA	Tut.c 2
Tutor PET/Conexões de Saberes e Representante do CLAA	Tut.c 3
Tutor PET/Conexões de Saberes e Representante do CLAA	Tut.c 4
Tutor PET Curso	Tut 5
Tutor PET Curso	Tut 6
Tutor PET Curso	Tut 7
Tutor PET/Conexões de Saberes	Tut 8
Tutor PET /Conexões de Saberes	Tut 9
Tutor PET/Conexões de Saberes	Tut 10
Discente representante do CLAA	D.c 1
Discente representante do CLAA	D.c 2
Pró-Reitor de Graduação	PR
Interlocutor	Int

Quadro 4 – Codificação dos participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

A elaboração do instrumento de entrevista considerou a natureza das representações, sendo divididos em quatro tipos de "roteiros abertos": um para os representantes da interlocução, um para os representantes de pró-reitores, um para a representação de discentes e um para a representação de tutores. Diferenciadas as temáticas, os instrumentos dividem-se em duas partes: as informações gerais dos entrevistados, o que possibilitou nos situar quanto a sua formação e o tempo de atuação na UFPB; e as Informações específicas, já direcionadas ao relacionamento com o Programa. Vale salientar que na elaboração do instrumento direcionado aos tutores, optamos por incluir um bloco específico de questionamentos sobre a participação do CLAA, utilizados especificamente quando o tutor também estava representando esta instância.¹³

A escolha pelos procedimentos de entrevista sumariamente de natureza semiestruturada aproximou o estudo dos objetivos pretendidos, trazendo em sua

¹³ Os referidos instrumentos estão disponíveis nos apêndices B, C, D e E.

estrutura a harmonização com a entrevista do tipo aberta, oportunizando um espaço maior de diálogo e reflexão (DESLANDES, 2015).

4.2 Categorias teóricas e análise dos dados

A principal categoria teórica que trabalhamos nesta pesquisa foi a do “enraizamento”, discutida no primeiro capítulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, consideramos duas subcategorias presentes na constituição do Programa. Essas subcategorias, a nosso ver, são importantes para perceber em que medida o Programa enraizou-se 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 detalha as subcategorias e os elementos considerados para a análise dos dados.

Subcategorias de enraizamento	
Subcategorias	Elementos analisados
Institucional	Acompanhamento e avaliação institucional local
	Relação com as unidades acadêmicas
Acadêmica	Ensino, pesquisa e extensão
	Comunidade acadêmica e comunidade externa

Quadro 5 - Subcategorias de enraizamento

Fonte: elaborado pela autora

Quanto à análise dos dados coletados nas entrevistas, utilizamos a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2004, p. 33) “como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Tal procedimento considera o sentido do discurso, que se apresenta, geralmente, polissêmico e simbólico (Ibidem, p.11). Organizamos os dados de acordo com as subcategorias apresentadas, relacionando primeiramente a recorrência de elementos citados pelos sujeitos em seus depoimentos. Em um segundo momento, relacionamos as informações ao contexto de cada sujeito, tendo como base as discussões desenvolvidas nos

capítulos dois e três que, principalmente, vincula determinadas ações do PET a um formato característico, de acordo com as fases apresentadas. Tal estratégia possibilitou a construção do entendimento relacionado à problemática da pesquisa.

Apresentado o escopo metodológico utilizado na pesquisa, o próximo capítulo terá como foco a apresentação dos resultados, especialmente as análises das entrevistas realizadas, organizados de acordo com a estrutura das subcategorias de enraizamento.

CAPÍTULO 5: DIMENSÕES DE ENRAIZAMENTO DO PET NA UFPB

A discussão sobre o enraizamento do PET na UFPB se relaciona com o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados nos capítulos até então apresentados. Esses partiram da conceituação do objeto no universo das políticas públicas educacionais e suas estratégias de análise, seguindo para a própria definição do objeto em termos de construção política e metodológica. Dando continuidade, atingimos o *locus* da investigação, momento em que foi possível esboçar um registro da memória da atuação do Programa de Educação Tutorial e localizá-lo dentro de uma realidade específica diretamente relacionada à sua instituição gestora local, a Universidade Federal da Paraíba. A construção desse raciocínio funcionou como ferramenta para articular os dados levantados no campo, sendo então possível apresentar os resultados segundo a organização metodológica já discutida, baseada essencialmente na intersecção das subcategorias analíticas do enraizamento institucional e o enraizamento acadêmico.

Os parâmetros utilizados na análise para identificar os níveis de enraizamento foram estabelecidos considerando a atividade de relacionamento dos grupos com as unidades administrativas e acadêmicas citadas pelos próprios atores participantes das entrevistas, levando em conta essencialmente a ação combinada entre as duas subcategorizações de análise. Assim, dispomos a apresentação dos dados em tópicos referentes às subcategorias de enraizamento, esquematizada e apresentada no capítulo metodológico. Conjuntamente, fizemos a discussão dos dados apresentando apontamentos das relações de enraizamento que se configuram como essenciais para o desenvolvimento e a permanência dos grupos na UFPB, indicando fragilidades e pontos fortes dessa relação.

Na conclusão, apontamos a combinação entre os resultados e a dimensão de atuação do PET na UFPB, justamente para discutir objetivo da pesquisa, condicionando ao atendimento dos objetivos específicos. Em certa medida, este tópico avança na constituição dos níveis de enraizamento identificados nos processos de interação estabelecidos pelos grupos, o que deu condições para subsidiar a discussão da nossa hipótese, baseada na suposição do frágil nível de enraizamento entre o Programa e seu local de execução.

5.1 Enraizamento Institucional

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

É importante destacar que a participação das IES no papel de gestoras locais do Programa representou mudanças significativas no que se referem às estratégias de acompanhamento dos grupos, assumindo a responsabilidade de três itens essenciais: suporte administrativo, acompanhamento institucional e fomento às atividades acadêmico-pedagógicas (BRASIL, 2006). Essa atuação foi consolidada pelo próprio desenvolvimento estrutural do PET, a partir da fase de Institucionalização, ainda quando era vinculado a CAPES. O acompanhamento em nível local do Programa foi garantido após a transição para a Secretária de Educação Superior, mantendo o destaque nos pontos específicos de responsabilização das IES na consecução de mecanismos para dar estrutura e conteúdo nas inter-relações com as políticas acadêmicas de cada instituição (BRASIL, 2002). Em outros termos, a perspectiva institucional do nível de enraizamento tem a ver com a capacidade de interação com as diversas esferas institucionais, desde a administração central, passando por outras unidades, com o objetivo de garantir que o Programa mantenha aproximadas suas ações às demandas desenhadas pelos cursos aos quais se destinam cada grupo. Essa informação é importante para percebemos o papel que cada instituição tem na consolidação do Programa. Em termos teóricos, podemos dizer que essa ação indica o quanto as esferas locais podem (re)direcionar o Programa, em que se

aponta a responsabilidade das IES de gerenciar os grupos implantados em nível local, reconhecendo a importância das instâncias locais na dinâmica de fortalecimento do Programa em suas instituições, apoiando a programação acadêmica a ser desenvolvida pelos grupos (BRASIL, 2006).

5.1.1 Acompanhamento e avaliação institucional local

Foi identificado que a Pró-reitoria de Graduação representa no acompanhamento dos grupos duas dimensões de trabalho materializadas na interlocução e na operacionalização administrativa de alguns processos. Apresentam-se também, de maneira associada, as intervenções do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação que, em medida expressiva, aparecem relacionadas principalmente à agenda burocrática dos procedimentos administrativos de responsabilidade da PRG. A interligação dessas duas instâncias na UFPB permitiu que condensássemos tais representações no mesmo item de análise. Como mencionamos no segundo capítulo, as diretrizes nacionais do Programa atribuem responsabilidades que são anuídas na atuação local do Comitê e, principalmente, estruturadas segundo elementos e variáveis de cada instituição.

Considerando as falas dos entrevistados, foi possível identificar certa fragilidade no que se refere à atuação específica do CLAA em que, juntamente com a PRG, resume suas ações ao cumprimento burocrático dos processos administrativos previstos na Portaria 976, de 27 de julho de 2010.

A instituição não criou internamente nenhum parâmetro de avaliação em que diga que este programa está adequado ou não [...] há um controle pela própria SESu e pelo próprio grupo. Agora, a Pró-reitoria nunca pensou nessa possibilidade, mas é uma coisa a se pensar (PR).

O CLAA tem uma fragilidade muito grande [...] Nós não temos reuniões sistematizadas, periódicas e nunca intervimos no acompanhamento de fato, a não ser quando é para fazer os pareceres [...] precisamos de reuniões fixas e periódicas para o melhor acompanhamento e melhor avaliação, inclusive para nos munirmos em prol das próprias demandas do PET junto a IES [...] se

não existe uma sistematização, então as pessoas vão se encontrar apenas nas emergências (Tut.c 1).

O procedimento do CLAA na época era essencialmente receber os relatórios e planejamentos [...] Eu sempre acho que há um esforço do próprio CLAA no sentido de definir reuniões sistemáticas. Nós tentamos marcar as datas no começo do ano, mas as datas não são cumpridas por vários motivos e eu acho que as reuniões não tem sido tão frequentes quanto deveriam [...] acho que é um problema das muitas atribuições que nós temos [...] Não sei se em um nível adequado, então, talvez o procedimento de avaliação a nível interno tem que também ser revisto [...] o CLAA deve acompanhar mais de perto essa ação rotineira de cada grupo, principalmente naqueles que se percebe que são mais carentes e que tem mais dificuldade [...] se houvesse uma sistemática a coisa fluiria melhor. Eu já vi demandas de professores que o PET não é valorizado em nível de pós-graduação, não há uma pontuação específica do PET. Será que o CLAA não pode levar essa demanda para a Pró-Reitoria de Graduação e se tornar uma política da instituição ou pelo menos uma recomendação para que os Programas de Pós-graduação enxerguem o PET? (Tut.c 2).

Percebe-se, portanto, uma visão praticamente generalizada dos entrevistados sobre o desempenho unilateral do CLAA no âmbito da instituição, focando essencialmente nos processos administrativos. Ressaltamos, entretanto, que a perspectiva de análise do CLAA que adotamos não é de uma comparação entre as diretrizes nacionais e o que é executado. Contudo, entendemos que esse tipo de comparação é importante para percebermos em que medida a atuação do CLAA local, por ser restrita, perde potencialidades que poderiam promover um maior enraizamento do Programa na instituição, atuando como mediador/articulador das necessidades apresentadas pelos grupos, influenciando, inclusive, em sua visibilidade. Os depoimentos referentes às formas de relacionamento entre os grupos e o CLAA podem indicar que as atividades do Comitê não contemplam de maneira satisfatória dimensões avaliativas suficientes para subsidiar um processo de acompanhamento qualitativo das atividades dos grupos na IES.

Não podemos deixar de destacar também que as iniciativas para estruturar o Comitê na UFPB seguiram em escala progressiva no que tange o fortalecimento desta instância:

Não tínhamos discussão no Grupo, as nossas reuniões eram de avaliação de propostas [...] mas, não de avaliação de grupo. Então nesse primeiro momento eu considero um momento fraco da relação PRG/Universidade com os grupos PET. Nesse segundo momento, quando foi realmente estabelecido a questão do CLAA e não do interlocutor apenas, porque só tínhamos o interlocutor com o Pró-reitor [...] começou a abrir esse canal e aí melhorou tudo, onde nós tivemos mais reuniões para discutir o Programa [...] eu considero depois de 2013 uma melhoria nesse sentido (Tut.c 3).

O desenvolvimento da ideia do Comitê para além das questões burocráticas é posterior à expansão do Programa na UFPB. Nota-se que o número reduzido de grupos, considerando apenas o *campus* I ainda quando os campi da futura UFCG eram integrados a estrutura *multicampi* da UFPB, denotava ser desnecessária uma sistematização de acompanhamento mais elaborada, já que os três primeiros grupos mantinham contato próximo à interlocução, havendo encontros esporádicos apenas para discutir questões pontuais. Os efeitos da expansão dos grupos na UFPB, após o edital de 2010 em que foram instituídos mais quatro grupos na instituição, acelerou repentinamente a dinâmica de organização da agenda do PET em nível institucional, sem que a UFPB acompanhasse na mesma velocidade as necessidades de operacionalização desta política em termos de regimento local e, também, de fomento. As duas falas seguintes expressam de maneira clara essa demanda. Nesse caso, os tutores apontam a necessidade de organização interna por parte da instituição para avançar nos problemas operacionais apontados:

Criar uma política de subsídio porque mesmo que a gente receba um montante, é vinculado a consumo (Custeio/MEC). Mas o PET é mais que isso. Desenvolvemos muitas ações que demandam de equipamento e não temos acesso. Nos nossos trabalhos de extensão precisamos de transporte. Precisamos também para os próprios eventos regionais e nacionais, para uma visita técnica e acompanhamento (Tut.c 1).

Nós sentimos falta de um maior apoio para participação em eventos. Quando eu participo de evento em outras instituições, por exemplo, me parece bem claro que a UFCG tem em nível de reitoria, não de pró-reitoria, de reitoria de fato, eles envidam mais esforços no sentido de deixar clara a importância do PET, de fazer o PET da UFCG participar sempre de eventos em nível regional e nacional. Acho que há mais apoio da reitoria (Tut.c 2).

O sentido repercute na própria compreensão do Programa enquanto expressão de política de qualificação na situação de origem, na qual a compreensão dos efeitos se constitui na interação com a dinâmica da estrutura política local, que é a situação de destino, onde as ações de seus agentes, os sujeitos da ação, são os principais responsáveis pela sua implementação (SOARES, 2013). Nota-se, portanto, que a ausência de atuação das instâncias internas de administração do Programa pode apontar – o que reforçaria a hipótese inicial deste trabalho – para certa fragilidade de “enraizamento” do Programa.

O CLAA e a própria Pró-Reitoria de Graduação foram atingidas por essa lógica, pois a regulamentação nacional preconiza apenas diretrizes básicas de responsabilização dessas instâncias, apontando uma estrutura de deveres, deixando para as IES a prerrogativa de arregimentar as estratégias para o cumprimento de suas obrigações. É justamente nesse espaço que as instituições têm a possibilidade de dar o tônus devido para que o Programa seja munido de condições de atingir qualitativamente a graduação. Esse é um dos pontos de fragilidade de enraizamento identificados nesse item: “a UFPB não tem políticas para formação de grupos PET” (Tut 5), além de não haver instituído na universidade uma política de acompanhamento específica que subsidie o Programa em questões institucionais. Os dados demonstram que, apesar de apresentar um crescimento positivo e importante do trabalho da gestão local, há uma significativa ausência de regulação por parte das instâncias responsáveis administrativamente pelo Programa. Tal ausência repercute principalmente no fomento às atividades dos grupos em termos logísticos e de investimentos em materiais permanente, além de comprometer os parâmetros avaliativos e de acompanhamento. É decorrente também a baixa

visibilidade do PET junto aos órgãos colegiados da UFPB¹⁴. Ora, certas ações de regulamentação do Programa necessariamente deveriam passar por essas instâncias colegiadas, juntamente com o CLAA, o que indiretamente fortaleceria esse sentimento de “pertencimento” e responsabilização dessas esferas pelo próprio PET.

Diretamente relacionado ao fortalecimento do CLAA está a figura do interlocutor que se apresenta como o principal articulador das atividades de acompanhamento do PET tanto em nível local quanto no contato com a administração central. Esse foi outro ponto bastante mencionado nas falas, não só pela indução advinda do roteiro de entrevista, mas principalmente de forma espontânea pela maioria dos entrevistados.

A nossa relação passa pela interlocução. Sempre pela interlocução. Sempre foi delegado para interlocução. É até aí que a gente chega. É a interlocução que faz essa ponte com a Pró-Reitoria (Tut.c 1).

O nosso contato é sempre via interlocutor/interlocutora do PET na UFPB que é uma pessoa integrante do CLAA, mas também da PRG e essa interação com a SESu é sempre via interlocução (Tut.c 2).

O interlocutor na UFPB, designado por indicação da Pró-Reitoria de Graduação, assume uma parcela significativa da atuação do Pró-Reitor. É responsável por mediar questões administrativas e operacionais, principalmente relacionadas à tramitação de processos administrativos e questões burocráticas. Desde a consolidação do PET enquanto Programa de Educação Tutorial, a IES contou com a atuação de três interlocutores. Um dado relevante está na descontinuidade da atividade de interlocução. A atuação fica diretamente relacionada à pessoa que a exerce e não ao setor em que está vinculado. Mudando a pessoa que assume a interlocução, mudam-se também os procedimentos. Outro agravante é que não há registros de atividades pretéritas da interlocução na Pró-Reitoria de Graduação que possa subsidiar o início das atividades do novo interlocutor, normalmente substituído quando há uma nova gestão de reitorado. Vem

¹⁴ Notadamente os Conselhos de Centro em que os grupos estão situados – em termos de acompanhamento - e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE – no que se refere à regulamentação interna.

justamente daí essa quebra de continuidade, já que a interlocução não representa uma atividade sistematizada do ponto de vista institucional:

Foi exatamente na época da eleição de reitor, exatamente na substituição do reitorado, e aí houve um período meio escuro porque o pessoal que estava entrando não tinha informação, estava começando agora, e o pessoal antigo não repassou as informações. Então, a gente ficou do final de novembro até fevereiro buscando localizar como faria a implementação do PET e não estava tendo essa resposta (Tut 5).

A indicação dessa representação costuma estar vinculada à chefia do setor em que o Programa está sob responsabilidade, que na UFPB, como já exposto, esteve primeiramente vinculado à Coordenação de Estágio e Monitoria, passando em 2013 para a responsabilidade da Comissão Permanente de Melhoria do Ensino:

Se ficasse na coordenação de Estágio e Monitoria a perspectiva que a PRG teria sobre o PET seria basicamente administrativa [...] na verdade, ele deveria estar numa coordenação que pensasse a melhoria do ensino. Então, era muito mais adequado o PET ser gerido na CPME do que pela CEM (PR).

Mesmo com a iniciativa de permutar a coordenação do Programa no sentido de proporcionar outras perspectivas além da dimensão burocrática, observa-se que a perspectiva basicamente administrativa permaneceu como centro das atividades da interlocução, mesmo considerando os avanços no acompanhamento pedagógico. O interlocutor na UFPB é responsabilizado por representar as decisões deliberadas pelo Comitê, além de articular a agenda dos prazos de submissão de relatórios estabelecida pela SESu. Destacamos que as condições em que é exercida a interlocução refletem diretamente na contribuição desse sujeito na articulação das demandas do Programa:

É um trabalho que é muito para uma pessoa. Tem duas coisas: tem uma burocracia ferrenha que demanda tempo, stressa e que precisa constantemente haver diálogo com a SESu, diálogos com o MEC [...]

E tem outra questão que é política, que é do desenvolvimento político do Programa e que é responsabilidade direta da interlocução (Tut.c 4).

Eu acho que ao longo desses dez anos nós tivemos muitos altos e baixos [...] Eu acho que em um primeiro momento foi excelente. Houve uma dificuldade grande durante dois ou três anos de interlocução e vencemos esse período com algum esforço [...] as coisas se estendiam indevidamente. Os problemas e as demandas não haviam solução imediata e isso aconteceu durante esses 10 anos... não foi um período longo, talvez uns dois ou três anos de hiato, depois a coisa voltou a andar muito bem [...] Acredito que o interlocutor era sobrecarregado; não era, talvez, a pessoa mais adequada para aquela função e aí isso gerou esse problemas.[...] a interlocutora suplente atual é muito ativa também, muito participante, voltamos ao nível de qualidade que tínhamos (Tut.c 2).

Fica evidenciado que a forma com que tá sendo trabalhado essa comunicação melhorou muito. Então, a idéia de ter um servidor específico pra cuidar da pasta PET, coisa que nunca tinha tido antes, pelo menos são os relatos que eu tenho conhecimento, facilitou muito essa comunicação entre o grupo PET e a PRG. Eu mesmo não tenho nada a reclamar, eu sempre tive acesso extremamente fácil, sempre foi uma pessoa fácil de se achar, sempre disponível e todas as dúvidas e necessidades que a gente teve foi sempre resolvido de forma bastante tranquila (Tut 5).

Segundo os depoimentos, os interlocutores indicados pela PRG também estavam comprometidos com o acompanhamento de outros programas acadêmicos, impossibilitando uma atenção prioritária ao PET. Além, a interlocução não dispõe de um conjunto de elementos estruturais (materiais e humanos) especificamente para esse fim.

As atividades da interlocução são diluídas nas atribuições dos setores, que atualmente é a CPME. A interlocução está contida no trabalho desta Comissão, juntamente com acompanhamento das

demais demandas. O que fizemos foi indicar uma técnica para coordenar esse acompanhamento (Int).

Se, por um lado, esses elementos apontam certa fragilidade do Programa, por outro lado não podemos deixar de perceber uma mudança recente. Como observa algumas falas, a atuação de uma interlocução mais integrada aos grupos, CLAA e PRG, a partir do ano de 2013 trouxe, em certa medida, revigoramento às ações do PET na UFPB, justamente quando inicia a atuação de outro profissional junto à interlocução no papel de suplente:

Hoje o fato de a PRG ter colocado uma Técnica em Assuntos Educacionais para cuidar de forma mais específica das questões do PET, demanda um olhar mais aproximado, em um acompanhamento que melhorou em relação ao outro período eu diria que 80%. Por que eu não chego a 100%? Porque eu penso que a PRG ainda não tem o envolvimento que é desejado para a atuação dos grupos PET (Tut.c 4).

Não sei se a culpa se dá pela própria gestão, mas há uma exclusão do PET. Um exemplo disso é o Encontro Unificado. Você vê que o PET é praticamente excluído. Esse ano, aparentemente nos dois últimos anos, vai começando a ter esse espaço. Esse ano nem precisamos ficar gritando e pedindo e já tava lá, por exemplo, o PET na pesquisa. Eu acho que isso é reflexo da ação da gestão da PRG (Tut 5).

Essa iniciativa de incluir outro profissional na atividade suplente de interlocução compunha o projeto de dinamizar a gestão do PET para além da perspectiva administrativa, tentando incorporando aí a dimensão pedagógica e de fortalecimento enquanto política. Algumas ações foram decorrentes desse projeto, sendo a mais expressiva a consolidação de um encontro anual dos grupos PET da instituição em que seria possível integrar todos os participantes do Programa para discutir questões relativas ao desenvolvimento do PET na UFPB. Os resultados consequentes dessa ação indicam pontos positivos no processo de fortalecimento dos grupos, visto que em um momento anterior não havia entre eles uma dinâmica

que promovesse espaços de interação. Pode-se concluir que provocar momentos de discussão entre os tutores, juntamente com a interlocução/PRG, contando também com a participação dos discentes, protagonizou um importante passo para auxiliar na institucionalização das práticas de acompanhamento do Programa na IES. Selecionamos algumas falas que representam bem a questão:

Tivemos oportunidade de fazer reuniões, fazer encontros, fóruns, participar mais e discutir os problemas. Então isso aí foi muito bom, eu considero essa parte depois de 2013 uma melhoria nesse sentido, de encaminhamentos e discussões sobre o Programa que nós não tínhamos. Nenhum grupo sabia o que era o outro. Hoje a gente já sabe. Hoje, se você perguntar a cada tutor ele vai saber o que é que o outro faz, a perspectiva do outro e se conhecem e isso a gente não conhecia e não tinha interesse em conhecer. Hoje a gente tem uma discussão dos grupos, e sabemos os problemas de cada grupo, o que cada grupo faz e o que cada grupo é dentro da UFPB. Pelo menos isso melhorou muito (Tut.c 3).

De 2011 para cá eu acho que a gente começou criando espaços que minimizou este problema. Acho que hoje a gente não pode dizer que não conhece os nossos. A gente conhece [...] Acho que criar espaços de diálogos e interação é algo que pode ser importante dentro da universidade para gente ter espaço para divulgação de nossas atividades e a gente perceber, até nós mesmo percebermos, porque muitas vezes a gente não se percebe tão importante dentro da (Tut.c 4).

Nas reuniões que eu tenho participado, há uma sensibilidade e uma vontade enorme dos tutores de construir isso. Tanto é que, nos eventos, sempre se coloca isso, não apenas da UFPB. Quando ocorreu algum dos encontros que envolvem tutores de outras universidades públicas, há esse desejo. Aí é como fortalecer espaços para que isso seja mais efetivado, mas há esse desejo e cada um está fazendo dentro do seu projeto essa possibilidade (Tut 10).

A análise dialética nos convida a compreender possíveis interpretações das falas citadas. Se houve uma melhoria do Programa pela ação do interlocutor juntamente com seu suplente, há de se perguntar se não há uma excessiva dependência das atuações individuais dos sujeitos, sem que haja um arcabouço institucional que subsidie a atuação do Programa para além das ações individuais, sejam elas positivas ou negativas. Decerto, não podemos ser ingênuos em concluir que as ações estruturais (institucionais) irão se sobrepor aos sujeitos, aos que fazem (ou não) a diferença no cotidiano do Programa. Contudo, o inverso disso parece ser algo danoso. A ausência de mecanismos institucionais que orientem as ações dos sujeitos pode criar uma excessiva dependência, muito ligada aos arranjos pessoais no âmbito da administração local (Pro-Reitoria de Graduação).

Conclui-se, portanto, que as representações de acompanhamento do Programa, mesmo proporcionando melhorias no andamento dos trabalhos, localizam-se num estágio inicial de estruturação em que a ausência de parâmetros regimentais locais para as atividades avaliativas e de acompanhamento 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 e também 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 em nível de reitoria.

5.1.2 Relação com as unidades acadêmicas

Das unidades acadêmicas que foram citadas nas falas dos entrevistados, um elemento de destaque foi a relação entre os Grupos PET e seus respectivos Centros e Departamentos. Percebemos que há uma combinação entre o nível de enraizamento dos grupos e a capacidade dos mesmos articularem ações nos espaços locais, onde mais diretamente os tutores e alunos se encontram. Inversamente, percebemos casos em que a ausência de articulação do grupo com o respectivo Centro significou, especialmente, uma perda de visibilidade da atuação do grupo na .

A importância da visibilidade se dá em dois sentidos. Primeiramente, naquilo que poderíamos identificar como apresentação de resultados, tendo em vista que a

transparência das ações e o conhecimento por parte dos usuários das ações da própria universidade reforçam a dimensão de “prestação de contas” no sentido amplo, ou, simplesmente, o sentido de publicidade da administração pública. O outro sentido importante do termo visibilidade é a sua dimensão política. Ser visível, portanto, é aparecer no mundo, é ter voz e vez no espaço público.

A visibilidade seria um dos elementos de fortalecimento político do Programa dentro da instituição. Ao serem indagados sobre essa dimensão, os participantes da pesquisa em sua maioria indicaram o envolvimento do grupo com o Centro ou Departamento como principal canal de projeção do grupo para comunidade acadêmica. Desde a organização do espaço físico, passando pelo apoio operacional e logístico, os Centros aparecem enquanto principais colaboradores das atividades desempenhadas pelos grupos, ainda que a responsabilização de fomento segundo a norma do Programa aponte para a gestão central local (Pró-Reitoria de Graduação). A integração com essas instâncias permite também uma aproximação importante entre os alunos e professores que não são vinculados ao PET. A parceria entre os grupos e os Centros/Departamentos foi herdada da formatação ainda do Programa Especial de Treinamento em que a CAPES indicava a necessidade dessas unidades atuarem na disponibilização de infraestrutura e material permanente. Dentro do período analisado, percebe-se que essa relação é desenvolvida principalmente pela mediação do tutor junto às direções, como pode ser observado nas falas seguintes:

Nós não tínhamos espaço para o PET. Então, em conversa com a Direção de Centro, a professora vice-diretora deu um suporte muito bom (Tut.c 2).

O PET eu conheci na oportunidade que fui coordenador de curso. Houve um edital PET e daí a Direção de Centro mostrou e incentivou que os docentes fizessem os projetos para encaminhar [...] Nosso grupo tem uma característica interessante que ele envolve docentes de quase todos os Departamentos do Centro [...] O Centro colaborou no início. A gente teve incentivo e financiamento. Depois, infelizmente, gerou esse problema que é a diferenciação das questões políticas com a administração. Então, aí ficou difícil e mesmo o recurso sendo pouco, basicamente de custeio, inicialmente

a agente conseguia alguma coisa do Centro, mas depois não. (Tut.c 3).

Na maioria dos casos, sobretudo sobre os PET-Curso, percebemos também que o nível de trabalhos realizados pelo grupo em prol dos cursos vinculados ao Centro contribui positivamente para que o Programa ganhe visibilidade na unidade, passando a ser visto como uma ação institucional, e não vinculada exclusivamente ao professor tutor responsável. Isso quer dizer que o nível de investimento humano e de infra estrutura dos Centros para os grupos é diretamente proporcional ao nível de trabalho realizado pelo Programa direcionado aos sujeitos de sua unidade (discente/docentes/curso)¹⁵.

Se a gente faz atividades que promove o curso e promove o Centro, então eles se sentem espelhados na gente [...] Quantas vezes eles (direção de centro, docentes dos departamentos vinculados ao curso, coordenador do curso) vão para nossos eventos e dizem que o nosso programa é o cartão de visita para o curso?! [...] A coordenação colocou que o curso tinha subido de nível no Guia do Estudante e isso tinha muito a ver com o que tem sido o PET dentro do curso. [...] O Centro participa sempre que a gente demanda [...] Eles tem a gente como referência (Tut.c 1).

Hoje é que a gente já tem e percebe que os professores, o Departamento, a instituição, o Centro começa já a enxergar que o PET é um programa institucional e não vinculado a mim ou ao tutor atual. Então, hoje a gente já tem realmente mais espaço, um pouco mais de reconhecimento. É tanto que as duas últimas vezes que eu fui para o ENAPET quem custeou foi o Centro. A gente solicitou, mostrou a importância e eles reconhecem as ações que o PET faz dentro do Centro, praticamente todas as ações que o Centro está envolvido o PET faz parte. Então, ano passado, por exemplo, teve os 60 anos da UFPB o PET esteve lá participando. Quando vem

¹⁵ As atividades direcionadas às unidades acadêmicas citadas pelos tutores, basicamente são mini cursos, reforço, eventos acadêmicos formativos (palestras, simpósios, encontros, etc), recepção dos calouros, mostras e feiras nas quais iremos aprofundar detalhadamente no item referente ao enraizamento acadêmico.

qualquer solicitação de instituições que pedem pra apresentar os cursos, como Feira de Profissões, o PET tem a participação (Tut 5).

É uma responsabilidade muito da tutoria, dessa relação, nós enquanto grupo visibilizar nossas atividades e mostrar o valor e a importância que tem um grupo como esse (Tut.c 4).

Na situação do PET-Interdisciplinar, a questão ganha um tônus mais complexo. Pelo que foi evidenciado pelos dados obtidos, os grupos PET/Conexões de Saberes, em sua maioria, são os que relatam maior dificuldade de relacionamento com os Centros/Departamentos. Supomos que a questão seja decorrente justamente por haver em sua configuração a participação de diferentes cursos que não se concentram em um único Centro. Em outros termos, a questão da interdisciplinaridade proposta pelo PET/Conexões de Saberes se chocaria com a estrutura historicamente disciplinar da universidade, ratificada pela sua própria estrutura administrativa:

E a gente foi perceber então que dentro daquela estrutura PRG ela não se responsabilizava pela infraestrutura dos PET. Isso era um trabalho conjunto com as direções de centro [...] foi então que começamos anos voltar para conseguir essa estrutura no Centro. Nós não conseguimos. Até hoje eu diria que a gente ainda tem essa dificuldade. Nós não temos uma sala, nós não temos um espaço específico para o grupo PET [...] O ano passado eu tinha a sensação ruim que se o Centro perdesse esse projeto não ia fazer diferença nenhuma para a direção de Centro, enquanto a gente sabia da importância que é esse projeto aqui dentro. Então, cabe esse sentido da visibilização daquilo que estamos fazendo. A gente tá criando aí alguns canais de propaganda, vamos dizer assim, de tornar visíveis (Tut.c 4).

Essa é uma das falhas que nós tivemos, não foi possível essa partilha mais intensa no caso aqui com o nosso Centro. Com os colegas do Centro sim, nos Departamentos, mas, oficialmente, através de algo mais sistemático, informativo, etc, isso não foi possível. O Centro não apoia (Tut 10).

A formação destes grupos na UFPB, oriundos do Edital de seleção MEC/SESu/SECAD n. 09 de 2010, vincula o formato dos grupos por áreas temáticas, neste caso aos estudantes oriundos de comunidades populares, indicando os lotes para formação de grupos na graduação procedentes de comunidades populares urbanas, comunidade do campo ou quilombola e comunidades indígenas. Desta forma, por sua composição não se limitar a estudantes de um único curso, o trabalho desenvolvido pela maioria dos grupos PET/Conexões de saberes da UFPB envolvem a participação de mais de quatro cursos e em áreas do conhecimento distintas.

No Centro há certa dificuldade, porque como é um PET que não envolve um curso especificamente e até hoje o Centro não tem dado nenhuma contribuição, tipo, de localizar o grupo em um espaço, então ocorre um pouco essa dificuldade [...] a nossa contribuição não tem sido específica dentro do Centro, mas temos tido esta oportunidade dos próprios estudantes interagirem com as outras áreas (Tut 10).

Ou seja, em muitos casos sequer a coordenação dos cursos participantes do PET em questão tem conhecimento do envolvimento dos alunos no Programa, pois em algumas situações há a representação de apenas um ou dois estudantes por curso, e que desenvolvem as atividades do PET fora do espaço físico de seu Centro de origem. O que acontece em evidência nos casos dos PET/Conexões de Saberes é que a dimensão de pertencimento está relacionada ao vínculo institucional do Tutor ao Centro. Em comparação com o PET-curso que tem concentrada o foco de suas atividades numa mesma circunscrição, o PET-Conexões de Saberes tem a sua visibilidade um tanto diluída sob a perspectiva da responsabilização institucional de patrocinar as atividades daquele grupo. A questão acaba por expor novamente a necessidade de uma regulamentação institucional sobre o acompanhamento dos grupos em nível local, sobretudo quanto aos investimentos institucionais necessários, visto que o caso delata que por não haver uma determinação normativa que indique exatamente qual unidade deve se responsabilizar pelos subsídios

estruturais ao Programa, os elementos de fragilidade e de não articulação com as unidades acadêmicas da UFPB se sobressaem.

Diante da questão que se apresenta, não foi identificada qualquer proposição institucional que aponte uma solução. Não foi relatado ou registrado nos documentos oficiais emitidos pelas PRG/CLAA qualquer iniciativa que resguarde os grupos na garantia da infraestrutura necessária para seu funcionamento, mesmo com a expressa exigência de contrapartida institucional colocada pelo Edital MEC/SESu/SECAD n. 09 de 2010, em que deve partir da IES a previsão de apoio à participação em congressos, aquisição de materiais, softwares e outros, objetivando o sucesso acadêmico dos estudantes do Programa.

Outras unidades acadêmicas também foram citadas como partícipes do Programa na . Os centros acadêmicos, as empresas júnior, os laboratórios de pesquisas e alguns projetos de extensão apareceram como colaboradores nas atividades do Programa, sendo importantes eixos de divulgação e integração dos grupos relacionados neste processo de visibilização dentro da IES, principalmente na fase de implementação do projeto inicial. Esta dimensão de integração com outras unidades de caráter mais acadêmico irá aparecer com destaque no item referente ao enraizamento acadêmico. Como ressaltamos no início do capítulo, a relação acadêmica e institucional, apesar da opção de tratá-los aqui em tópicos separados, se apresentam de maneira interdependente. A análise deste “tipo” de enraizamento (o acadêmico) será realizada na seção seguinte.

5.2 Enraizamento Acadêmico

O enraizamento acadêmico aborda, especialmente, a aproximação do PET com a graduação mediada pelas ações desenvolvidas por cada grupo. A organização das atividades pelos grupos do Programa, pensada para atingir a graduação em termos de qualificação, considera que a formação do núcleo de estudantes do PET tenha condições de refletir no ambiente geral da por duas vias: pela participação ativa dos alunos do Programa nas atividades dos cursos e pela oferta de atividades de formação abertas à comunidade acadêmica, sobretudo aos demais estudantes e docentes da graduação que não possuem vínculo com o Programa (BALBACHEVSKY, 1998). Além das duas vias de atuação, o Programa de

Educação Tutorial na UFPB atrela também aos seus trabalhos atividades direcionadas ao público externo à universidade.

A análise desses elementos neste ponto da pesquisa conserva o mesmo sentido que adotamos no desenvolvimento do enraizamento institucional. Queremos com isso preservar o sentido orgânico das relações construídas pelo Programa nos espaços da , agora sob o enfoque das atividades acadêmicas. Esta estratégia tenta se aproximar do que Pedro Demo define como “diálogo inteligente com a realidade” (2011, p.37), em que o sentido processual e dialético se contrapõe a interpretação isolada. Dessa forma, já com o escopo do Programa na UFPB identificado, o estudo do enraizamento acadêmico que trazemos considera que a análise apresentada aponta para elementos que se relacionam principalmente com a visibilidade do Programa na instituição. Reconhecemos, portanto, que outras variáveis, como o estudo de impacto na graduação, por exemplo, se fazem presente no universo dessa relação de enraizamento, mas que não será o foco desta investigação.

Desta forma, na organização metodológica da pesquisa, a dimensão de enraizamento acadêmico que utilizamos como referência se organiza em dois eixos de análise: as ações de ensino, pesquisa e extensão articulados pelo PET na instituição e a relação entre o Programa e comunidade acadêmica e externa¹⁶.

5.2.1 Ensino, pesquisa e extensão

Antes de iniciar a discussão dos dados, cabem na introdução deste item algumas considerações importantes acerca da abordagem conceitual do tema. A construção de ações combinadas no ensino, na pesquisa e na extensão constitui o perfil mais evidente da filosofia do PET na graduação. A linha de condução do Programa, e que são articuladas na diversidade de temáticas e relações conjunturais dos grupos pelo país, é justamente o das ações que envolvem o tripé da atuação universitária. Sabemos que não há um consenso metodológico e nem de definição teórica sobre esses três elementos nas ações do PET, principalmente quando ampliamos a discussão para a sua indissociabilidade. A questão costuma ser, inclusive, largamente discutida nos encontros oficiais promovidos pelos grupos PET (fóruns estaduais, encontro regionais, encontros nacionais). Para os fins dessa

¹⁶ Considera-se comunidade externa a comunidade não universitária com as quais os grupos se relacionam especialmente em atividades de extensão.

pesquisa, a nossa referenciação foi norteadas pelos conceitos instituídos nos documentos oficiais que preconizam o ensino, a pesquisa e a extensão como atributos das universidades, de onde decorre sua indissociabilidade e que justifica outro princípio que é o da autonomia didática científica, administrativa e de gestão (BRASIL, 2007b). Consideramos também o entendimento que a própria UFPB tem sobre a questão, registrada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na análise das entrevistas, percebemos que não há unanimidade em relação à atuação dos grupos no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Ainda que a questão da indissociabilidade apareça como um elemento estrutural, especialmente nas suas diretrizes nacionais, não encontramos a “materialização” desse conceito nas diversas falas dos entrevistados. Há grupos em que um elemento da tríade se sobrepõe ao outro. Ou seja, é possível perceber que em alguns a pesquisa é mais evidente, enquanto noutros a extensão é o destaque. No que se refere ao ensino, a maioria dos grupos entendem este elemento como transversal aos demais, principalmente quando referenciados às atividades de extensão:

A gente classificava como atividade de Ensino: a gente tinha um curso de pré-cálculo em que os bolsistas davam o curso, matéria um pouco do ensino médio para quem estava chegando na universidade de qualquer curso ou qualquer pessoa de fora quisesse investir. Então era essa uma atividade de ensino que também era extensão. Outra atividade de ensino e extensão era os “Petinhos”, que dizer, os bolsistas eram incentivados a procurar colégios de Estado para ali montar um grupo de PET onde eles seriam os tutores (Tut 6).

Mesmo que haja em alguns casos a prevalência de uma determinada ação no perfil dos grupos, há nos relatos dos tutores e estudantes sempre a preocupação de integrar as atividades em um movimento organizado, de maneira conjugada, garantindo que os elementos se coadunem em um sentido comum que é refletir positivamente, direta ou indiretamente, na formação dos estudantes. Percebemos que este movimento aproximado com o objetivo da formação qualificada é o que garante a permanência das atividades dos grupos, mesmo diante das fragilidades da integração institucional. Não é o objetivo aqui descrever os tipos de ações que estão sendo desenvolvidas pelos grupos, mas discutir as influências destas ações na

estrutura acadêmica da instituição e como elas refletem no processo de enraizamento do Programa na UFPB. Ao questionarmos sobre as atividades realizadas pelos grupos, as ações descritas aparecem quase sempre aninhadas, expressas de maneira associada:

Foi realmente bastante rápido a integração do PET à comunidade acadêmica na época, o Departamento não tinha nenhuma ação de extensão, nós começamos essa cultura de extensão em nível de Departamento [...] Em nível de graduação, todos começam a fazer pesquisa algum momento após o ingresso no PET, até pela exigência do Programa. Temos que trabalhar com Ensino, Pesquisa e Extensão, e aí ele se distribui pelos laboratórios do Centro. Alguns ficam comigo em nível de pesquisa, mas muitos vão trabalhar em outros laboratórios com outros professores e continuam pertencendo ao PET [...] Em nível de ensino, nós estamos sempre oferecendo mini cursos (Tut.c 2).

Quando é um PET curso isso fica um pouco mais fácil, mas um PET interdisciplinar, eles retiram alguns elementos do próprio projeto da extensão e trazem para a parte da pesquisa. É o que está acontecendo com a área de nutrição que eu vou participar da banca de defesa de uma das bolsistas como analisador externo, porque ela trabalhou dentro da comunidade um dos elementos que ela desenvolve a própria pesquisa. Há uma pesquisa guarda chuva, em que medida, essa experiência de inserir-se dentro de comunidades, dentro de escolas, e principalmente o contato com crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, porque isso contribui para formação do petiano (Tut 10).

O trabalho dos grupos, além das atividades desenvolvidas internamente entre o tutor e os estudantes vinculados ao Programa, quando associado às demandas carentes dos cursos, aparecem de maneira mais visível. O que percebemos, entretanto, é uma ausência de maior problematização interna sobre o que efetivamente significaria a atuação no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Em outras palavras, a descrição das atividades dos grupos – algo bastante destacado nas falas espontâneas dos entrevistados – é algo relevante e merece

evidência. Contudo, tanto o elemento de problematização do significado de atuação na tríade (o que justificaria a ênfase de certos grupos mais em um campo do que em outro, por exemplo), quanto à ausência de dados significativos sobre o impacto das atuações do PET no âmbito dos cursos em que se relaciona, são elementos em aberto que poderiam ser mais explorados, no sentido de promover o Programa na UFPB. Apesar da ausência deste estudo de impacto, é a dimensão das atividades promovidas pelos grupos, integradas à agenda de necessidades dos cursos de forma geral, o principal projetor de visibilidade institucional sobre os grupos. Implica dizer que a sintonia entre os projetos desenvolvidos pelos grupos e o atendimento das necessidades demandas pelo curso, cria um espaço de contribuição recíproca.

Por fim, destaca-se a importância dessa atuação acadêmica como forma de enraizamento do Programa na UFPB. Em última instância, o ganho acadêmico tanto dos participantes direto do Programa, quanto da comunidade acadêmica envolvida (especialmente os cursos) é o que justifica um programa em sua atuação no ensino superior. O que nos parece é que tais ganhos são reais no PET, mas necessita de maior visibilidade (elemento político) tanto nas esferas locais (Centros e Departamentos) quanto na própria Universidade. Nesse sentido, o **enraizamento** estaria diretamente ligado ao **reconhecimento** do Programa na instituição. Elevados os níveis de reconhecimento, compreendemos que as ações acadêmicas poderiam ser potencializadas, contribuindo para uma atuação mais qualificada do PET na UFPB.

5.2.2 Comunidade acadêmica e comunidade externa

O último item deste capítulo, ligado à dimensão do enraizamento acadêmico, questiona sobre a aproximação do Programa com a comunidade acadêmica e com a comunidade externa da UFPB. Tal elemento, como mencionado anteriormente, teria repercussões no campo da visibilidade do Programa, bem como no seu reconhecimento dentro e fora da universidade. Já é sabido que a expressividade institucional do Programa se vincula consideravelmente com o trabalho que os grupos desenvolvem junto à comunidade acadêmica e externa. Confirmando a ideia já discutida no tópico do enraizamento institucional em que o trabalho desenvolvido pelos grupos é o principal canal de divulgação do Programa em suas unidades acadêmicas, o foco neste elemento reforça a perspectiva acadêmica de que o

enraizamento sob esta dimensão precisa necessariamente estar cumprindo a prerrogativa básica do PET: intervir na graduação.

Neste sentido, a fala do discente transcrita abaixo merece destaque. Nela, o PET aparece como uma espécie de estratégia para a melhoria da graduação, quase de forma análoga às ações de Monitoria desenvolvidas na instituição. Tal perspectiva é confirmada pela fala de um dos Tutores, apresentada na sequência.

Umas das atividades era o reforço para uma disciplina que o índice de reprovação era muito alto. Então, vendo essa necessidade o PET se juntou e fez um mini curso, oferecido todo semestre, que caminhava paralelo com a disciplina, então a gente sempre entrava nessa aula, falava com os alunos, a gente sentia o feedback nas notas a partir de quando a gente começou a fazer esse curso e viu que as notas melhoram um pouco. Então, a gente tentou ajudar e isso atingia os alunos. De alguma forma, melhorava o desempenho do curso nessa disciplina (D.c 1).

Você vai marcando e dando o ritmo para o curso. O que está sendo discutido em nível nacional, então, vamos trazer. O que está sendo discutido em nível regional, vamos trazer. Porque são temáticas que a gente vai puxando que nem sempre o professor que tá no dia a dia com a aquela disciplina técnica, que nem sempre a coordenação que tá envolvido com a parte burocrática não está atento ou não tem disponibilidade de fazer. Então, o PET dá esse ritmo para o curso, de fazer as coisas acontecerem e das pessoas se sensibilizarem com aquilo (Tut.c 1).

O que percebemos nas entrevistas é um estreitamento maior das ações do PET quando a temática do grupo se vincula diretamente a um determinado curso da instituição. Isso se dá, inclusive, na articulação do grupo com os professores do curso. No caso de grupos com perfil mais “interdisciplinar” o destaque é justamente para a articulação com a comunidade externa, especialmente via ações de extensão.

E aí nos temos também junto com essas atividades, desde o ano passado, um projeto que chama Formação de Professores de Jovens

e Adultos: temas para prática educativa. Nesse projeto qual é a intenção: a intenção é aproximar, trazer os professores da rede estadual e municipal e pra divulgar refletir com eles e ampliar com eles o que a gente tem feito no projeto sobre Educação de Jovens e Adultos [...] Os cursos não podem mais se fechar às suas áreas restritas de discussão. Essa noção do especialista ela é uma noção ultrapassada de conhecimento. A especialidade hoje tende a uma interdisciplinaridade. Continua havendo a necessidade de especialização, mas uma especialização cada vez mais aberta para outras coisas (Tut.c 4).

Interessante perceber que em grupos com alta identificação disciplinar, mesmo as ações consideradas de extensão tem relação com a promoção/visibilidade do curso “base” do grupo, como podemos observar na fala do entrevistado transcrita abaixo.

Outro evento que envolveu a comunidade foi a Terceira Feira de Engenharia Elétrica que foi enviada por mim e por outro professor para o CNPq e conseguimos o recurso e foi um projeto extremamente vinculado ao grupo PET. Então, o grupo PET foi que botou esse evento pra frente. Envolveu dezenas de instituições de ensino médio aqui de João Pessoa, tanto públicas como privadas (Tut 5).

Nota-se, portanto, que dimensões de fortalecimento ou fragilidade do Programa em relação à comunidade externa e/ou interna têm a ver basicamente com a natureza dos grupos (disciplinar e/ou interdisciplinar), o nível de enraizamento com os Centros e Departamentos e as estratégias desenvolvidas (ações no ensino/ações na extensão). As complexas relações entre esses fatores, em nossa análise, condicionam as ações dos grupos de uma ou outra forma. No caso da fala do entrevistado abaixo, o grupo tem um caráter interdisciplinar dentro do próprio Centro, ou seja, sua atuação mais localizada (com maior peso na comunidade interna) é explicada mais pela sua articulação no espaço institucional do que no caráter disciplinar e/ou interdisciplinar das ações. Nesse caso, chamamos atenção

para a necessidade de considerar tais sutilezas para interpretar quais seriam os pontos de fortaleza e fragilidades na atuação dos grupos.

Nosso grupo tem uma característica interessante que ele envolve docentes de quase todos os Departamentos do Centro [...] Só pra você ter uma ideia, por exemplo, aluno do Departamento de solos: aqui a gente tem a parte de nutrição de plantas, por que? Porque a gente precisava ter uma relação com o produtor. Então, como Agronomia é muito amplo e juntou com Biologia, então a gente tem sol, água, irrigação, produção de frutas e essas disciplinas são de Departamentos diferentes. Mas, e o aluno que tem interesse em Computação? Por exemplo, os alunos da licenciatura de Biologia, esses alunos desenvolvem trabalhos ligados mais a área de Ensino. Não só o estágio, mas também associado ao trabalho de conclusão de curso. Então, com isso, eles envolveram os docentes (Tut.c 3).

Em síntese, considerando às relações estabelecidas especialmente entre o Programa e as comunidades acadêmica e externa, nossa perspectiva de análise procurou ir além de apontar pontos de fragilidade ou fortalecimento das ações dos grupos. Em relação ao contato com a comunidade interna e/ou externa há uma complexa relação que envolve articulações, perfis dos projetos desenvolvidos e ações dos atores responsáveis. De forma geral, podemos intuir que o Programa tem um histórico bastante fecundo de ações na universidade, o que o torna relevante no contexto dos locais em que os grupos atuam. Entretanto, a natureza dessa relevância muda, passando por impactos mais significativos nos cursos de graduação envolvidos e chegando a uma maior repercussão na comunidade externa (no caso dos grupos mais ligados à extensão).

5.3 PET, UFPB e enraizamento

De forma geral, percebemos na análise das entrevistas certas potencialidades e fragilidades quando pensamos as dimensões de enraizamento do PET na UFPB. Por um lado, é importante destacar como algo positivo a atuação dos sujeitos. Em termos teóricos, poderíamos identificar nas atuações subjetivas (dos atores sociais) os elementos que de fato fazem o Programa acontecer em uma instituição. Não

podemos fugir da atuação dos sujeitos e do comprometimento (ou não) que cada um tem com o trabalho que desenvolve no Programa. Entretanto, não podemos deixar de destacar certos elementos de caráter mais objetivo que simbolizam a fragilidade do PET na IES. Especialmente no campo institucional, a ausência de ações mais estruturais de organização do Programa foi apontada pelos entrevistados como algo que dificulta o desenvolvimento do Programa na própria instituição. Há de se perguntar, todavia, quais as razões dessa ausência/fragilidade.

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

Quanto aos procedimentos de acompanhamento, de responsabilidade específica do CLAA, nota-se que ainda não há uma apropriação devida das responsabilidades institucionais de avaliação. Isso não significa uma inércia do CLAA em relação a essa dimensão, principalmente pela identificação de ações na correção de lacunas, mas aponta a necessidade de se avançar nessa dimensão.

Outro elemento que poderia aparecer como pista das fragilidades de enraizamento do PET tem a ver com o fator visibilidade. Nesse sentido, voltamos ao conceito de atuação política, uma vez que, como bem nos lembra Arendt (1993), a política é um ato de aparecer no mundo. Portanto, para além do aporte midiático que o termo “visibilidade” sugere, aparecer no mundo seria, sobretudo, uma estratégia de afirmação política do Programa. Ora, percebemos justamente nesse elemento uma interessante distinção entre os grupos. Àqueles que se articulam em seus Centros e Departamentos acabam ganhando uma espécie maior de legitimidade, decorrente do reconhecimento do Programa. Entretanto, para além das possíveis articulações locais entre os grupos, o PET tem baixa visibilidade na universidade e

isso, em tese, o enfraquece, o que nos remete à formulação de nossa hipótese, confirmando a perspectiva de fragilidade institucional. Alguns elementos explicam essa baixa visibilidade, desde a ausência de normas internas de regulamentação (que deveriam ser aprovadas pelos conselhos superiores da instituição), passando pela baixa participação e aprovação de projetos nos editais de ampliação do Programa, resultando em um número reduzido de grupos na UFPB. Ainda que tais elementos precisassem de maior investigação (e, portanto, de comprovação empírica) os indícios observados reforçam esse elemento de baixa visibilidade e, portanto, baixo enraizamento/reconhecimento institucional. Não podemos deixar, contudo, de apontar alguns elementos que seriam importantes para a reversão dessa situação. Deixaremos para as considerações finais a apresentação das sugestões

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. Cabe nesse ponto o registro para o PET/Conexões de Saberes que, por ter caráter interdisciplinar, acaba tendo outro tipo de interligação com os cursos e os Centros da UFPB (nesse caso, ressalta-se a tensão de uma proposta interdisciplinar executada em uma estrutura institucional altamente disciplinar). Alguns pontos, todavia, mereceriam maior aprofundamento (o que nos remete a estudos posteriores). Um ponto seria a própria problematização conceitual da atuação dos grupos no tripé ensino, pesquisa e extensão. Talvez pelo fato do próprio Programa (em termos nacionais) não definir com clareza a conceituação e atuação dos grupos, tal ausência se materializaria no espaço local. O outro ponto de destaque é a necessidade de um estudo sobre impactos (ou repercussões) da atuação dos grupos no ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão na universidade. Essa atuação demandaria um esforço em perceber em que medida os cursos e a própria instituição (e porque não dizer a comunidade externa) se beneficiaria das atuações dos grupos PET. Tal estudo, longe de ser algo fácil em termos de desenho metodológico, nos ajudaria a compreender, de fato, a relação entre enraizamento/reconhecimento do PET na

instituição. Entretanto, não podemos deixar de mencionar nossa percepção positiva nesse item de enraizamento, considerando especialmente a diversidade de ações desenvolvidas pelos grupos e o reconhecimento dessas ações, especialmente pela comunidade interna e externa à universidade.

Considerando a análise dialética entre fortalecimento e fragilidade do Programa, reconhecemos a importância (ainda que potencial) de uma atuação como a do PET no âmbito universitário. A análise cuidadosa sobre o enraizamento pede que estejamos atentos às vozes dos atores sociais, às nuances internas que fazem do programa mais ou menos visível, mais ou menos reconhecido, mais ou menos enraizado. Em síntese, 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. Pretendemos nas considerações finais explorar alguns desses elementos, propondo ações que, em última instância, poderiam contribuir para que o PET crie raízes mais profundas na UFPB, considerando as ações dos sujeitos, mas não se restringindo apenas a elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns desafios de entendimento sobre os rumos do PET transversalizaram este estudo, principalmente diante de uma possível descontinuidade do Programa após a interrupção do processo democrático que se consumou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. As propostas trazidas pelos que tomaram o poder imprimiu um direcionamento muito semelhante às políticas neoliberais de arrocho fiscal do governo FHC, alterando o cenário dos investimentos sociais, dentre os quais estão os investimentos em educação. Nosso primeiro questionamento foi se o governo federal garantiria a continuidade dos grupos já instituídos ou, até mesmo, se haveria alterações em seu projeto original, sendo o Programa de Educação Tutorial no contexto atual uma política comprometida com valores sociais integrados à formação do estudante. Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa apresentar resultados baseados nos impactos que o Programa representa na graduação da UFPB, os resultados analisados sob a categorização do enraizamento puderam indicar uma atuação expressiva do Programa no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, podendo, inclusive, justificar a continuidade dos investimentos para a permanência dos grupos.

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 sócio, políticos 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.

As fragilidades percebidas nos processos integrativos entre a instituição e as atividades do Programa impõe limitações na otimização de processos avaliativos e de gestão, prejudicando o potencial de intervenção que o Programa pode ter nas

políticas de qualificação dos cursos. Contudo, ao que se remete à atuação acadêmica, até pelo próprio perfil de autonomia dos grupos garantidos pela regimentação nacional do Programa, o PET na UFPB apresenta uma atuação ativa, desenvolvendo atividades com potenciais expressivos, mesmo com as dificuldades oriundas da ausência de processos institucionalizados de acompanhamento e fomento. Essa seria uma perda por parte dos grupos por não terem raízes profundas em seu local de execução. A perda institucional está na não utilização da experiência acumulada do Programa em ações globais da instituição, como nas políticas de redução de evasão, tão discutida nos últimos anos. É necessário que o Programa seja pensado estrategicamente pela instituição, otimizando as intervenções nos processos de qualificação da graduação. Assim como foi destacado em umas das falas dos sujeitos, descrita no quinto capítulo, reconhece-se que a IES necessita de uma política de formação de grupos, ou seja, uma política de visibilização/viabilização que reflita não só em garantias de investimentos financeiros, mas, sobretudo, que atue em seu processo de enraizamento.

É certo que não se trata de um posicionamento unilateral das instâncias administrativas da IES. Parte-se de um trabalho integrado junto aos grupos, mediados pela sua representação deliberativa que é o CLAA.

Diante dessas questões e dos últimos acontecimentos políticos nacionais, não podemos perder de vista que o Programa de Educação Tutorial e o desenvolvimento do pensar universitário estão sob as mesmas tensões estruturais, experimentadas na relação universidade/sociedade, o que nos instiga a fortalecer as bases locais de resistência em um possível caso de desmobilização do Programa, como já ocorrido em meados da década de 1990. Essa localização aponta para o desenvolvimento e a reestruturação do PET como um espaço repleto de tensões e possibilidades, considerando a condição básica de que a implementação de uma política sofre influência direta de seu local de execução, “devido às condições materiais e operacionais das realidades particulares, estabelecendo, assim, um processo de troca, de adaptação e de influência recíproca” (CASTRO, 2011, p.19).

Assim, o foco no apontamento das fragilidades está relacionado ao sentido mais amplo dos processos avaliativos, que tem a perspectiva formativa como direcionamento. Implica, sobretudo, de pensar em táticas, baseadas nos resultados apresentados, que potencialize a integração do Programa na instituição, principalmente no que se refere a sua institucionalização por vias regimentais.

De certo, a estruturação normativa em nível local do Programa de Educação Tutorial se aplica como um item necessário a ser desenvolvido. Como sugestão, baseando-se principalmente pela fala dos participantes da pesquisa, indicamos alguns elementos que podem balizar a estrutura de uma proposta regimental, organizada em ações com responsabilização da instituição e dos grupos:

- Definir em termos legais qual a instância de responsabilização/disponibilização de material permanente e infra-estrutura necessária ao desenvolvimento dos grupos;
- Incluir nas publicações oficiais da universidade (PDI, relatórios de Gestão e folhetos informativos, páginas da internet e etc), principalmente quando referenciadas aos programas acadêmicos, informações sobre o PET;
- Produzir informações qualitativas e quantitativas sobre o desenvolvimento dos respectivos grupos, inclusive sobre os impactos na graduação. Essa ação deve ser desenvolvida por cada grupo e divulgada pela instituição;
- Aprovar instrumento específico de avaliação dos grupos em nível institucional, com participação colaborativa dos grupos em seu aperfeiçoamento e com aplicação periódica (semestral ou anual).

É importante o destaque para que os elementos citados coadunem harmonicamente diretrizes já instituídas tanto por parte da universidade quanto por parte da estruturação do programa nacionalmente consolidadas. As articulações desses elementos estão intimamente relacionadas com o poder de representação e articulação do CLAA, junto a Pró-Reitoria de Graduação e demais unidades acadêmicas. No que se refere aos elementos estruturais que citamos, acreditamos que esta tem condições de incluir o PET dentro da política global da UFPB no que tange à qualificação da graduação.

Ainda sobre a institucionalização do Programa na IES, salientam-se dois pontos: o primeiro indica a emergência do fortalecimento da atuação do CLAA, pré-requisito para iniciar a aprovação de uma normativa específica para o PET na IES. A construção de um regimento de atividades do CLAA, já aprovado pela Pró-reitoria de Graduação em meados de 2016, configura-se como um relevante passo na direção da institucionalização. Neste documento, ações específicas de avaliação dos grupos foram instituídas, em acordo com as diretrizes nacionais, o que poderá ser o início de um processo de acompanhamento mais efetivo e que produza dados reais sobre atuação e intervenção do PET na graduação. A previsão de início dos trabalhos,

com base nesta nova configuração, é para o primeiro semestre de 2017. Essas ações podem ser consideradas de curto e médio prazo, a depender do grau de articulação e encaminhamento dos envolvidos. Destaca-se a necessidade de criação de uma minuta de resolução que verse sobre o regimento do Programa, devidamente aprovada nos conselhos deliberativos da instituição.

Ao que consta as iniciativas de caráter mais pedagógico, a permanência dos canais de comunicação entre os grupos, instituído pelas reuniões tutores/PRG, juntamente com os encontros dos grupos da UFPB, tem demonstrado pontos positivos na consecução de projetos de visibilização do Programa, principalmente na realização de trabalhos conjuntos entre os grupos.

Para finalizar, é importante destacar a necessidade da realização de um trabalho integrado e participativo, de modo a otimizar as ações pedagógicas/acadêmicas que, em geral, aparecem como o elemento mais consolidado da ação do PET na UFPB.

As observações colocadas, a título de sugestão sobre o Programa, transcendem o espaço da pesquisadora que opina após a conclusão de sua pesquisa. É, também, o momento de reflexão profissional de alguém que participa da gestão do Programa e que percebe nesse momento um espaço de avaliação e perspectiva de correção de rumos. Como destacamos no início dessas considerações, as ações de melhoria podem ser feitas pela instituição e pelos atores que dela participa, mas está condicionada aos direcionamentos federais dados ao Programa, algo que se encontra em maior incerteza frente à recente mudança de governo ocorrida no Brasil. Em termos conceituais, podemos perceber a tensão entre diretrizes nacionais, possibilidades e limitações locais. Esperamos ter contribuído, com esse trabalho, para problematizar essa relação, ao tempo em que ressaltamos a continuidade de estudos/trabalhos que transcendam os limites dessa pesquisa e procurem descortinar as dinâmicas e tensões que deverão aparecer no PET e na Educação Superior no futuro próximo. Compreender a dialética desse movimento parece ser não apenas um imperativo intelectual, mas, sobretudo, político.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35-46, jan/fev/mar/abr. 2003.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Morosini. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep/MEC, 2008, v. 2, p. 257-282.
- ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. Descentralização e Poder Municipal no Nordeste: os dois lados da nova moeda. In: SOARES, J. A (Org.). **O orçamento dos municípios no nordeste brasileiro**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 107-148.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 17-26, 2004.
- _____. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas de programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p.43-56.
- ASTIN, Alexander. Student Involvement: a developmental theory for higher education. In: **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v. 40, n. 05, p. 518-529. September/October. 1999.
- AVILES, Margarita Molina. La tutoría, una estrategia para merojar la calidad de la educación superior. In: **Universidades**, Distrito Federal, n. 28, p.35-39, julio-diciembre. 2004.
- AYALA FILHO, Álvaro Leonardi. Entrevista concedida ao grupo PET Farmácia da Universidade Estadual Paulista, *campus* Araraquara. In: **Revista PET Farmácia**, Araraquara, v. 19, p. 15-20. 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs). **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. p.43-51.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **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.

BALAU-ROQUE, Marina Mercante. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do ensino superior**. Porto alegre: Unicamp, 2012. 119p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. 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.

BATTISTI, César Augusto; ERNZEN, Alexander Klok. Educação tutorial e indissociabilidade. In: MARTINS, Iguatemy Lucena; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial**: Estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 94-98.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Editora 70, 2004.

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

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Ata da reunião do Conselho Superior do Programa de Educação Tutorial – PET**. Brasília, 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32496>> Acesso em 15/01/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior **Editai n.09 MEC/SESu/SECAD**. Brasília, 2010b. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/232-programas-e-aco-es-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/15847-edital-2010>> Acesso em 15/01/2017.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 37/2007**. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de orientações básicas – Programa de Educação Tutorial**. Brasília, 2006. Disponível em www.mec.gov.br/pet acesso em 31/07/2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Ata da Reunião do Conselho Superior do Programa de Educação Tutorial – PET**. Brasília, 2006b. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_ata_8_11_06.pdf> Acesso em 15/01/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de orientações básicas** – Programa Especial de Treinamento. Brasília, 2002. Disponível em < <http://portalpet.furg.br/files/Mob.pdf>> Acesso em 15/01/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto 3.501, de 12 de junho de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3501.htm> Acesso em 15/01/2017.

BORBA, Flavia Paloma Cabral; SOARES, Swamy de Paula Lima. A educação tutorial na UFPB: O Programa de Educação Tutorial e o Programa de Tutoria de Apoio as Disciplinas Básicas. In: Colóquio Internacional de Educação Superior: **anais**, 2015. Disponível em < <http://coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/13/a-educacao-tutorial-na-ufpb-o-programa-de-educacao-tutorial-e-o-programa-de-tutoria-de-apoio-as-disciplinas-basicas.pdf>> Acesso em 16/01/2017.

CALAÇA, Suelídia Maria. O Projeto PET/Conexões de Saberes Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: diálogo universidade – comunidade – Trajetória e atuação na UFPB. In: _____ (org). **Juventude de origem popular, educação de jovens e adultos e ensino médio no projeto PET/Conexões de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 9-26.

CASTRO, Cláudio de Moura. Entrevista concedida a Angélica Muller sobre o Programa de Educação Tutorial - 2002. In: MULLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior: a luta em defesa do programa especial de treinamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A Expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de et al. (Orgs) **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.19-35.

CASTRO, Alexandre. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS**. Porto alegre: UFRGS, 2012. 118p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CENAPET. **Dados sobre o Programa de Educação Tutorial – PET** atualizado em abril de 2015. Disponível em: < <https://cenapet.files.wordpress.com/2015/03/dados-pet-20151.pdf> > Acesso em: 31/07/2015.

CHAUÍ, Marilena. **Aula magna** da professora Marilena Chauí: Contra a universidade operacional - a greve de 2014. São Paulo: USP, ago. 2014. Disponível em < <https://informagreve.wordpress.com/2014/08/14/marilena-chau-i-contra-a-universidade-operacional/> > Acesso em: 08/01/2017.

_____. **Tiros no próprio pé.** Folha de São Paulo, Caderno Mais, 31/out/1999.

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

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

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 31-60.

DESSEN, Maria Auxiliadora. O programa especial de treinamento – PET: evolução e perspectivas futuras. In: **Didática**, São Paulo, n. 30, p.27-39, 1995.

DIAS, Ana Maria Lorient, et al. **Estudo sobre os egressos do Programa de Educação Tutorial/PET 1979-2008/MEC/SESu.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: Qual universidade? In: **Conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG: 2004.

GONÇALVES, Marcelo Luiz Carvalho; CAMPOS, Casemiro de Medeiros. A pedagogia da educação tutorial no ensino presencial. In: MARTINS, Iguatemy Lucena; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial:** Estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 124-127.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 5ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

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

JESSOP, Bob. 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.

KATO, Regina Fukunaga; FAGGIAN, Livia. O Enfoque problematizador no ensino tutorial: a descoberta pela atividade. In: MARTINS, Iguatemy Lucena; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial:** Estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 38-41.

LAFFIN, Marcos. Princípios explicativos do Programa de Educação Tutorial. In: MARTINS, Iguatemy Lucena; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial:** Estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 24-29.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. Ed. 5. Reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTIN, Maria das Graças Moraes Braga. **O Programa de Educação Tutorial – PET**: formação ampla na graduação. Paraná: UFPR, 2005. 96p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MARTINS, Iguatemy Lucena. Reflexos da educação tutorial na formação universitária. Palestra realizada no **XVIII Encontro Regional do Fórum de Pro Reitores de Graduação (FORGRAD)**, Maringá, 2006.

_____. Educação Tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. In: _____; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial: Estratégia para o desenvolvimento da graduação**. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 12-21.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, 1993. p. 239-262.

_____. O desafio da pesquisa social. In: _____; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 9-29.

_____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____(orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015b. p. 61-77.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa crítica. In: III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. **anais**, 2000, Lisboa.

MULLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior**: a luta em defesa do programa especial de treinamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

NARDO JÚNIOR, Nelson; GARCIA, Maria de Fátima. Análise sobre a educação tutorial. In: MARTINS, Iguatemy Lucena; KETZER, Solange Medina (orgs). **Programa de Educação Tutorial: Estratégia para o desenvolvimento da graduação**. Brasília: Brasil Tropical, 2008. p. 32-35.

NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **O processo PET**: correspondência de uma guerra particular. Maringá: Massoni/LCV Edições, 2003.

_____; HIDALGO, Mirían Marubayashi. Prefácio. In: _____.(orgs). **Reinventando a graduação**: os grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) da UEM. Maringá: Massoni, 2005.p. 11-19.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática. In: _____ et al (orgs). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC-Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, fora de trabalho e fundo público. In: _____. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. (Coleção Zero à Esquerda) Petrópolis: Vozes, 1998. p. 19-48.

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

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

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. Texto apresentado no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional na 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-estado-brasileiro-e-politica-educacional-dos-anos-90>> Acesso em: 10/05/2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Nova Hamburgo: 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

RISTOFF, Dilvo. Prefácio. In: MULLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior**: a luta em defesa do programa especial de treinamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.p. 9-13.

SCARPARO, Helena Beatriz et al. Reflexões sobre educação tutorial. In: MULLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior**: a luta em defesa do programa especial de treinamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.p. 148-150.

SILVA, Thiago Loreto Garcia et al. A educação tutorial – reflexão de docentes sobre suas práticas. In **Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p.108-130, set/dez. 2010.

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

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

SOARES, Letícia Perani. Organização política de movimentos sociais através da internet: o caso da lista PET-Br. In :XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom/Eventos especiais III, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

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

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

STIGLITZ, Joseph E. **A Globalização e seus malefícios**. Tradução Bazán Tecnologiae Linguística – São Paulo: Futura, 2002.

TINTO, Vicent. Stages of student departure-reflections on the longitudinal character of student leaving. In: **Journal of higher education**, Ohio, v. 59, n. 04, p. 438-455. Jul/aug. 1988.

_____. Learn better together: the impact os Learning Communities on student Success. In: **Promoting student success in college**, Syracuse, p. 1-8. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de Gestão** (2014) João Pessoa, 2015. Disponível em <[http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao->](http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-). Acesso em 10/05/2016.

_____. **Relatório de Gestão** (2013) João Pessoa, 2014. Disponível em <[http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao->](http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-). Acesso em 10/05/2016

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014-2018. João Pessoa, 2014b. Disponível em <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/noticias/planos-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em 10/05/2016.

_____. **Relatório de Gestão** (2011) João Pessoa, 2012. Disponível em <[http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao->](http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-). Acesso em 10/05/2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2009-2013. João Pessoa, 2009. Disponível em <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/noticias/planos-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em 10/05/2016.

_____. **Relatório de Gestão** (1996 – 2004). João Pessoa: Gráfica JB, 2004.

VENDRAMINI, Claudette et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica. In **Estudos de Psicologia**, n. 9, p.259-268. 2004.

WOISKI, Emanuel Rocha. A educação tutorial: essa desconhecida! Reflexões e perspectivas. In: Programa de Educação Tutorial: PET FMVZ 20 anos. **Apresentação**. UNESP, *Campus* de Ilha Solteira. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a).....

Esta pesquisa é sobre **o processo de enraizamento local do Programa de Educação Tutorial na UFPB** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Flávia Paloma Cabral Borba** aluna do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor **Dr. Swamy de Paula Lima Soares**.

Os objetivos do estudo contemplam a análise da atuação do Programa de Educação Tutorial na UFPB, visando compreender sua estrutura nacional e local, identificando o possível enraizamento desta política na referida instituição a partir da visão dos atores envolvidos na execução do Programa e como essa relação influencia em seu funcionamento. Objetiva também propor mecanismos de ação, segundo as conclusões da pesquisa, que possam contribuir com a gestão do PET, no sentido de qualificar boas práticas de execução de políticas públicas educacionais nacionais em instâncias locais.

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma análise crítica da atuação da gestão do PET na UFPB, considerando a ausência de estudos com este direcionamento na IES, podendo servir qualitativamente na permanência e continuidade desse Programa na UFPB, além de se constituir como um possível parâmetro de avaliação de suas práticas e, também, um registro histórico de sua atuação.

Solicitamos a sua colaboração para participar do processo de **Entrevista**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Assinatura do participante ou responsável legal

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor contactar a pesquisadora:

Comissão Permanente de Melhoria do Ensino – Pró Reitoria de Graduação - Universidade Federal da Paraíba . (83) 3216-7279/99677-2017 – email: palomacborba@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Cidade Universitária – 1º andar – CEP 58051-900 - João Pessoa/PB. (83) 3216-7791 – email: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Tutores

1. Informações Gerais:

Dados acadêmicos:

- Titulação acadêmica
- Departamento/Centro
- Curso
- Tempo na
- Tempo de tutoria no PET
- Breve histórico do grupo na IES

2. Informações específicas:

Sobre as atividades PET em nível de grupo/Departamento/Centro:

- a) O grupo promove atividades que envolvem a participação de outros sujeitos da IES, além dos próprios componentes?
- b) O grupo participa de atividades promovidas por outros grupos PET da UFPB ou de grupos PET de outras IES?
- c) Quais os parâmetros de construção das atividades de ensino, pesquisa e extensão? Cite as atividades. Quais os impactos nas instâncias acadêmicas e do seu entorno?
- d) Existe a participação do Centro/Departamento nas atividades promovidas pelo grupo? O grupo informa a estas instâncias sobre a realização de suas atividades? Comente essa relação.
- e) Sobre a interação dos alunos e tutores do PET e os alunos e professores dos demais programas acadêmicos da UFPB, existe algum espaço, em alguma das instâncias da IES, para troca de experiências?
- f) Você considera que o PET da UFPB tem visibilidade na IES? Por que? É importante essa visibilidade? Comente.

Sobre as atividades PET em nível de Pró Reitoria de Graduação/CLAA:

- a) Você conhece as instâncias gestoras do PET na IES?
- b) Comente a relação do grupo com a Pró-Reitoria de Graduação?
- c) Comente a relação do grupo com o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação.
- d) Relate as contribuições dessas instâncias de gestão no desenvolvimento das atividades PET da UFPB?

- e) Você considera que a gestão do Programa realiza ações suficientes no sentido de dinamizar e integrar as atividades PET na agenda da IES? Aponte alguma ação que considere válida nesse sentido. Haveria alguma sugestão?

(Para tutores representantes no CLAA)

Sobre as atividades do CLAA na IES:

- a) Comente sobre a sua indicação para participar do comitê.
- b) Descreva a composição do CLAA no período de sua participação.
- c) Quais as atividades de responsabilidade de responsabilidade deste Comitê?
- d) Quais os trabalhos realizados pelo CLAA no sentido de promover as ações dos grupos na IES?
- e) O CLAA tem contribuído para integração dos grupos na IES?
- f) Quais os entraves encontrados por esse Comitê para realização das atividades que lhe são próprias?
- g) Existe uma boa comunicação entre CLAA, a Pró-Reitoria de Graduação e os grupos PET? Comente essa relação.
- h) Quais as demandas representadas pelos tutores no CLAA? Elas são atendidas?

APÊNCICE C – Roteiro de entrevista para representantes discentes do CLAA

1. Informações Gerais:

Dados acadêmicos:

- Curso
- Tempo na
- Tempo de participação no PET
- Como conheceu o Programa

2. Informações específicas:

Sobre as atividades do CLAA na IES:

- a) Comente sobre a sua indicação para participar do Comitê.
- b) Quais são as atividades de responsabilidade deste Comitê?
- c) Quais as ações realizadas pelo CLAA no sentido de promover as ações dos grupos na IES?
- d) O CLAA tem contribuído para a integração dos grupos na IES?
- e) Quais os entraves encontrados no comitê para realização das atividades que lhe são próprias?
- f) Existe uma boa comunicação entre o CLAA, a Pró Reitoria de Graduação e os Grupos PET? Comente esta relação.
- g) Quais as demandas representadas pelos discentes no CLAA? Elas são contempladas?
- h) Qual a relação que o CLAA estabelece com os centros e departamentos da IES? Comente sobre a ausência ou continuidade desta relação.

APÊNCICE D – Roteiro de entrevista para Pró-Reitores de Graduação

1. Informações Gerais:

Dados acadêmicos:

- Titulação acadêmica
- Departamento/Centro
- Curso
- Tempo na

2. Informações específicas:

Sobre as atividades do PET na IES:

- a) Como foi passada a esta gestão a agenda de gestão do Programa?
- b) Você conhecia o PET antes de assumir a Gestão?
- c) Quais os critérios para indicação da interlocução?
- d) De que forma o PET é pautado na agenda da IES (Reuniões, Fórum de coordenadores e etc)?
- e) Como esta Pró-Reitoria organiza a gestão do Programa?
- f) Existem parâmetros avaliativos para acompanhar as atividades do Grupo na IES?
- g) Quais ações são (foram) promovidas no sentido de envolver o PET nas atividades acadêmicas promovidas pela IES?
- h) Quais são as demandas recebidas por esta Pró Reitoria pelos grupos PET da UFPB? Comente sobre elas.
- i) Existe ou existiu algum plano de ação estratégico de qualificação da graduação onde o PET esteja incluído?
- j) Como você avalia a atuação dos Grupos PET da UFPB enquanto política de qualificação dos cursos de graduação dessa IES?

Apêndice E – Roteiro de Entrevista para representantes do CLAA – Interlocução

1. Informações Gerais:

Dados acadêmicos:

- Titulação acadêmica
- Departamento/Centro
- Curso
- Tempo na

2. Informações específicas:

Sobre as atividades do PET na IES:

- a) Como foi passada a esta gestão a agenda de gestão da interlocução do Programa?
- b) A Secretaria de Educação Superior auxiliou oferecendo algum tipo de formação para execução dessa função?
- c) Você conhecia o PET antes de assumir a Gestão? Comente esta sobre esta relação.
- d) De que forma o PET é pautado na agenda da IES (Reuniões, Fórum de coordenadores e etc)?
- e) Como a interlocução organiza a gestão do Programa?
- f) Existem parâmetros avaliativos definidos pela interlocução junto às outras coordenações para acompanhar as atividades do Grupo na IES?
- g) Quais ações são (foram) promovidas no sentido de envolver o PET nas atividades acadêmicas promovidas pela IES?
- h) Quais são as demandas recebidas por esta Pró-Reitoria pelos grupos PET da UFPB? Comente sobre elas.
- i) Existe ou existiu algum plano de ação estratégico de qualificação da graduação onde o PET esteja incluído?
- j) Como você avalia a participação do PET nas atividades acadêmicas da UFPB?