



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

GABRIELA DE CARVALHO LEITE

GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL À LUZ DE ALICE:
“Somos todos loucos aqui”

João Pessoa
2019

GABRIELA DE CARVALHO LEITE

**GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL À LUZ DE ALICE:
“Somos todos loucos aqui”**

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

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. José Jassuipe da Silva
Morais

João Pessoa
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533g Leite, Gabriela de Carvalho.

GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL À LUZ DE ALICE:
"Somos todos loucos aqui." / Gabriela de Carvalho
Leite. - João Pessoa, 2019.
117 f.

Orientação: José Jassuipe da Silva Morais.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Gestão do Ensino Superior. 2. Apoio acadêmico. 3.
Estudante universitário. I. Morais, José Jassuipe da
Silva. II. Título.

UFPB/BC

GABRIELA DE CARVALHO LEITE


**GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL À LUZ DE ALICE:
“Somos todos loucos aqui”**

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

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

APROVADA EM 28/02/2019

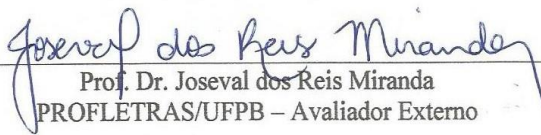
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Jassuipe da Silva Moraes
MPPGAV/UFPB – Orientador



Prof. Dr. Damião de Lima
MPPGAV/UFPB – Avaliador Interno



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
PROFLETRAS/UFPB – Avaliador Externo

AGRADECIMENTOS

- Oh! Não posso acreditar nisso!
- Não pode? – indagou a Rainha compadecida. – Experimente outra vez: tome um longo fôlego, e feche os olhos.
- Não serve de nada fazer isso – disse Alice rindo – a gente não pode acreditar em coisas impossíveis.
- É porque você não tem bastante prática... Quando eu tinha a sua idade, fazia isso diariamente, durante meia hora. E muitas vezes cheguei a acreditar em nada menos de seis coisas impossíveis, antes do café da manhã. (CARROLL, 2008, p. 83)

Muitas vezes acreditei que seria impossível realizar este trabalho da forma como gostaria. Como nas aventuras que me inspiraram, minha trajetória para elaborá-lo foi marcada por dúvidas, desafios e mudanças e no meio de todas essas incertezas foi necessário aprender e desaprender muitas coisas. Assim, quero agradecer (sem citar nomes, pois imagino que eles e elas se reconhecerão) aos loucos e às loucas que contribuíram direta ou indiretamente para a sua realização, acreditando, com mais prática do que eu, em coisas impossíveis.

Uma coisa é necessário ter: um espírito leve por natureza ou
um espírito *aliviado* pela arte e pelo saber.
Nietzsche

RESUMO

Este trabalho buscou estudar a gestão do apoio acadêmico estudantil na Universidade Federal da Paraíba, tendo como objetivo geral compreender como esta se desenvolve no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação desta Universidade. Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas como pano de fundo as aventuras de Alice, retiradas dos clássicos da literatura mundial escritos por Lewis Carroll e publicados em 1865 e em 1871. A queda na toca do coelho e outras situações vividas por Alice no País das Maravilhas e no País dos Espelhos constituíram inicialmente o cenário para a descrição dos caminhos tomados para a definição do tema de pesquisa. Tais tentativas relacionam-se com a gestão do apoio acadêmico estudantil porque se situam no campo prático das atividades previstas (e algumas já desenvolvidas) no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na instituição. Em seguida, a partir de um dos diálogos mais conhecidos de Alice com o Gato de Cheshire (o gato risonho), a máxima “somos todos loucos aqui” foi utilizada para a construção do referencial teórico. Apoiando-se nos estudos de CUNHA (1999), CHAUI (2001), SANTOS (2004, 2005), COULON (2008, 2017) e CHARLOT (2005) foi construído o quadro para a compreensão das contradições e complexidades envolvidas na gestão do ensino superior e para a descrição do mundo de instabilidades, transformações e novidades a ser experimentado pelos/as estudantes ao ingressarem em uma universidade. Quanto ao enfoque da pesquisa, foram utilizados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso. A pesquisa foi empreendida a partir do estudo e análise dos documentos relativos à gestão do apoio acadêmico na UFPB e na Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do CE. Toda a análise documental foi permeada por relatos de casos e práticas já vivenciados pela Coordenação do Curso de Pedagogia presencial e, neste sentido, foram também apresentadas e discutidas algumas possibilidades já oferecidas pelos instrumentos de apoio à gestão acadêmica estudantil existentes: o Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) e de Patrimônio e Administração de Contratos (SIPAC). Os resultados encontrados indicam que há muitas dificuldades relativas à interpretação e vivência das regras definidas pelos documentos e instrumentos relacionados à gestão do apoio acadêmico estudantil na UFPB (a confusão do “jogo com coisas vivas”, como no jogo de críquete de Alice com a Rainha de Copas). Conclui-se que, a partir da compreensão da complexidade da gestão do ensino superior, pode-se – como Alice vai aprendendo em suas experiências – encontrar os tamanhos mais adequados para apoiar o/a estudante que necessita atravessar um ambiente de perplexidades que se mostra a todo momento. Nos percursos da gestão acadêmica é preciso mudar e construir perspectivas, aprender e desaprender continuamente. A partir desta concepção, foram feitas algumas propostas de aprimoramentos possíveis, sem deixar de acreditar, contudo, nas que parecem impossíveis.

Palavras-chave: Gestão no Ensino Superior. Apoio Acadêmico. Estudante Universitário.

ABSTRACT

This work aimed to study the management of student academic support at the Federal University of Paraíba, with the general objective of understanding how this management has been developed in the Coordination of the Pedagogy course at the Education Centre of this University. In order to carry out this research, the adventures of Alice, drawn from the world literature classics written by Lewis Carroll and published in 1865 and 1871, were used as background. The fall in the rabbit's hole and other situations lived by Alice in the Wonderland and Through the Looking Glass were initially the scenario for the description of the paths taken to define the research theme. These attempts are related to the management of student academic support because they are located in the practical field of the planned activities (and some already developed) in the position of Technical in Educational Affairs in UFPB. Then, from one of Alice's best-known dialogues with the Cheshire Cat, the maxim "we're all crazy here" was used to construct the theoretical referential. Based on the studies of CUNHA (1999), CHAUI (2001), SANTOS (2004, 2005), COULON (2008, 2017) and CHARLOT (2005), it was built the framework for understanding the contradictions and complexities involved in the Higher Education Management and for the description of the world of instabilities, transformations and novelties to be experienced by students upon entering a university. Regarding the research focus, the methodological principles of qualitative research were used through the case study. The research was carried out through the study and analysis of the documents related to the management of academic support in the UFPB and in the Coordination of the Course of Pedagogy at the Education Center. All the documentary analysis was permeated by reports of cases and practices already experienced by the Coordination of the Course of Pedagogy and, in this sense, were also presented and discussed some possibilities already offered by the existing support instruments for academic student management: the Management System of Academic Activities (SIGAA) and Heritage and Administration of Contracts (SIPAC). The results indicate that there are many difficulties related to the interpretation and experience of the rules defined by the documents and instruments related to the management of student academic support in the UFPB (the confusion of "game with living things", as the Queen's Croquet Ground). It is concluded that from the understanding of the complexity of the management of higher education, one can - as Alice learns from her experiences - find the most appropriate sizes to support the student who needs to cross an environment of perplexities that shows at all times. In the paths of academic management it is necessary to change and build perspectives, to learn and to unlearn continuously. From this conception, some proposals for possible improvements have been made, while still believing in those that seem impossible.

Keywords: Management in Higher Education. Academic support. University student.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cursos do Centro de Educação – Campus I – UFPB	32
QUADRO 2 – Resoluções revogadas pela Resolução CONSEPE Nº 16/2015 (ainda disponíveis na página eletrônica do CONSEPE)	61
QUADRO 3 – Conteúdo disponível na página eletrônica do Curso de Pedagogia Presencial ...	65
QUADRO 4 – Períodos letivos 2016.2 a 2018.1	88
QUADRO 5 – Processos de maior demanda da Coordenação de Pedagogia-CE	89
QUADRO 6 – Arquivos referentes ao estágio supervisionado no SIGAA	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCP/PRG - Coordenação de Currículos e Programas vinculada à Pró-Reitoria de Graduação
CCP/CE – Coordenação do Curso de Pedagogia vinculado ao Centro de Educação
CE – Centro de Educação
CEM – Coordenação de Estágio e Monitoria
CGGP - Coordenação Geral de Gestão de Pessoas
CODECON – Coordenação de Convênios
CODESC – Coordenação de Escolaridade
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Universitário
CRA – Coeficiente de Rendimento Acadêmico
DFE – Departamento de Fundamentação da Educação
DHP – Departamento de Habilitações Pedagógicas
DME – Departamento de Metodologia da Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LAEST - Laboratório de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso
MEC – Ministério da Educação
MPGOA - Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes
PPC – Projeto Político do Curso
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PES - Planejamento Estratégico Situacional
PRG - Pró-Reitoria de Graduação
PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROPLAN - Pró-Reitoria do Planejamento
PROUNI - Programa Universidade para todos
RCG - Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB (Resolução Nº 16/2015-CONSEPE)
REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAA - Subsecretaria de Assuntos Administrativos
SCPA – Subcoordenação de Programação Acadêmica
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas
SIPAC - Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
SE – Secretaria Executiva
STI – Superintendência de Tecnologia da Informação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	ENTRANDO NA TOCA DO COELHO	11
1.1	“SERÁ QUE ESSA QUEDA <i>NUNCA</i> TERIA FIM?”: CAMINHOS NA BUSCA DE UM SENTIDO PARA A PESQUISA	11
1.1.1	Dos trabalhos iniciais à fase do “Sem nada para fazer”	12
1.1.2	“Tudo está exatamente como era.”: propostas de pesquisas com a Assessoria de Graduação do Centro de Educação	27
1.1.3	“Quem é você?”: a gestão do apoio acadêmico na UFPB a partir da Coordenação do Curso de Pedagogia Presencial.....	34
1.1.3.1	Problematização.....	35
1.1.3.2	Objetivos.....	35
1.1.3.3	Justificativa.....	36
2	“SOMOS TODOS LOUCOS AQUI”	37
2.1	A GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	37
2.2	“ESTOU MEIO PERDIDA COM TODAS ESSAS MUDANÇAS”: SER ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR	40
2.3	“UM CHÁ MALUCO”: A GESTÃO ACADÊMICA, SUAS DIMENSÕES E CICLOS	43
3	“TALVEZ NÃO EXISTA MORAL NENHUMA”: O PERCURSO METODOLÓGICO	50
4	“E VOCÊ NÃO FAZ IDEIA DA CONFUSÃO QUE É JOGAR COM COISAS VIVAS[...]”: APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL NA UFPB E NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL	60
4.1	INSTRUMENTOS DA GESTÃO ACADÊMICA ESTUDANTIL NA UFPB	60
4.2	O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E OS INSTRUMENTOS DA GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL	64
4.3	VIVENDO AS REGRAS DO JOGO: A GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL	68
4.3.1	O regime de exercícios domiciliares e reposição de atividades acadêmicas	69
4.3.2	Trancamentos, abandono de curso e cancelamento de vínculo	75
4.3.3	Prorrogação de prazo para conclusão do curso	79
4.3.4	Aproveitamento de estudos	84
4.3.5	Levantamento dos principais assuntos de processos abertos na Coordenação do Curso de Pedagogia	88
4.3.6	Matrículas, rematrícula e matrícula extraordinária	90
4.3.7	O Estágio Supervisionado: formalização através do SIGAA e articulação com a Coordenação de Estágio e Monitoria	92
4.3.8	Trabalhos de conclusão de curso	98
4.3.9	Divulgação das informações e possibilidades de aperfeiçoamento relativas à gestão do apoio acadêmico estudantil	100
4.3.10	O Fórum dos Cursos no SIGAA	103
5	“DE QUE TAMANHO VOCÊ QUER SER?”: CONSIDERAÇÕES FINAIS ...	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE	117

1 ENTRANDO NA TOCA DO COELHO

[...] quando viu o Coelho *tirar um relógio de bolso do colete*, olhar as horas, e apressar o passo, Alice deu um pulo, pois passou pela cabeça que nunca na vida tinha visto um coelho vestindo um colete, muito menos usando um relógio e, morta de curiosidade, saiu correndo pelo campo atrás dele, e chegou bem a tempo de vê-lo se enfiar apressadamente dentro de uma toca enorme embaixo de uma cerca. Logo após, lá estava Alice se metendo dentro da toca atrás dele, sem nem sequer parar para pensar de que jeito iria sair de lá. (CARROLL, 2005, p. 16, grifo do autor)

Alice aceita a aventura de seguir um coelho de colete e relógio e de repente se vê imersa em um mundo diferente. Este mundo, inicialmente apenas um belo jardim, vai aos poucos revelando suas nuances, suas contradições, seus desafios e suas possibilidades. Como a analogia com clássicos da literatura mundial pode ser útil para tratar de assuntos relacionados às políticas públicas, à gestão e à avaliação do ensino superior?

Nietzsche (2005, p. 239), no livro ‘Humano, demasiado humano’ afirma que é preciso ter “um espírito leve por natureza ou um espírito *aliviado* pela arte e pelo saber.” (Grifo do autor). Seguindo a proposta do filósofo alemão, este trabalho pretende estudar a gestão do apoio acadêmico na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) inspirando-se nas aventuras de Alice no País das Maravilhas e no País dos Espelhos. O cenário proposto para a análise dos fatos a serem estudados neste trabalho traz como expectativa o desejo de apresentar argumentos, fatos e experiências que mostrem que aceitar nossas loucuras pode ser um bom artifício para aliviar (e lidar com) o peso das contradições sempre presentes nas várias dimensões da gestão do ensino superior, entre elas a do apoio acadêmico.

1.1 “SERÁ QUE ESSA QUEDA *NUNCA* TERIA FIM?”: CAMINHOS NA BUSCA DE UM SENTIDO PARA A PESQUISA

A toca do coelho dava direto numa espécie de túnel que de repente descia terra adentro, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar, antes de despencar em algo que parecia ser um poço muito fundo.

Ou o poço era mesmo muito fundo, ou era ela que caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para ficar olhando tudo ao seu redor e imaginar o que aconteceria em seguida. [...]

E continuava caindo, caindo, caindo. Será que essa queda *nunca* teria fim? (CARROLL, 2005, p. 16, grifo do autor)

A proposta de um mestrado profissional é a de realizar uma pesquisa científica que contribua para o aperfeiçoamento do trabalho que se desenvolve na instituição em que se trabalha. Reconhecer este espírito científico que proporcionará a passagem do conhecimento

prático para a dimensão teórica e desta para novas proposições práticas não é tarefa simples: envolve curiosidade e capacidade de sair da acomodação.

Chegar ao tema desta pesquisa envolveu um percurso muito parecido com a queda da Alice na toca do coelho: um poço muito fundo de possibilidades sem fim. Assim, para dar início a esta aventura de pesquisa, parte-se da tentativa de organização dos acontecimentos da maneira mais lógica possível, ligando os fios da experiência para tecer alguns materiais que possam ter utilidade no contexto em que se vive e se trabalha. A ideia é, então, partir das próprias dificuldades que se apresentaram durante todo os momentos de estudo vividos no mestrado – da seleção às disciplinas – incluindo neste cenário desde a motivação para o ingresso no mesmo até os dilemas para definição do objeto de pesquisa. Toda esta trajetória possui três fases importantes que agrupam fatos mais significativos. Primeiramente o ingresso na Universidade Federal da Paraíba, os trabalhos no Curso de PsicoPedagogia e no Laboratório de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (LAEST). Já tendo ingressado no mestrado, a segunda fase abrange o processo de fechamento do LAEST e os direcionamentos para a realização de ações com a Assessoria de Graduação do Centro de Educação. A fase final compreende a proposta do estudo da gestão do apoio acadêmico na UFPB a partir da análise da gestão do apoio acadêmico oferecido pela Coordenação do Curso de Pedagogia Presencial do Centro de Educação (CE).

1.1.1 Dos trabalhos iniciais à fase do “Sem nada para fazer”

O sentimento inicial descrito por Carroll no início do relato das aventuras de Alice no País das Maravilhas pode ser descrito como tédio (2005, p. 15): “Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado de sua irmã, sem nada para fazer [...]”. É evidente que, na história do autor inglês, tal momento de chateação infantil é circunstancial. Afinal, a menina tem apenas 7 anos. Parto deste fato para constatar que algo do tipo havia se instalado na minha vida profissional como servidora da UFPB quando decidi ingressar no mestrado. No período de seleção eu já contava com 6 anos de exercício como técnica em assuntos educacionais e há pelo menos um ano tentava compreender mais profundamente as atribuições do meu cargo.

No momento do ingresso no mestrado, eu exercia minhas atribuições no LAEST/CE. Para entender porque um certo tipo de enfado me levou à inscrição no mestrado, é preciso relatar as experiências desde o início do ingresso na UFPB.

Meu ingresso na Universidade Federal da Paraíba aconteceu no início do ano de 2010 no cargo ‘Técnico em Assuntos Educacionais’. O cargo de ‘Técnico em Assuntos

Educacionais' é designado para pessoas que possuem a graduação em Pedagogia ou licenciatura plena em qualquer área. Como possuo licenciatura plena em Matemática pela Universidade de Brasília, prestei prova para uma das três vagas previstas no concurso realizado pela UFPB (Edital N° 37/2009, de 26/03/2009) e consegui aprovação. Após a posse, eu e os demais servidores aprovados no referido concurso participamos de um curso de formação que se propôs a apresentar um panorama geral da UFPB em suas múltiplas funções e possibilidades. Considero que foi uma etapa importante para a realização do trabalho na universidade, mas acredito que após a formação mais geral, seriam necessários uma visão e treinamento para as funções específicas a serem realizadas por cada servidor ingressante em seus respectivos cargos. Minha avaliação desta fase inicial é que o curso de formação cria expectativas que nem sempre são realizadas assim que ingressamos efetivamente em exercício no cargo.

Conforme estabelecido no edital supracitado, a descrição sumária do cargo de técnico em assuntos educacionais compreende as seguintes atividades: “coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.”

As atividades típicas do cargo, listadas no anexo do Ofício Circular N° 015/2015 – CGGP/SAA/SE/MEC, de 28/11/2005, são:

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Elaborar apostilas.
- Orientar pesquisas acadêmicas.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Em fevereiro de 2010, entrei em exercício no Curso de PsicoPedagogia, um dos cursos novos do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sendo o curso de PsicoPedagogia um curso ainda em seu início (a primeira turma havia iniciado suas atividades em setembro do ano anterior e estava em seu segundo semestre), prestei trabalhos inicialmente para a Coordenação e para o Departamento do mesmo, pois era a única servidora do setor. Esta situação se manteve até o

início de 2011, quando um novo servidor, aprovado para o cargo de nível médio Técnico em Secretariado, também passou a prestar serviços para a Coordenação.

Como já comentado, a expectativa de um treinamento mais específico para o exercício das minhas atividades não se efetivou na realidade. Apesar disso, considero que fui aprendendo na prática todas as atividades relativas aos trabalhos realizados pelas coordenações e departamentos de cursos da UFPB. Avalio que minhas atividades profissionais na UFPB (e em outros trabalhos que desenvolvi anteriormente) sempre foram permeadas de muita iniciativa e disponibilidade para aprender, o que pode ser comprovado nas avaliações de desempenho que foram realizadas pelas muitas chefias às quais estive subordinada.

Apesar de ter realizado muitas atividades de natureza mais propriamente administrativa, acredito que as mesmas tenham relação com o que a descrição do cargo define como atividades de “assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”, atividades estas completamente inseridas nas rotinas em coordenações de cursos e departamentos. Como não houve um treinamento específico para as atividades previstas para o meu cargo, vejo esta fase inicial de trabalho como um treinamento realizado de forma prática. Percebo que a minha atitude proativa em relação às atividades que desenvolvi para o Curso de PsicoPedagogia foram na verdade um treinamento inicial para que eu me sentisse mais apta para a etapa seguinte que entendi como necessária na minha trajetória profissional.

Com o crescimento do Curso de PsicoPedagogia, o ingresso do novo servidor para atendimento do turno vespertino, mais alunos e mais turmas, muitas atividades foram melhor definidas e passamos a atender apenas à Coordenação do Curso de PsicoPedagogia. Nesse estágio de desenvolvimento das atividades, solicitei ao Coordenador do Curso de PsicoPedagogia, em dezembro de 2015, que minhas atribuições fossem mais direcionadas para as atribuições específicas do cargo para o qual prestei concurso. A coordenação do curso de PsicoPedagogia informou que não havia possibilidades naquele momento para o atendimento das minhas solicitações e, em fevereiro de 2016, fui designada pela Direção de Centro de Educação para prestar serviços para o LAEST.

No momento do meu ingresso no LAEST, o Laboratório já contava com o trabalho de três técnicos em assuntos educacionais (dois pela manhã e um à tarde). Em maio de 2015, o setor aprovou um novo regimento e sua denominação foi alterada de Laboratório de Estágio Supervisionado (LAES) para Laboratório de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (LAEST). Com o recém-aprovado regimento foram regulamentadas as atividades já desenvolvidas em relação aos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e

ampliado o campo de atuação do mesmo. Inicialmente atendendo apenas o curso de Pedagogia presencial, o referido regimento atualizado estabelecia a possibilidade de atendimento a todos os cursos pertencentes ao Centro de Educação: Ciências das Religiões, Ciências Naturais (modalidade à distância), Educação do Campo, Pedagogia (modalidade à distância) e Psicopedagogia.

O Regimento do LAEST estabelece em seu artigo 2º (BRASIL, 2015a):

O LAEST é um espaço de interlocução acadêmica dos cursos de graduação, presenciais e à distância, do Centro de Educação, visando à competência pedagógica dos Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso, contribuindo para a melhoria de qualidades dos mesmos.

No meu entendimento, as atribuições do LAEST, especificadas no artigo 4º do seu regimento (abaixo transcrito), se adequam muito bem às atividades típicas do cargo de técnico em assuntos educacionais.

Art. 4º - São competências do LAEST:

- a. Estimular a integração e cooperação entre as unidades acadêmicas do Centro de Educação envolvidas com os Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso;
- b. Manter contínua articulação com a Coordenação de Estágio e Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação;
- c. Fazer a necessária integração entre os cursos de graduação e o campo do Estágio Supervisionado e TCC, articulando a teoria e a prática;
- d. Propor e coordenar eventos e pesquisas que contribuam para o aprimoramento dos Estágios Supervisionados e TCC;
- e. Colaborar na produção e socialização de conhecimentos na área dos Estágios Supervisionados e TCC;
- f. Apoiar a elaboração e a reformulação dos projetos pedagógicos dos Cursos, com base nos resultados das ações do LAEST;
- g. Atuar no âmbito de sua competência, com outros órgãos públicos e entidades envolvidos em atividades de Estágios Supervisionados e TCC;
- h. Articular-se, em seu campo de competência, com os cursos de graduação da UFPB, a fim de aprimorar os Estágios Supervisionados e os TCC;
- i. Contribuir para a consolidação dos convênios com as Secretarias de Educação Estadual e Municipais e outros órgãos públicos, bem como estabelecer novas parcerias, que fortaleçam o Estágio Supervisionado dos cursos. (BRASIL, 2015a)

Considero que a atualização do regimento do LAEST representou um passo relevante para a sistematização do apoio acadêmico que poderia e deveria ser oferecido pelo Laboratório. Desde o meu ingresso no setor, busquei realizar as atribuições do meu cargo principalmente realizando estudos referentes ao novo Regulamento da Graduação (RESOLUÇÃO Nº 16/2015-CONSEPE/UFPB) e suas relações com o estágio

supervisionado do curso e trabalho de conclusão de curso. Buscamos orientações junto à Coordenação de Currículos e Programas da Pró-Reitoria de Graduação (CCP/PRG) sobre algumas questões específicas para auxiliar no trabalho da elaboração das resoluções de estágio e TCC que devem ser elaboradas pelos cursos do Centro de Educação. Estes trabalhos, contudo, não alcançaram resultados muito efetivos por inúmeras razões. Primeiramente, em relação ao Regulamento da Graduação aprovado pelo CONSEPE em 2015, pôde ser verificado, na prática, que ainda seriam necessários muitos ajustes e adequações. Outro fator observado é que os novos cursos a serem atendidos pelo LAEST foram criados em períodos diferentes e já se encontravam com processos de autonomia e funcionamento estabelecidos, possuindo em sua maioria suas respectivas coordenações de estágio e TCC.

Apesar da muitas possibilidades previstas em seu regimento, o primeiro ano de experiência no LAEST mostrou que as atividades rotineiras realizadas pelo setor concentravam-se basicamente nos trabalhos administrativos relacionados aos Estágios Supervisionados e TCCs **apenas do Curso de Pedagogia Presencial**, atividades que já eram realizadas anteriormente à aprovação do novo regimento.

Como síntese do momento, poderia se afirmar que, na prática, havia poucos trabalhos a fazer e alguns eram sazonais (um maior fluxo de estudantes na época da entrega dos TCCs ou das cartas de apresentação do estágio). A aprovação da Resolução Nº 16/2015 do CONSEPE trouxe consigo o início da utilização do Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) na graduação. Apesar de estar previsto na Resolução, de forma facultativa, a existência de coordenações gerais de estágio nos centros, não foi concedido ao LAEST o acesso ao SIGAA, pois só estavam em funcionamento os módulos de acesso para coordenações e departamentos. O LAEST era um setor concebido para coordenar vários setores, mas sem acesso às informações necessárias.

Aqui começa a se delinear uma das características importantes para compreender o ‘somos todos loucos aqui’ no contexto das universidades públicas: na teoria tudo está definido de forma ideal, mas os caminhos tornam-se confusos quando a necessidade da prática torna-se presente.

Por estar vivendo um contexto sem muitas possibilidades de ação, comecei a buscar alternativas para preencher o tempo. Ingressei então em um curso de elaboração de projeto de pesquisa oferecido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Como o LAEST fornecia eventualmente ajuda aos estudantes que tinham dúvidas em aspectos da formatação do TCC, entendi que tal curso poderia trazer mais perspectivas de atividades no setor.

Durante o curso, soube que estava aberto o período para inscrições para alunos especiais do Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior (MPPGAV) e também para a seleção da terceira turma do mesmo.

E assim, uma coisa levou a outra. O projeto de pesquisa que precisava ser elaborado para o curso da PROGEP acabou sendo o projeto de pesquisa para a seleção do mestrado. O objetivo era investigar se o LAEST vinha cumprindo as atribuições previstas em seu regimento, buscando analisar as possibilidades e os desafios para a gestão do apoio acadêmico aos cursos vinculados ao Centro de Educação. A resposta à pergunta da pesquisa para mim já era conhecida, mas entre as muitas pessoas que consultei na época a questão era **provar cientificamente** o que eu achava que já sabia.

Fui aprovada na seleção do mestrado em todas as suas etapas, embora ainda não estivesse muito confiante em relação à minha pesquisa. No dia da entrevista relativa ao projeto de pesquisa confesso que não sabia como defendê-lo e, curiosamente, um dos professores da banca (que viria a ser uma pessoa importante posteriormente na consolidação do ‘somos todos loucos aqui’) disse dele exatamente o que eu gostaria de dizer, destacando que havia ali uma ideia, mas que estávamos acostumados a disfarçar as coisas apenas para atender aos requisitos formais exigidos por nossas políticas públicas.

A disciplina que cursei como aluna especial - Gestão e Intercâmbio Institucional - foi muito importante para entender melhor a gestão da universidade e sua relação com outras instituições. Tal compreensão foi alcançada porque os seminários foram apresentados pelos discentes da disciplina e convidados da UFPB ou de outras instituições de ensino superior. A meu ver, esta talvez seja a melhor forma de apresentar o que de melhor existe nas universidades: mostrar as pessoas que conseguem, apesar de todas as dificuldades do nosso contexto atual, fazer a diferença.

Antes das apresentações dos seminários propriamente ditos os estudos iniciais versaram sobre a compreensão do que é a gestão e seus modelos. A primeira das questões discutidas tratava da possível diferença entre os termos gestão e administração. Voltando à relação com as aventuras de Alice, pode-se usar a respeito desta questão um curioso diálogo da menina com Humpty Dumpty no País dos Espelhos. Humpty Dumpty é uma enigmática figura de uma rima inglesa, representado normalmente como um ovo com traços humanos e braços e pernas. Alice tem muita dificuldade em entender o que ele afirma ser o significado das palavras.

- Quando eu emprego uma palavra ela quer dizer exatamente o que eu quero que ela diga; nem mais nem menos. – replicou insolentemente Humpty Dumpty
- A questão é se o senhor *pode* fazer as palavras dizerem coisas tão diferentes. – diz Alice. (CARROLL, 2008, p. 98)

No mundo acadêmico acontece frequentemente a mudança de termos empregados em uma determinada área com o objetivo de transformar formas de agir. Esse é o caso dos termos gestão e administração. Gestão vem de gestar, gerir e administrar também envolve gerência, direção. Enfim, nos dicionários os termos são utilizados como sinônimos. Mas hoje a preferência pelo termo gestão busca enfatizar que a administração abrange apenas os aspectos mais racionais, ligados somente aos objetivos da empresa. A gestão, por sua vez, buscaria também a valorização dos recursos humanos envolvidos em todo o processo.

Há aqueles que relacionam o termo gestão com um tipo de gestação. Em um artigo para a página ‘Administradores.com.br’, Rocha (2008), no melhor estilo Humpty Dumpty, compara um projeto de gestão à gestação de um bebê e conclui seus pensamentos com os conselhos de que não se deve abortar projetos e sim ser a favor da vida: buscar sempre adaptações e reconsiderações.

Na prática, toda esta discussão, na maioria das vezes, é apenas uma questão de mudança de palavras. Apesar disso, em um contexto com tantas possibilidades de aparecimento de termos novos, é bom estar ciente destas mudanças simplesmente para facilitar a comunicação nos momentos em que se precisa encontrar alternativas de ação.

Há estudiosos, contudo, que não se interessam por estas mudanças de nomenclatura. Victor Henrique Paro é um dos deles. Paro (2010, p. 128) define a administração como “mediação para a realização de fins” e deixa claro que quanto mais relevantes forem os objetivos buscados mais importantes serão as mediações necessárias para realizá-los. No contexto da gestão educacional, portanto, a importância do ensino justificaria toda a discussão referente a uma melhor administração ou gestão.

Ainda segundo Paro (2010), a mediação mencionada não deve estar restrita às atividades-meio, mas deve perpassar todo o processo de busca de objetivos. No caso da gestão educacional, isso significa que não apenas as atividades que dão suporte à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas a própria atividade pedagógica em si (no processo ensino-aprendizagem) deve ser vista como uma atividade administrativa.

Assim, Paro destaca que a atividade pedagógica envolve a administrativa. Cunha (1999), tratando a questão do que se entende por atividades-meio e atividades-fim quando se trata de universidades, destaca:

Na universidade, a administração é obviamente um meio quando se consideram o ensino, a pesquisa e a extensão como fins, mas a administração é também um fim no que diz respeito ao caráter formativo das relações entre estudantes, professores e funcionários. Vale dizer, a administração, tanto quanto um meio, é um fim no que diz respeito ao currículo oculto da universidade. (CUNHA, 1999, p. 129)

Talvez não haja tanta distinção no que diz respeito às atividades administrativas e pedagógicas no contexto educacional. Acredito que a tendência geral é isolar conceitos para tentar entendê-los didaticamente, mas na prática talvez seja mais importante observar a inter-relação entre eles.

Após percorrer toda essa trajetória de compreensão da suposta diferença entre os termos administração e gestão, adentra-se no intrincado mundo dos muitos modelos utilizados ao longo da história para gerir ou administrar.

Silva e Oliveira (2013) afirma que para compreendermos a evolução da administração pública como parte do saber humano é preciso partir das análises feitas pelo cientista social alemão Max Weber no estudo da sociologia da dominação. O autor destaca que a importância das ideias de Weber para a administração pública é tão relevante que dos quatro modelos de administração desenvolvidos ao longo da história - patrimonial, burocrático, gerencial e societal - os dois primeiros são oriundos de sua elaboração teórica. Partindo das ideias de Weber, Silva e Oliveira (2013, p. 17) destaca que “os modelos patrimonial e burocrático de administração pública são derivações (são, de fato, materializações ideais) das duas primeiras modalidades de dominação.”

Ainda segundo Silva e Oliveira (2013) a administração tida como patrimonial está fundamentada em um modelo de dominação que garante um tipo de reverência ao governante (ou soberano) a partir da consideração de que ele institui regras legítimas. O autor destaca também que Weber ressaltava a transferência do patrimônio (cessão de terras e domínios para filhos ou dependentes) como um dos aspectos mais importantes da dominação exercida neste tipo de modelo, daí a denominação de patrimonialismo. Em sua relação com a administração pública brasileira o autor ressalta que “o conceito do patrimonialismo foi utilizado em muitos estudos sobre o Brasil, para explicar a gênese de suas instituições, a sedimentação de privilégios e a apropriação de recursos públicos por burocratas, grupos políticos e segmentos privados.” (SILVA E OLIVEIRA, 2013, p. 19).

O segundo modelo de administração é o burocrático. O funcionamento específico deste modelo, segundo Max Weber, manifesta-se da seguinte forma:

[...] rege o princípio das competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras: leis ou regulamentos administrativos, isto é: 1) existe uma distribuição fixa das atividades regularmente necessárias para realizar os fins do complexo burocraticamente dominado, como deveres oficiais; 2) os poderes de mando, necessários para cumprir estes deveres, estão também fixamente distribuídos, e os meios coativos (físicos, sacros ou outros) que eventualmente podem empregar estão também fixamente delimitados por regras; 3) para o cumprimento regular e contínuo dos deveres assim distribuídos e o exercício dos direitos correspondentes criam-se providências planejadas, contratando pessoas com qualificação regulamentada de forma geral. (WEBER, 1999, p. 199)

Como modelo de gestão, a burocracia tende a se contrapor à arbitrariedade, considerada um dos vícios do patrimonialismo. Apesar de sua solidez, ao promover impessoalidade e eficiência, revelou com o tempo limitações que desembocaram na indiferença e na sobreposição dos interesses da elite burocrática frente às necessidades dos cidadãos. Morosidade e formalismo subverteram a eficiência, fazendo com que o modelo burocrático sugira hoje o inverso do que propunha em sua concepção (SILVA E OLIVEIRA, 2013).

Nas origens da transição do modelo burocrático para o gerencial, Silva e Oliveira (2013, p. 23) destaca que “a partir da década de 1980, o padrão de intervenção estatal mudou significativamente em muitos países. Consequentemente, suas diretrizes de gestão também foram reformuladas.” Os interesses do modelo burocrático decaíram em função do foco no cidadão-consumidor – que agora contribui e colabora na formulação de políticas públicas – buscando a eficiência da gestão e a responsabilização política. (SILVA E OLIVEIRA, 2013)

Castro (2007, p. 124) destaca que, além da eficiência, a reforma gerencial caracterizou-se

[...] pela redução e controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções.

Substituindo gradualmente os modelos burocráticos de gestão, Castro (2007) destaca que o paradigma proposto pelo gerencialismo também vem influenciando a gestão educacional em estratégias que pretendem dar à escola mais agilidade, eficiência e produtividade.

Ainda sobre a adoção do modelo gerencial é importante destacar, contudo, conforme nos lembra Silva e Oliveira (2013, p. 26), que foram mantidas algumas características fundamentais do modelo burocrático, entre elas a “impessoalidade, meritocracia e a

fidelidade às prescrições de cargos e regulamentos”. O autor destaca ainda, como crítica ao modelo gerencial e já antecipando características do modelo societal de gestão, que havia muito a ser feito para atender à efetiva participação popular e promover o controle social democrático.

O quarto modelo de administração pública é o chamado societal ou democrático e caracteriza-se “por quatro eixos: uma visão alternativa do desenvolvimento, a concepção participativa e deliberativa de democracia associada à noção de gestão social, o processo e reinvenção político-institucional e o novo perfil do gestor público”. (SILVA E OLIVEIRA, 2013, p. 27)

No contexto da gestão educacional ressalta-se que “a gestão democrática traz como fundamento o efetivo envolvimento e participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar”. (CASTRO, 2007, p. 135)

Ainda segundo Castro (2007, p. 135), a efetivação das propostas feitas pelo modelo democrático na gestão educacional enfrenta muitas dificuldades, pois não existe “a cultura de participação dos atores sociais” e não são promovidas reais condições para a efetiva participação de pais, alunos e professores nas decisões da escola. Além disso, a autora destaca que por ser relativamente nova, a gestão democrática é de difícil implementação, devido à forte cultura burocrática (centrada na figura do diretor) ainda predominante na estrutura educacional.

Apresentados os modelos de gestão, é de fundamental importância reforçar as considerações de Silva e Oliveira (2013) no sentido de não supor que os modelos vêm se sucedendo historicamente de forma absoluta e da necessidade de observar na prática a combinação de diversos aspectos vinculados aos variados modelos. Em relação ao Brasil o autor destaca que

[...] a mescla de modelos é um fato. Nosso passado colonial, marcado pelo poder da família patriarcal, determinou uma espécie de inércia do personalismo, que vigora até hoje. Todavia, desde a década de 1930, esforços significativos tentam consolidar em nossas instituições uma burocracia pautada pela impessoalidade e pelo mérito. Paralelamente, como discutimos, o gerencialismo se instalou por aqui na década de 1990, reduzindo o tamanho do aparelho do Estado e promovendo a lógica gerencial. Se não bastassem todos esses elementos, a promulgação da Constituição Federal de 1988 fomentou, de maneira inequívoca, a descentralização de políticas públicas e a participação social por meio de arranjos institucionais inovadores. (SILVA E OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Todo este aprendizado teórico em relação à gestão e seus modelos foi estudado no período em que era aluna especial do mestrado, na disciplina Gestão e Intercâmbio Institucional. O aprendizado prático mais importante revelou-se, conforme já destacado anteriormente, nas apresentações dos convidados dos seminários que aconteceram ao longo do curso.

Discutir a gestão com foco no intercâmbio entre a universidade e outras instituições é um aspecto de extrema importância, pois reforça o fato de que é preciso ver a universidade em relação com a sociedade em que está inserida. Os seminários e seus convidados apresentaram então as muitas áreas em que esta relação se estabelece: ações para o desenvolvimento sustentável, as parcerias com o setor produtivo e com empresas que introduzem novas tecnologias, as interações com o setor cultural e econômico (principalmente através de projetos de extensão, que envolvem cultura e também conceitos de economia solidária), ações direcionadas para a melhoria da Educação Básica e continuidade dos estudos e processos inseridos no contexto da internacionalização. Mais do que ver as instituições de nível superior envolvidas nas apresentações, tal experiência me possibilitou ver as pessoas que trabalham para que as ações efetivamente aconteçam. É no momento das ações que as instituições se revelam. Os textos das políticas públicas podem até trazer direcionamentos e intenções, mas são as ações que realmente revelam as possibilidades de mudanças e de crescimentos.

Não foi discutido especificamente na disciplina Gestão e intercâmbio institucional a questão do estágio supervisionado (embora tenha sido implicitamente tratada no seminário que versava sobre a melhoria da Educação Básica). No contexto da formação do/a estudante durante a graduação, o estágio supervisionado é uma das formas de intercâmbio institucional que é instituída obrigatoriamente (embora seja possível também a realização da modalidade não obrigatória).

Minha compreensão mais efetiva da importância dos estágios supervisionados começou com a experiência no LAEST e como o meu projeto de pesquisa no mestrado pretendia discutir a função do Laboratório, as questões relativas ao estágio supervisionados foram discutidas nos artigos das disciplinas ‘Gestão e intercâmbio institucional’ e ‘Universidade e Sociedade’ (disciplina obrigatória cursada no MPPGAV no período 2017.1).

O estágio supervisionado é componente curricular obrigatório em todos os Cursos de Graduação da UFPB, conforme estabelece o parágrafo 3º do art. 21 da Resolução Nº 16/2015 do CONSEPE:

Nos conteúdos básicos profissionais devem ser incluídas atividades práticas específicas de Estágio Supervisionado e dos componentes curriculares referentes à Prática Curricular, constituindo-se em aprendizagem social, profissional e cultural, devendo ser desdobrados em duas etapas: a) 1ª. Etapa - observação e interlocução com a realidade profissional; b) 2ª. Etapa - iniciação e intervenção para o exercício profissional. (BRASIL, 2015b, p. 17)

A Resolução supracitada estabelece os requisitos para a realização dos estágios curriculares supervisionados:

Art. 67 Para que o estágio curricular supervisionado seja realizado, é imprescindível que as instituições concedentes de estágios tenham convênio ou acordo de cooperação técnica, estabelecido com a UFPB, com esta finalidade específica e prazo de vigência de, no máximo, 5 (cinco) anos.

§ 1º. São instituições concedentes de estágios as pessoas jurídicas de direito público ou privado e as organizações sociais de interesse público, as Instituições de Ensino Superior e a própria universidade.

§ 2º. Os convênios de estágios curriculares supervisionados serão assinados pelo(a) Reitor(a) da UFPB e pelo representante maior da instituição concedente;

§ 3º. Os convênios de estágios curriculares supervisionados e os termos de compromisso serão elaborados em formato previamente aprovado pela CODECON/PROPLAN e a Procuradoria Jurídica da UFPB. (BRASIL, 2015b, p. 35)

A atividade de gerenciamento dos estágios supervisionados na UFPB é de responsabilidade da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM), vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), com desenvolvimento realizado sob a coordenação, orientação, avaliação e supervisão da própria CEM, juntamente com a Coordenação Geral de Estágio, por Centro ou equivalente (de caráter facultativo); coordenações de cursos e chefias de departamentos. Também está previsto o estabelecimento de agentes de integração públicos e privados para trabalhar no âmbito das ações relacionadas ao estágio (BRASIL, 2015b).

Além dos setores citados acima, temos ainda a Coordenação de Convênios (CODECON) subordinada à Pró-Reitoria do Planejamento (PROPLAN) como mais um participante da gestão dos estágios da UFPB. O estabelecimento dos convênios é ponto crucial no processo de realização dos estágios, haja vista que, conforme estabelecido no artigo 64, é imprescindível que o estágio obrigatório ou não-obrigatório externo seja sempre realizado em empresas ou instituições conveniadas com a UFPB.

Cabe destacar neste ponto que, apesar de estabelecido a CODECON/PROPLAN como o setor responsável pela realização de convênios para realização dos estágios supervisionados, todos os setores vinculados à coordenação dos estágios têm entre suas

atribuições a responsabilidade de perceber e promover oportunidades de estágio que se apresentam e podem ser captadas para a instituição. (BRASIL, 2015b). Assim, observa-se que no âmbito da gestão do intercâmbio institucional dos estágios supervisionados a normatização da UFPB prevê uma descentralização de ações bem abrangente.

A normatização referente ao estágio supervisionado, estabelecida pela UFPB de acordo com a legislação já existente, prevê ainda inúmeros detalhamentos em relação à documentação e procedimentos para supervisão, orientação e coordenação do mesmo. Tais aspectos serão discutidos posteriormente em sua aplicação na gestão dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia (já envolvendo aí o gerenciamento feito pelo SIGAA).

Na dinâmica da tentativa de cumprimento da normatização do estágio supervisionado no que diz respeito às instituições conveniadas para a realização do mesmo, evidenciou-se, no período em que exerci minhas atribuições no LAEST, uma dificuldade em relação à renovação dos convênios com as instituições públicas.

Conforme já destacado, a responsabilidade pela elaboração e consolidação destes convênios é atribuição da CODECON/PROPLAN, juntamente com a Procuradoria Jurídica da UFPB.

As informações relativas à documentação necessária para a realização dos convênios são amplamente divulgadas pela referida coordenação na página da PROPLAN (www.proplan.ufpb.br). Conforme os procedimentos definidos, é necessária a formalização do processo junto ao Protocolo Geral da UFPB, acompanhado de diversos documentos. No caso dos órgãos públicos é necessária uma solicitação formal através de ofício encaminhado à reitora da UFPB manifestando o interesse na celebração do acordo de cooperação de estágio (BRASIL, 2013).

As referidas orientações parecem deixar implícito que o interesse para a celebração de convênios para realização dos estágios supervisionados deve partir da unidade interessada na celebração dos mesmos. Partindo do pressuposto que há um interesse recíproco entre a Universidade e os órgãos públicos na realização dos estágios supervisionados não deveria haver dificuldades no que se refere a esta questão. No entanto, não é o que acontece na prática. Em um levantamento pelo LAEST em 2016, observou-se que várias prefeituras do estado da Paraíba não possuíam convênio para a realização dos estágios supervisionados e algumas estavam com o convênio bem próximo ao seu vencimento. A partir do levantamento, surgiram algumas questões que pareciam advir da realidade observada: se, principalmente em relação aos órgãos públicos, a iniciativa pela celebração dos convênios

não vinha partindo dos mesmos não seria de se esperar que a própria universidade, através dos órgãos de gerenciamento dos estágios supervisionados, tomasse a iniciativa na busca da celebração de tais convênios? Parecia estar implícita em algumas orientações que foram buscadas após o levantamento dos convênios existentes que cada curso da UFPB interessado na celebração de convênios com órgãos públicos específicos deveria se sentir responsável no encaminhamento de ofícios solicitando a realização dos convênios.

Como já destacado acima, o LAEST, apesar das definições do seu novo regimento, continuava prestando serviços basicamente para o curso de Pedagogia presencial. Para este curso específico é evidente a necessidade do convênio com órgãos públicos para a realização dos estágios supervisionados (a maioria destes estágios é realizada na rede pública municipal e estadual paraibana). Apesar disso, também é claro que tal necessidade não é específica do curso de Pedagogia presencial. Todos os cursos de licenciatura da UFPB necessitam de tais convênios. Assim, a falta de celebração (ou renovação) de convênios de tamanha importância prejudica o processo de formação de estudantes de vários cursos da instituição. Não seria então o caso de que os ofícios para a celebração de tais convênios partissem do principal setor de gerenciamento dos estágios supervisionados da UFPB, a Coordenação de Estágio e Monitoria? Como não houve entendimento a este respeito, o LAEST encaminhou para a Direção do Centro de Educação a relação dos convênios de necessidade mais urgente (entre eles o convênio com a Prefeitura Municipal de João Pessoa) para que partisse da Direção do CE o envio dos ofícios para as prefeituras respectivas em vista da necessidade de todos os cursos vinculados ao Centro de Educação. Esta foi, dentre outras, uma das poucas ações do LAEST em nome de todos os cursos do CE.

Em 27 de março de 2017, a então coordenadora do LAEST encaminhou para a Direção do Centro de Educação o processo N° 23074.019034/2017-66, relatando as dificuldades que vinham sendo enfrentadas pelo Laboratório no cumprimento de suas funções. Também foram solicitadas providências no sentido de discutir com as coordenações e departamentos do CE as perspectivas do setor.

Em junho de 2017, iniciou-se um processo de reestruturação dos espaços físicos do Centro de Educação e a sala ocupada pelo LAEST foi designada para o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Paralelamente a este fato, vinham acontecendo várias aposentadorias entre os servidores do Laboratório. Assim, as duas técnicas em assuntos educacionais ainda na ativa no setor - eu e outra servidora da tarde - fomos direcionadas respectivamente para as coordenações dos cursos de Pedagogia Presencial e PsicoPedagogia.

A discussão sobre a situação do LAEST ainda não aconteceu, mas na prática o setor parece ter sido extinto. Desta forma, não foi preciso toda uma pesquisa acadêmica para mostrar que o Laboratório de Estágio Supervisionado e TCC do Centro de Educação não estava cumprindo suas funções: o uso mais inteligente dos espaços do CE acabou evidenciando a situação. Talvez esta tenha sido a melhor forma de demonstrar a questão. Se a pesquisa envolvesse entrevistas, não sei se seria possível colher as informações de que o setor necessitava de reformulação, pois nem sempre o discurso reflete o que acontece de fato.

Pode-se argumentar que a redistribuição dos servidores do setor para coordenações de curso foi apenas uma adequação da situação para uma forma que refletia efetivamente o que acontecia. Um dos pontos levantados pela então coordenadora do LAEST - quando da abertura do processo que solicitava a discussão do papel do setor - era que os cursos do Centro de Educação criados pelo Reuni já possuíam suas rotinas próprias referentes aos estágios e TCCs. O LAEST era na verdade um setor que atendia apenas ao Curso de Pedagogia presencial (único curso existente no CE quando da criação do Laboratório). Assim, nada mais eficiente que incorporá-lo à Coordenação de Pedagogia. E destaco o termo eficiente porque o acesso ao SIGAA pôde ser disponibilizado. Qualquer apoio acadêmico e administrativo relativos aos estágios supervisionados e TCCs é muito mais bem realizado com o acesso às informações relativas aos/às estudantes.

A pesquisa envolvendo o estudo do LAEST não foi descartada imediatamente porque levantou-se a possibilidade de um trabalho documental que contasse a história do Laboratório. É claro que a minha experiência de apenas um ano no setor não sintetiza o trabalho que foi desenvolvido nele desde a sua criação. A escolha do nome **laboratório** ao invés de coordenação de estágio trazia toda uma concepção de espaço de práticas que, pelos relatos dos servidores técnicos-administrativos que já trabalhavam no mesmo, aconteceu durante os períodos em que o setor coordenou e sediou projetos de apoio acadêmico. Apesar disso, uma citação do texto 'Universidade do Século XXI' do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 10) cabe muito bem para descrever a percepção que tive no ano em que estive no LAEST: "as universidades criam inércias como quaisquer outras instituições." O texto do sociólogo fez parte da bibliografia recomendada para a prova escrita da seleção do mestrado e minha experiência na época traduzia na prática o fato descrito pelo autor.

Como síntese de algumas compreensões que tive neste período, pode-se destacar que a criação de novos cursos em um centro de ensino, no caso o Centro de Educação, não

significa necessariamente que será desenvolvido um sentimento de unidade. Essa ideia precisa ser construída e pode levar algum tempo vencer certas inércias consolidadas.

Todo o processo que levou à situação de provável fechamento do LAEST (ainda não oficializado) aconteceu durante o primeiro período letivo do mestrado (2017.1). Assim, apesar dos textos das disciplinas obrigatórias cursadas terem sido escritos levando-se em conta o primeiro projeto de pesquisa apresentado, havia a sensação de que muitos destes trabalhos não seriam aproveitados no momento de escrever a dissertação. Desta maneira, o segundo período de disciplinas do mestrado começou com muitas indefinições.

1.1.2 “TUDO ESTÁ EXATAMENTE COMO ERA.”: A ASSESSORIA DE GRADUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

– Vamos! Vamos! – gritou a Rainha. – Mais rápido! Mais rápido!
 E correram tão depressa, que por fim pareciam deslizar pelo ar, mal roçando o chão com os pés, até que de repente, bem quando Alice estava ficando completamente exausta, pararam, e ela se viu sentada no chão, esbaforida e tonta.
 A Rainha a recostou contra uma árvore e disse gentilmente:
 – Pode descansar um pouco agora.
 Alice olhou ao seu redor muito surpresa.
 – Ora, eu diria que ficamos sob esta árvore o tempo todo! Tudo está exatamente como era!
 – Claro que está – disse a Rainha – esperava outra coisa? (CARROLL, 2008, p. 38)

As ideias de pesquisas documentais acerca da história do LAEST foram sendo abandonadas. Se toda a minha trajetória estava permeada por uma vontade de ser mais útil e entender melhor as atribuições do meu cargo, não parecia muito lógico realizar uma pesquisa sobre um setor do qual não se parecia sentir muita falta.

Foi então que começou a surgir a possibilidade de entender melhor o papel da Assessoria de Graduação do Centro de Educação. Trabalhar para a Assessoria de Graduação do CE tinha sido uma possibilidade pensada quando saí da Coordenação de PsicoPedagogia, mas o setor não tinha na época uma estrutura de funcionamento muito bem definida.

Iniciou-se o período 2017.2 do MPPGAV, com as disciplinas optativas, mas algumas ideias de disciplinas obrigatórias ainda me serviram para a construção dessa nova proposta de pesquisa. Em uma das disciplinas obrigatórias, ‘Planejamento, Gestão e Avaliação do Ensino Superior’, nos foi apresentada a técnica de planejamento chamada Planejamento Estratégico Situacional (PES).

O PES busca, a partir de uma explicação situacional, lançar um olhar abrangente sobre os problemas, fundamentando a ação do ator principal, e de outros atores relevantes, para o enfrentamento de problemas considerados mal estruturados e complexos. Foi idealizado por Carlos Matus Romo, na década de 70, a partir de sua experiência como Ministro da Economia, bem como da análise de experiências fracassadas de planejamento normativo ou tradicional na América Latina (ARTMAN, 2000).

Para Artman (2000) o PES busca superar o aspecto rígido do planejamento tradicional, apresentando momentos de planejamento, a saber, explicativo, normativo, estratégico e tático-operacional. Segundo este modelo de planejamento, a percepção dos momentos, suas interações e retomadas, indicam a dinamicidade do processo do planejamento na visão do PES.

A inspiração nas aventuras de Alice vem permeando todo o relato deste trabalho, mas a construção da percepção da ideia de que é preciso admitir um certo tipo de loucura para lidar com questões relativas à gestão foi ficando mais evidente nesta etapa de indefinição do meu trabalho de pesquisa. E foi desta maneira que alguns princípios do PES me pareceram úteis. A gestão é certamente um problema mal estruturado e complexo e o PES envolve dinamicidade e flexibilidade, que são formas mais políticas, digamos assim, de admitir esse padrão de aceitação da loucura do contexto em que se vive nas universidades.

E foi deste modo que, para o desenvolvimento desta nova proposta de pesquisa já direcionada para a Assessoria de Graduação, foram consultados – em conversas informais – alguns docentes em cargos de gestão (presumidos por mim com atores principais e relevantes) para a pesquisa em relação à referida assessoria: o vice-diretor atual do Centro de Educação, o atual Assessor de Graduação do Centro de Educação e o atual Coordenador de Escolaridade da Pró-Reitoria de Graduação (anteriormente Assessor de Graduação do Centro de Tecnologia da UFPB). O objetivo inicial era detectar o interesse por um estudo mais detalhado acerca do trabalho desenvolvido pelas assessorias de graduação e sondar as possibilidades de implementação das práticas ou produtos finais que poderiam ser produzidos como resultados. As ideias advindas destes primeiros contatos foram bastante animadoras e estimularam a continuidade da proposta, destacando-se principalmente a possível aplicação das mesmas.

Passado o momento relativo às conversas iniciais com os gestores citados, comecei a investigar a forma como as assessorias estavam definidas na legislação da UFPB.

A legislação da UFPB, em seu Estatuto Geral (Resolução CONSUNI N° 07/2002) prevê a existência de Assessorias ligadas às Diretorias de Centros de Ensino no título que trata da Administração Setorial da instituição.

Da Diretoria

Art. 60. A Diretoria, exercida pelo Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende diretamente o Centro.

Parágrafo único. A Diretoria poderá manter assessorias de caráter consultivo e para coordenação de áreas específicas da administração do Centro. (BRASIL, 2002a)

Observa-se que a criação das assessorias é facultativa. O diretor de Centro de Ensino pode definir se necessita ou não de assessorias e também em que áreas.

Na conversa com o Assessor de Graduação do CE mencionou-se a intenção de se instituir uma Resolução com as atribuições da Assessoria. Tal proposta me parecia contraditória levando-se em conta o fato de que a próxima direção do CE poderia, a partir do definido no Estatuto Geral da UFPB, não manter uma Assessoria de Graduação. Depois percebi que o que parecia controverso talvez não fosse tanto assim: as assessorias de graduação costumam ser instituídas por todos os centros de ensino da UFPB. O que é uma possibilidade no Estatuto é uma realidade constante na prática.

Vendo a questão a partir da ótica do atual Assessor de Graduação não era tão difícil entender o motivo que o levava a querer definir melhor o seu papel. A questão é que mesmo atribuições bem definidas em resoluções, estatutos e regulamentos não são facilmente compreendidas e cumpridas na prática. Considero que a minha trajetória em busca de exercer as atribuições do meu cargo é um exemplo prático.

Voltando para as perplexidades da minha busca por um tema de pesquisa, observei que estava prestes a vivenciar algo muito parecido com a corrida de Alice com a Rainha. Partindo do princípio que a Assessoria também procuraria integrar todos os cursos do Centro de Educação em suas atribuições e que esta havia sido a expectativa do LAEST com o novo regimento, eu não estava muito otimista com a possibilidade de, após toda a **correria** para a construção de uma nova resolução, chegar à mesma conclusão de Alice.

Apesar de não acreditar em mudanças advindas de uma possível resolução, o tema de pesquisa imaginado envolvia a construção de ações com a Assessoria de Graduação do Centro de Educação. Ações estas que buscariam o aprimoramento do apoio à gestão acadêmico-administrativa relacionada a todos os cursos do Centro de Educação.

Tal pesquisa ainda apresentava objetivos bastante fantasiosos. Mas aqui é preciso reconhecer que os próprios estudos do mestrado ajudaram a ir colocando as coisas em níveis

mais aceitáveis. Duas disciplinas do MPPGAV contribuíram para um entendimento um pouco maior de processos que permeiam os processos de gestão (e suas subseqüentes possibilidades e dificuldades): ‘Estado e Políticas Públicas’ (disciplina obrigatória) e ‘Políticas Públicas’ (disciplina optativa). Primeiramente parte-se das concepções do Estado às suas ações (suas políticas). Em seguida, observa-se que teoria e prática nem sempre coincidem e é preciso ter mais consciência do fato para não se deixar levar pelos textos rebuscados e cheios de boas intenções das nossas políticas públicas.

A política pública que pode ser relacionada com as duas propostas de pesquisa descartadas é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Voltado para a expansão da educação superior no Brasil, especialmente em relação às universidades públicas federais, o REUNI foi instituído em 2007 no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Dentre as inúmeras diretrizes instituídas pelo Programa REUNI encontra-se a “diversificação das modalidades de graduação” (BRASIL, 2007b, art. 2º, item IV), ponto em que se inserem os novos cursos de graduação criados pela Universidade Federal da Paraíba, entre eles os vinculados ao Centro de Educação da referida instituição.

Antes da criação dos novos cursos, o Centro de Educação da UFPB contava apenas com um curso de graduação, o Curso de Pedagogia Presencial. Implementadas as orientações do REUNI relativas à criação de novos cursos, o Centro de Educação tem sob sua direção atualmente, além do já citado curso de Pedagogia, os cursos presenciais de Ciências das Religiões, Educação do Campo e PsicoPedagogia.

O REUNI (BRASIL, 2007a, Art. 1º) apresenta como objetivo a criação de condições “para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.”

Para o cumprimento do objetivo estabelecido, o programa (BRASIL, 2007a) traz como diretrizes ações que versam sobre a redução da evasão e ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas de ingresso considerando-se principalmente o período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; a elevação da qualidade mediante a revisão da estrutura acadêmica dos cursos já existentes; diversificação das modalidades de graduação; incremento das políticas de inclusão e assistência estudantil; integração da graduação com a pós-graduação e de ambas com a Educação Básica.

Em documento elaborado pelo Grupo Assessor instituído pelo Ministério da Educação em 25 de junho de 2007, são apresentados os principais pontos do REUNI com

vistas ao esclarecimento e orientação das universidades federais que se interessarem em participar do programa. O documento, ao destacar que a implementação das diretrizes definidas está fundamentada no princípio da adesão, ressalta a importância da autonomia como conceito base dessa política pública: “É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições.” (BRASIL, 2007b, p. 4)

No debate sempre presente do papel da universidade pública frente às transformações constantes vivenciadas pela sociedade moderna, ressalta-se ainda que o documento fundamenta sua preocupação crescente com a garantia de qualidade da graduação da educação pública porque entende que esta garantia

[...] é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. (BRASIL, 2007b, p. 5)

No trecho destacado vale também salientar o interesse explícito em ultrapassar a visão da educação como simples formadora de recursos humanos para o mercado de trabalho, enfoque continuamente criticado pelos estudiosos que vêm buscando descrever e compreender os desafios atualmente enfrentados pelas instituições federais de Ensino Superior (CHAUÍ, 2001; SOUSA, 2004)

A inquietude evidenciada pelos desafios previamente citados está explicitamente expressa no documento do Grupo Assessor do MEC:

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais. (BRASIL, 2007b, p. 9)

Pode-se observar, com base nesta breve apresentação dos principais pontos de caracterização do Programa REUNI, que sua normatização apresentava uma ampla percepção das necessidades prementes de expansão do ensino superior no âmbito das universidades federais públicas.

Destacando suas constantes ações em relação ao aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), seu mantenedor, a Universidade Federal da Paraíba apresenta, em outubro de 2007, sua proposta de adesão ao Projeto REUNI. A súmula do plano propõe para o alcance das principais metas estabelecidas pelo Programa:

[...] um coerente e exequível conjunto de linhas de ações a serem implementadas, com vistas à sua expansão com melhoria dos padrões de eficiência e qualidade acadêmico-administrativa. Serão criados e colocados em funcionamento 32 novos cursos presenciais de graduação, proporcionando um grande aumento na oferta de vagas para ingresso de alunos. Dos seus 67 cursos atuais de graduação, em 25 deles haverá aumento na oferta de vagas. (BRASIL, 2007c, p. 05).

O quadro do documento ‘Informações ao Cidadão-REUNI/UFPB’ (BRASIL, 2012) apresenta todos os cursos criados através do Projeto REUNI na UFPB no período de 2008 a 2011. No quadro 1 abaixo foram destacados apenas os cursos criados pelo REUNI que estão vinculados ao Centro de Educação da UFPB.

QUADRO 1 – Cursos do Centro de Educação – Campus I - UFPB

Curso	Turno	Ano de Criação	Período
Ciências das Religiões (Lic.)	N	2009	1º
Pedagogia – Área Educação do Campo (Lic.)	N	2009	2º
PsicoPedagogia (Bach.)	M	2009	2º
Ciências das Religiões (Lic.)	T	2010	2º
PsicoPedagogia (Bach.)	T	2011	2º

Fonte: Adaptado do documento ‘Informações ao Cidadão-REUNI/UFPB’ (BRASIL, 2012)

Observa-se pelo quadro apresentado que os novos cursos criados buscaram atender não só à questão da diversidade, mas também ao critério da oferta de vagas no turno noturno. Para o atendimento dos cursos novos, a infraestrutura física, administrativa e educacional necessária foi viabilizada através da construção de novos prédios no Centro de Educação, com ampliação do número de salas de aulas, além do ingresso de novos servidores técnico-administrativos e de docentes.

É importante destacar que o Programa REUNI foi instituído em um contexto em que também eram ampliadas as vagas do ensino superior na rede privada. Carvalho (2015) destaca que a agenda governamental do candidato vitorioso à presidência, Luiz Inácio Lula

da Silva, no documento “Um Brasil para todos”, de 2002, já “incluía como tarefas futuras [...] a ampliação das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente.” (CARVALHO, 2015, p, 60).

Assim, é necessário citar que, antes da instituição do Programa REUNI em 2007, foi lançado, a partir de 2005, o Programa Universidade para todos (ProUni) através da Lei Nº 11096/2005. Todos estes programas inserem-se no âmbito das práticas neoliberais que vinham se fortalecendo desde o início dos anos 70 (CHAUÍ, 2001).

Na arena da educação superior, Carvalho (2015, p. 58) constata que “aparecem claramente os atores defensores de interesses polarizados públicos e privados vinculados ao acesso ao nível superior.” Destacando aqui apenas a controvérsia em relação à diversificação dos cursos, a autora destaca que as instituições favoráveis viam na oferta de novos cursos a possibilidade de democratização do acesso e da flexibilidade institucional, com a adaptação constante às mudanças e exigências do mercado de trabalho. As instituições desfavoráveis à questão, por outro lado, assumiram uma postura crítica em relação aos novos cursos, reforçando a má qualidade dos mesmos.

Pode-se observar que da criação de uma política pública até a sua efetiva implementação há um longo caminho a ser percorrido e analisado. A avaliação das respectivas políticas também constitui uma etapa complexa, pois se vê permeada, da mesma forma, das convergências e divergências já presentes desde a sua criação. Neste quadro, Melo (2007, p. 11) destaca que “A avaliação das políticas públicas não constitui um exercício formal desinteressado, à semelhança de um cálculo de custo-benefício. Ela está fortemente ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhados pelos membros relevantes de uma maioria de governo [...]”

No contexto (e interesse) deste trabalho, considero que o que se pode perceber acerca das repercussões do programa REUNI no Centro de Educação é que as instâncias administrativas que buscaram formas de integração de todos os cursos do CE ainda não lograram padrões de unidade almejados.

No que diz respeito à Assessoria de Graduação do Centro de Educação, os trabalhos realizados concentram-se mais especificamente nas demandas advindas da Direção do Centro. Entre estes trabalhos pode-se citar a realização de eventos de recepção dos/as novos/as estudantes dos cursos do CE no início dos períodos letivos e apoio aos cursos nos períodos de visitas do MEC para reconhecimento e avaliação dos mesmos. O assessor de Graduação do CE também representa a Direção do Centro nas reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação. A proposta de construir ações com a Assessoria de Graduação que buscassem

o aprimoramento do apoio à gestão acadêmica e administrativa ligada aos Cursos do Centro de Educação envolvia o estabelecimento de um fórum de coordenadores dos cursos do CE para discutir dificuldades comuns e o compartilhamento de estratégias adotadas para solução de problemas; estudos sobre o Regulamento da Graduação com o objetivo de um conhecimento mais aprofundado dos procedimentos ligados à Graduação (para uniformizar procedimentos e/ou propor alterações necessárias); o conhecimento do perfil dos/as estudantes dos cursos; uma maior participação dos/as estudantes com vistas a recolher sugestões para o aperfeiçoamento dos currículos e das ferramentas administrativas oferecidas pelo SIGAA.

Listar essas ações (e intenções) partia de um contexto idealizado que acreditava na possibilidade de construir, em um curto prazo de tempo, a integração de cursos em Centro de Ensino que não possuía um histórico de construção desta identidade. O reconhecimento da complexidade deste contexto levou à mais uma mudança em relação ao objeto de estudo deste trabalho. A estratégia pensada envolvia continuar contribuindo com a Assessoria de Graduação do CE, mas estudando especificamente a gestão do apoio acadêmico oferecido pela Coordenação do Curso de Pedagogia Presencial do Centro.

1.1.3 “Quem é você?”: a gestão do apoio acadêmico na UFPB a partir da Coordenação do Curso de Pedagogia Presencial

Alice e a Lagarta ficaram se entreolhando por algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o cigarro da boca e perguntou, com voz lânguida e sonolenta:

– Quem é você?

Não se pode dizer que esse foi um começo de conversa muito animador.

Alice respondeu, meio encabulada:

– Não estou bem certa, senhora... Quero dizer, nesse exato momento não sei quem sou... Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então...

– O que você quer dizer com isso? – inquiriu a Lagarta, severamente. – Explique-se melhor!

– Acho que não posso me explicar, senhora – respondeu a menina. – Por que eu não sou eu mesma, entende?

– Não, não entendo. – replicou a Lagarta.

– Acho que não consigo ser mais clara, senhora – Alice respondeu com toda a educação. – Porque, para começar, nem eu mesma consigo entender. Esse negócio de mudar de tamanho tantas vezes num só dia é muito confuso. (CARROLL, 2005, p. 55)

E, então, depois de tantas mudanças nas possibilidades de pesquisa – crescendo e diminuindo de tamanho tantas vezes nas minhas supostas expectativas de aplicação dos estudos e resultados – chegou-se então à delimitação do tema a ser efetivamente estudado: a

gestão do apoio acadêmico estudantil oferecido pela Coordenação do Curso de Pedagogia presencial, setor em que atualmente desenvolvo minhas funções de Técnica em Assuntos Educacionais.

1.1.3.1 PROBLEMATIZAÇÃO

No contexto do Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação da UFPB, a problematização que norteará esta pesquisa pode ser assim formulada: como acontece a gestão do apoio acadêmico estudantil no âmbito da Coordenação do Curso? Quais os desafios e as possibilidades envolvidos neste aspecto da gestão? Quais aprimoramentos podem ser propostos?

1.1.3.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender como acontece a gestão do apoio acadêmico estudantil no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia presencial da UFPB, buscando conhecer os desafios e possibilidades envolvidos e propondo ações e alternativas para o aprimoramento neste aspecto da gestão.

Objetivos Específicos

- Estudar e analisar os documentos relativos à gestão do apoio acadêmico estudantil na UFPB e no Curso de Pedagogia presencial, bem como os instrumentos oferecidos pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA);
- Realizar levantamento dos principais tipos e assuntos de processos abertos pelos/as estudantes do Curso de Pedagogia presencial no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), nos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1, buscando identificar aspectos que poderiam oferecer indícios para tomada de decisões em relação à gestão do apoio acadêmico;
- Relatar experiências relevantes ocorridas no âmbito da gestão do apoio acadêmico oferecido no Curso de Pedagogia presencial, referentes aos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1;

JUSTIFICATIVA

A problematização, os objetivos gerais e específicos acima se alinham com as atividades típicas do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais listadas anteriormente neste trabalho, em especial as transcritas abaixo (BRASIL, 2005):

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Realizar trabalhos estatísticos específicos.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Desta forma, o trabalho de pesquisa proposto, além de atender minha motivação pessoal de entender melhor as atribuições do meu cargo na UFPB, justificou-se dentro da perspectiva de um mestrado profissional, que é a de gerar aprimoramentos no setor em que se trabalha. Cabe também lembrar aqui que o curso de Pedagogia presencial é o maior e mais antigo curso do Centro de Educação, contando, no período letivo 2018.1 com 921 (novecentos e vinte e um) discentes ativos/as, distribuídos/as nos turnos matutino, vespertino e noturno. Assim, pôde-se, a partir dele, indicar caminhos úteis para o aperfeiçoamento da gestão do apoio acadêmico estudantil oferecido no Centro de Educação.

2 “SOMOS TODOS LOUCOS AQUI”

Quando viu Alice, o gato sorridente deu um largo sorriso. Parecia amigável, pensou a menina. Mas como tinha longas garras e uma porção de dentes, ela achou melhor tratá-lo muito respeitosamente.

- Gatinho de Cheshire... – começou, meio timidamente, por não saber se esse nome iria agradá-lo. No entanto, ele sorriu mais.

‘Bom, ele parece estar gostando’, pensou Alice.

E prosseguiu:

- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?

- Isso depende muito de para onde quer ir – respondeu o gato.

- Para mim, acho que tanto faz... – disse a menina.

- Nesse caso, qualquer caminho serve – afirmou o gato.

- ... contanto que eu chegue a *algum lugar* – completou Alice, para se explicar melhor.

- Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que caminhe bastante.

Como isso lhe pareceu incontestável, tentou lançar outra pergunta:

- Que tipo de gente mora por aqui?

- Naquela direção – disse o Gato, apontando com a pata para a direita – mora um chapeleiro. E naquela – apontou com a outra pata – mora uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos.

- Mas eu não quero me meter com gente louca – ressaltou Alice.

- Mas você não pode evitar – disse o Gato. – Somos todos loucos aqui. Eu sou. Você também é.

- Como pode saber se sou louca ou não? – disse a menina.

- Mas só pode ser – explicou o Gato. - Ou não teria vindo parar aqui.

(CARROLL, 2005, p.73)

2.1 A GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR

Um dos livros do sociólogo Boaventura de Sousa Santos traz um título também baseado na obra que inspira este trabalho: ‘Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade’. No capítulo inicial, Santos (2005) destaca que é importante que consigamos praticar as nossas perplexidades sem sofrimento porque delas nascem os desafios. Para isso afirma que é necessário que comecemos por entender o contexto social e histórico de onde elas surgem.

As universidades também convivem com perplexidades das quais emergem situações cada vez mais complexas e desafiantes. A este respeito, Santos (2005, p. 187) afirma:

Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal despreparo, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

Ao se observar a perenidade da instituição universitária pode-se subentender que seus objetivos sejam permanentes. Partindo dos objetivos da universidade destacados pelo idealismo alemão – praticar a investigação, ser um centro de cultura e ensinar habilidades profissionais – Santos (2005) afirma que essa aparente continuidade de fins só foi estremecida na década de 60. Nessa década, diante de inúmeras pressões e transformações, “os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços” (SANTOS, 2005, p. 188). Para o autor tais mudanças representam o enfraquecimento do campo cultural da universidade ao mesmo tempo em que indicam o fortalecimento do caráter mais prático e produtivista da instituição. No contexto de inúmeras políticas universitárias, surge uma multiplicidade de funções, funções estas correlatas da “explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber.” (SANTOS, 2005, p. 188).

Contradições diversas podem ser apontadas como resultado da multiplicidade de funções assumidas pela universidade. Entre elas, pode-se citar o embate constante entre investigação e ensino e entre investigação e competitividade da economia. Outro ponto de conflito entre as funções emerge dos instrumentos para o ingresso nas universidades: são mecanismos que servem à seleção necessária para os empregos de mais alto nível ou são necessários para garantir a mobilidade social? (SANTOS, 2005)

Se “a ideia da universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (SANTOS, 2005, p. 189) vem sendo confrontada com as transformações das últimas décadas, tal fato conduz ao debate atual sobre a relação entre a universidade e sociedade. Tal discussão visa responder sobretudo à pergunta de como a universidade pode ser inserida na sociedade. Tal questionamento, segundo Chauí (2001), sugere que a universidade é uma realidade separada da sociedade e não uma expressão histórica desta mesma sociedade. Para a autora (2001, p. 35), “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte.”

A partir da aceitação deste panorama de debates e embates, pode-se perceber que a gestão das universidades, em qualquer uma de suas dimensões, é bastante complexa. Santos (2005, p. 189) reflete que todas estas contradições

criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades como Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações. Dado que não parece possível nas condições macro-sociais presentes superar tais contradições, o objetivo das reformas da universidade propostas um pouco por toda a parte nos últimos anos tem

sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam.

Segundo o sociólogo, três domínios têm sido especialmente problemáticos na gestão das referidas tensões e são descritos por ele como crises: crise da hegemonia, crise da legitimidade e a crise institucional. Cada uma das crises apontadas nasce de contradições advindas das novas funções assumidas pela universidade ao longo da sua história. (SANTOS, 2005)

A crise da hegemonia surge do embate entre “conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais”: a universidade deve formar as altas elites ou atender às necessidades de transformação social e de formação de mão-de-obra qualificada ao desenvolvimento industrial? Ao ser percebida a impossibilidade de a universidade lidar com tal contradição, ela deixa de ser vista como a única opção possível. Neste contexto, o Estado e os grupos sociais menos favorecidos se veem impelidos a buscar formas alternativas de alcançar seus objetivos. A crise de legitimidade advém da “contradição entre hierarquização e democratização”. Para Santos, “a universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos”. A crise institucional, por sua vez, surge da contradição entre “autonomia institucional e produtividade social”. Santos esclarece: “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.” (2005, p. 190)

Percebe-se, a partir do panorama apresentado, que encontramos na história da Alice uma analogia bastante pertinente com o cenário de **loucura** que vem sendo vivenciado pelas universidades já há algumas décadas. Será que é possível, a partir da aceitação da complexidade do contexto universitário atual buscar modelos de gestão que se mostrem mais flexíveis para lidar com toda a gama de contradições e perplexidades que se apresentam?

Luis Antônio Cunha (1999), a partir da análise referente ao que chama de esgotamento do modelo da reforma universitária de 1968, se propõe a apresentar algumas características da instituição universitária com foco em sua gestão. Dentre as primeiras reflexões levantadas pelo autor - em consonância com a crise institucional apontada por Santos - está a dificuldade em se encontrar um modelo para a gestão que seja próprio das universidades. Assim, são destacadas as inúmeras tentativas de solucionar os problemas da gestão universitária utilizando-se analogias advindas de outras áreas de estudo e tentando aplicar nas universidades modelos de gestão empresarial ou militar. A partir destas questões, ressalta que:

[...] não é incomum o ‘diagnóstico’ de que falta à universidade um comando que faça valer as determinações gerais, sejam do Conselho Universitário, sejam das leis do país, sejam a de tal ou qual reformador. Também estas fracassaram, pois a universidade tem características bem distintas das instituições onde tal tipo de gestão pode resultar benéfica. (CUNHA, 1999, p. 127)

Cunha apoia-se nos estudos feitos pelo sociólogo americano Burton Clark sobre sistemas de educação superior de vários países do mundo e destaca que Clark faz uma aberta “apologia da desordem” e vê a universidade como um tipo de “anarquia organizada”. Partindo destas ideias reforça que:

As universidades precisariam de um certo grau de desordem que permita aos indivíduos e aos grupos de pesquisadores desenvolverem atividades autônomas e estabelecerem entre si intercâmbios formais e informais, dentro e fora de cada instituição, conseguindo, assim, uma eficácia que as instituições dotadas de alto grau de controles formais não são capazes de ter. [...] As universidades são eficazes quando capazes de promover as iniciativas e ampliar as opções dos distintos e conflitivos grupos profissionais que fazem parte delas. (CUNHA, 1999, p. 128)

As ideias expostas mostram que é fundamental uma gestão com mais flexibilidade.

2.2 “ESTOU MEIO PERDIDA COM TODAS ESSAS MUDANÇAS”: SER ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR

Tudo está tão esquisito hoje! E ainda ontem as coisas estavam tão normais... Será que durante a noite eu virei outra pessoa? Deixe-me pensar: hoje de manhã quando acordei, eu **era** a mesma pessoa? Tenho uma vaga lembrança de ter me sentido um pouquinho diferente. Mas se eu não for a mesma, a próxima pergunta é: Quem eu sou? **Essa** é a questão! (CARROL, 2005, pp. 25 e 26, grifos do autor)

Se até o momento as analogias com a história da Alice partiram do próprio dilema da escolha do tema de pesquisa, agora é possível perceber uma nova alternativa para as mesmas. Ao ingressar na Universidade, o/a estudante vê-se imerso em uma nova realidade que muito se assemelha à entrada no País das Maravilhas: novas regras deverão ser aprendidas, novas habilidades serão requeridas, é preciso se familiarizar com uma **nova lógica**. Assim, no contexto da gestão do apoio acadêmico estudantil, entender a condição do/a estudante universitário/a é fundamental.

Alain Coulon, no livro ‘A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária’ discorre sobre os muitos desafios a serem enfrentados pelos/as estudantes universitários. Para o autor:

A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante. Paradoxo, objetarão alguns, porque ser estudante é um status social provisório que, diferente de um ofício, dura apenas alguns anos. Esse é, precisamente, o principal problema que encontram os estudantes – *manter-se* por vários anos na universidade [...]. (COULON, 2008, p. 31, grifo do autor)

Em seus muitos anos de pesquisa, Coulon vem demonstrando que a entrada no ensino superior pressupõe um processo de aprendizagem, descrito pelo autor como um tipo de iniciação ou rito de passagem: “o aluno deve adaptar-se aos códigos de ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas” (2008, p. 32). Tal processo desenvolve-se em três etapas:

[...] - tempo de estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- tempo de aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e por fim, o tempo de afiliação, que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las. (COULON, 2008, p. 32)

Para Coulon (2008), os/as estudantes que fracassam ou abandonam a universidade não foram capazes de assimilar as etapas que envolvem a sua afiliação, a aprendizagem deste novo jogo com novas regras. Neste processo, são destacadas as rupturas de várias ordens, entre elas a afetiva e a pedagógica. Também percebem-se transformações relevantes na relação dos/as estudantes com as dimensões do tempo, do espaço e das regras do saber. Em relação ao tempo, observam-se mudanças na duração dos tempos das aulas e na dinâmica de semestres letivos. No que diz respeito ao espaço, destaca-se o fato de que os *campi* universitários costumam ser enormes, gerando dificuldades relacionadas à localização dos ambientes para aulas e para informações. A transformação mais significativa, contudo, refere-se a aprendizagem das regras do saber, fase que envolve tanto as regras administrativas da vida acadêmica, como as que se inserem nas habilidades intelectuais requeridas nesta nova etapa de ensino.

A fase de afiliação envolve aspectos institucionais e intelectuais. Na primeira, Coulon (2008) destaca principalmente a dificuldade para interpretação das regras em um contexto de instabilidade, falsa obrigatoriedade e enunciados não muito claros. Para o autor, “as regras são sempre consideradas pelas pessoas como questões práticas, [...] elas são

ativadas pelo trabalho que fazem os indivíduos para compreendê-las, segui-las e respeitá-las.” (2008, p. 184, grifo do autor)

No processo de afiliação intelectual, são destacados pelo autor que “os três *gestos* profissionais fundamentais que um novo estudante deve aprender a realizar de modo a ter condições de exercer o seu ofício são: ler, escrever e pensar.” (2008, p. 113, grifo do autor). No contexto universitário é ressaltado que tais atividades envolvem o necessário aprendizado da autonomia: “a característica comum de qualquer passagem para o ensino superior, em todas as universidades e em todos os domínios, é a aprendizagem do trabalho autônomo.” (COULON, 2008, p. 232).

Como síntese das ideias apresentadas, pode-se dizer que Coulon (2017) retoma, agora sob a ótica estudantil, algumas das consequências advindas das análises realizadas por Santos (2005) referentes às crises vividas pelas universidades. Assim, reflete que “a democratização do acesso ao ensino superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber: a desigualdade de chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante [...]” (COULON, 2017, p. 1241)

Bernard Charlot, colega de Coulon por muitos anos na Universidade de Paris, também realiza, há bastante tempo, estudos referentes à questão da relação com o saber. No livro ‘Relação com o saber, formação dos professores e globalização’, Charlot (2005) destaca como um primeiro princípio que a relação com o saber “trata-se de uma problemática que apresenta questões, e não de um conceito que traga respostas” (2005, p. 44). Tais questões abarcam, entre outros, aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos e didáticos.

Como segundo princípio, Charlot (2005, p. 45) salienta que:

Como um conjunto de questões, a problemática da relação com o saber remete-se a uma certa concepção do sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja a entrada disciplinar adotada, mesmo que, evidentemente, esta ou aquela entrada volte-se mais para esta ou aquela dimensão do sujeito). O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o *já aí* (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para

compreender a relação com o saber e ainda mais compreender as relações com os saberes.

Se, conforme destacado acima, não há respostas ou conceitos definitivos na problemática da relação com o saber, pode-se aspirar a que o/a estudante universitário chegue a uma reflexão próxima a que Alice fez em determinado momento de suas andanças pelo País das Maravilhas:

Lá em casa era muito mais agradável – lembrou a menina. [...] Chego quase a me arrepender de ter entrado por aquela toca do coelho. Mas... no entanto... é muito interessante esse tipo de vida. Fico imaginando o que será que realmente aconteceu comigo e não chego à nenhuma conclusão. (CARROLL, 2005, p. 46)

Como nas aventuras de Alice, o/a estudante universitário/a tem todo um horizonte de desafios a serem enfrentados e superados para manter e finalizar seus estudos na universidade. Compreender algumas destas dimensões pode ampliar as possibilidades do apoio acadêmico oferecido pela Coordenação do Curso.

2.3 “UM CHÁ MALUCO”: A GESTÃO ACADÊMICA, SUAS DIMENSÕES E CICLOS

Diante da casa havia uma mesa posta debaixo de uma árvore, onde a Lebre de Março e o Chapeleiro tomavam chá.

[...] – Não tem lugar! Não tem lugar! – gritaram, logo que viram Alice chegando.

– Tem lugar sobrando! – disse Alice indignada. – E sentou-se numa poltrona bem grande à cabeceira da mesa

[...] O Chapeleiro perguntou:

– Qual é a semelhança entre um corvo e uma escrivanhinha?

– Agora vamos nos divertir um pouco – alegrou-se Alice. [...] – Acho que posso adivinhar essa!

[...] – Já adivinhou a charada? – perguntou o Chapeleiro.

– Não, desisto – Alice respondeu. – Qual é a resposta?

– Não tenho a menor ideia – afirmou o Chapeleiro.

– Nem eu – concordou a Lebre de Março.

Alice suspirou, exausta.

– Eu acho que vocês poderiam fazer algo mais proveitoso do que ficar perdendo tempo com adivinhações sem resposta – opinou a menina.

– Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu – disse o Chapeleiro – não estaria falando dessa maneira sobre ele, [...] mas ele não faz mais o que peço! Agora está sempre marcando seis horas.

Alice compreendeu tudo de uma vez.

– É por isso que essa mesa está posta com um serviço de chá completo? – perguntou a menina.

– É isso mesmo – suspirou o Chapeleiro. – É sempre hora do chá, e não temos tempo para lavar a louça nos intervalos.

– Então, vocês ficam mudando de um lugar para o outro em círculos, não é? – disse Alice.

- Exatamente. Mudamos sempre que a louça está suja – explicou o Chapeleiro.
- Mas o que acontece quando vocês voltam de novo ao começo? – Alice arriscou a questionar.
- Acho melhor a gente mudar de assunto – interrompeu a Lebre de Março, bocejando. – Já estou ficando cansada. (CARROLL, 2005, p. 80)

No chá maluco vivenciado por Alice, a menina observa a perda de tempo em se propor charadas em que as respostas não são conhecidas. O Chapeleiro, por sua vez, afirma conhecer bem “o Tempo”, mas lamenta-se por não poder mais controlá-lo. Gestores, docentes, discentes e técnicos-administrativos da UFPB, ora na posição de Alice, ora na de Chapeleiro, todos vivem os dilemas que envolvem a gestão acadêmica e os ciclos temporais a ela associados. Neste contexto, há muitas charadas sem resposta e muitos elementos de difícil controle.

A respeito desta questão, é preciso propor inicialmente uma pergunta de importância fundamental: o que é a gestão acadêmica? E, assumindo que esta seja uma pergunta com resposta, podemos a partir deste ponto, entender melhor que tipo de apoio acadêmico pode ser oferecido ao/à estudante da UFPB pelas coordenações dos cursos de graduação.

Buscando chegar à resposta procurada por caminhos indiretos (possivelmente uma forma que seria apreciada pelos moradores do País das Maravilhas), podemos encontrar o conceito da gestão acadêmica em documentos que buscam planejá-la e definir seus ciclos. Um destes documentos é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI é uma das exigências do Ministério da Educação para as Instituições de Ensino Superior (IES). Deve ser elaborado para um período de 5 (cinco) anos e tem a função de identificar a IES em seus vários aspectos, dentre eles os relacionados ao seu sistema organizacional e às ações acadêmicas já desenvolvidas ou a serem implementadas. (BRASIL, 2007d)

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB para o período de 2014 a 2018 (PDI-UFPB-2014-2018) traz no item referente às Políticas de Ensino, subitem ‘Graduação’ a meta principal da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) como sendo a de “discutir e colocar em prática uma *política acadêmica* que qualifique o ensino de graduação nas modalidades presencial e à distância”. (BRASIL, 2014, p. 16, grifo nosso)

A definição de gestão acadêmica referente à graduação pode ser apreendida a partir do detalhamento apresentado no documento. Nele, a PRG compromete-se a dar continuidade às ações administrativas e pedagógicas que já vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de alcançar a melhoria do desempenho acadêmico e o aperfeiçoamento dos instrumentos operacionais. (BRASIL, 2014).

A partir do PDI, pode-se vislumbrar o conceito de gestão acadêmica destacando-se os elementos que a compõe: ações administrativas e pedagógicas. Retomando as ideias de Coulon (2008, 2017) sobre a entrada na vida universitária, a Coordenação do Curso de Graduação, no papel de oferecer apoio acadêmico estudantil, deve ajudar o/a estudante no processo de “afiliação institucional” (dimensão administrativa da gestão acadêmica) e de “afiliação intelectual” (dimensão pedagógica da gestão).

Apresentada assim didaticamente, a gestão acadêmica parece de simples entendimento, mas na prática não é tão simples discernir elementos administrativos de pedagógicos. Por este motivo, relembramos aqui as ideias já apresentadas por Paro (2010) e Cunha (1999) destacando que há uma relação muito próxima entre as atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela universidade.

Para evidenciar este fato podem ser apresentadas algumas das metas propostas no PDI. O documento apresenta primeiramente as metas para a melhoria do desempenho acadêmico e, em seguida, as ações previstas para o aperfeiçoamento dos instrumentos operacionais. As primeiras parecem se dirigir para o aspecto pedagógico e as últimas para a dimensão administrativa, mas observamos claramente a mescla das duas dimensões.

A meta ‘i’ para a melhoria do desempenho acadêmico propõe:

- i. Difundir uma cultura que estabeleça critérios de acolhida, melhoria no atendimento aos estudantes, no sentido de fomentar uma política acadêmica que tenha como meta formar profissionais qualificados profissionalmente e cidadãos capazes de confrontar e compartilhar as diferenças postas num mundo globalizado. (BRASIL, 2014, p. 16)

Pode-se observar que a difusão de uma cultura que possibilite o estabelecimento de “critérios de acolhida” e “melhoria no atendimento aos estudantes” envolve simultaneamente as dimensões administrativa e pedagógica. O/a estudante é acolhido/a na esfera administrativa (quando busca informações sobre os processos administrativos na Coordenação) e na esfera pedagógica (principalmente pelos/as docentes dos primeiros períodos letivos do curso).

Em relação ao aperfeiçoamento dos instrumentos operacionais, podemos citar como exemplo as primeiras duas ações propostas que se dispõem a “revisar a normatização das atividades acadêmicas, no âmbito da graduação e elaborar o Regulamento Geral da Graduação, a partir da revisão da legislação existente.” (BRASIL, 2014, p. 18)

O Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB (Resolução Nº 16/2015-CONSEPE) – uma das metas efetivamente cumpridas e em vigência a partir do

período letivo 2015.2 – trata da sistematização de assuntos administrativos e pedagógicos. O Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA) – com vários módulos da graduação já implantados também no período 2015.2 – é um importante instrumento de apoio aos/as estudantes utilizado pelos setores administrativos, bem como pelos/as docentes.

Outro ponto da gestão acadêmica de suma importância refere-se ao planejamento relativo à contínua formação de gestores, docentes e técnicos-administrativos em relação à gestão, legislação e gerenciamento de projetos acadêmicos. No item ‘viii’ da melhoria do desempenho acadêmico estabelece-se como meta:

Promover reuniões com grupos focais de Coordenadores de Cursos e com Chefes de Departamentos Acadêmicos para discutir modelos de gestão, desenvolver e implementar o Programa de Formação de Gestores Acadêmicos que terá por finalidade realizar formação continuada com Docentes e Servidores Técnico-Administrativos sobre gestão, legislação, gerenciamento de projetos acadêmicos e compartilhamento de experiências. (BRASIL, 2014, p. 17)

O item ‘iii’ do aperfeiçoamento dos instrumentos operacionais reforça o proposto na meta anterior definindo como ação a proposta de “implantar, em parceria com a PROGEP, uma capacitação permanente sobre a legislação da UFPB para os docentes.” (BRASIL, 2014, p. 18)

Não é assunto deste trabalho, mas cabem aqui breves considerações acerca da forma como o conhecimento é difundido dentro da UFPB. Se no capítulo anterior, discutiu-se a partir de Coulon (2008, 2017) e Charlot (2005) os processos de “afiliação” do/a estudante universitário, talvez seja possível ampliar a discussão e perguntar-se sobre os processos de afiliação dos/as gestores/as, docentes e técnicos-administrativos. Se gestores, docentes e técnicos-administrativos não forem continuamente formados e treinados em relação às mudanças referentes à legislação acadêmica, como garantir que estejam aptos/as a fornecer apoio acadêmico satisfatório para os/as estudantes neste campo? Muitas destas necessidades têm sido atendidas devido à proatividade e iniciativa de gestores/as, docentes e servidores/as técnicos-administrativos específicos/as. Também são oferecidos cursos de formação diversos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Dentro dos princípios de uma gestão mais flexível, é importante considerar a interação entre os meios de divulgação do conhecimento, informais e formais. É fundamental para a gestão acadêmica ter em mente este processo e buscar alternativas para garantir e facilitar o acesso ao conhecimento para os setores responsáveis pelo apoio acadêmico ao/à estudante.

A partir dos esclarecimentos propostos para a compreensão do conceito de gestão acadêmica (com todas as suas nuances e complexidades), pode-se retomar agora a questão dos ciclos temporais associados a ela. O tempo certamente pode ser considerado como aliado na construção e compreensão de ações. Por esta perspectiva, este trabalho de pesquisa, em sua introdução, já trouxe muitos elementos práticos que demonstram a minha tentativa de compreender a gestão acadêmica através das atividades que já pude desenvolver com técnica em assuntos educacionais. Apesar disso, como colocar em prática muitas das atribuições previstas na descrição do cargo ainda continua sendo uma questão sem resposta. De uma forma geral, observo que minhas experiências refletem mais o apoio acadêmico para a afiliação institucional do/a estudante. Contribuir para a afiliação intelectual do/a discente é certamente uma meta a ser almejada, mas envolve elementos mais complexos (de tempo e de compreensão, entre outros) que até então não é possível controlar. A afiliação intelectual compreende principalmente o apoio pedagógico. Sobre esta esfera de apoio há muitos planos que se repetem, mas os avanços são pequenos e/ou bem lentos.

Apesar do observado acima, é de fundamental importância que seja desenvolvida uma **postura pedagógica** quando se busca auxiliar o/a estudante no processo de afiliação institucional. É importante lembrar que para ser um técnico em assuntos educacionais é preciso ser pedagogo ou licenciado em qualquer área. Em outras palavras, **este é um cargo administrativo para professores/as**. As informações buscadas pelos/as estudantes/as, ainda que administrativas, não devem ser simplesmente comunicadas a eles/elas. É preciso mostrar os caminhos, ajudá-los/as a encontrar as regras e a interpretá-las. Assim, pode-se dizer que o atendimento dos/as técnicos/as em assuntos educacionais, guardadas as devidas proporções, deveria se assemelhar a **pequenas aulas**.

Voltando à analogia com a situação apresentada no início deste capítulo, pode-se dizer que o PDI é uma espécie de “chá maluco” que obriga a IES a confrontar de tempos em tempos seus planos, refletindo a partir das ações implementadas ou não se “o Tempo” foi um aliado ou um inimigo.

Outro aspecto que pode ser destacado em relação à gestão acadêmica é o papel da Coordenação de Curso e o alcance do trabalho dos/as coordenadores/as. Inicialmente, no contexto da UFPB, as competências destes/as gestores/as estão estabelecidas no Estatuto da Universidade e no Regimento Geral da mesma. O Estatuto atual da UFPB estabelece que a Coordenação do Curso é um dos órgãos executivos da administração setorial e o Colegiado, o órgão deliberativo da Coordenação de Curso. (BRASIL, 2002a)

As competências dos coordenadores de curso estão discriminadas no art. 32 do Regimento Geral da UFPB.

- a) convocar as reuniões do Colegiado do Curso e exercer sua presidência, cabendo-lhe o direito de voto, inclusive o de qualidade;
- b) representar o Colegiado junto aos órgãos da Universidade;
- c) executar e fazer cumprir as deliberações do Colegiado;
- d) representar o Colegiado no Conselho de Centro;
- e) cumprir as determinações dos órgãos superiores do Centro e da Universidade;
- f) superintender os trabalhos da Secretaria da Coordenação;
- g) comunicar à Diretoria do Centro quaisquer irregularidades e solicitar medidas para corrigi-las;
- h) aplicar pena disciplinar ao pessoal discente ou propor sua aplicação, na forma deste Regimento;
- i) manter articulação permanente com os departamentos co-responsáveis pelo Curso;
- j) propor ao Colegiado alterações do currículo do Curso a serem submetidas ao Conselho do Centro e ao CONSEPE, sucessivamente;
- l) acompanhar e avaliar a execução curricular;
- m) elaborar, mediante entendimentos com as chefias departamentais, a oferta de disciplinas para cada período letivo;
- n) exercer a coordenação da matrícula no âmbito do curso, em articulação com o órgão central de controle acadêmico;
- o) julgar os pedidos de trancamento de matrícula;
- p) encaminhar à Diretoria do Centro, as resoluções do Colegiado que dependam de aprovação superior;
- q) enviar, ao fim de cada período letivo, à Diretoria do Centro, relatório das atividades da Coordenação e do Colegiado;
- r) exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por este Regimento e em normas complementares do CONSEPE. (BRASIL, 2002b)

Observa-se que a lista de atribuições destes gestores é bem longa e envolve ambas as dimensões da gestão acadêmica: a administrativa e a pedagógica. Retomando os modelos de gestão apresentados na introdução deste trabalho (item 1.1.1) e analisando as competências apresentadas, tudo parece encaminhar-se para o modelo democrático. Apesar disso, talvez seja mais adequado destacar que os modelos se misturam (SILVA E OLIVEIRA, 2013).

Rosana César de Arruda Fernandes (2012) realizou uma pesquisa de doutorado sobre as coordenações de cursos de graduação, entrevistando gestores/as de instituições de ensino superior públicas e privadas. Nas considerações finais do trabalho, a autora traz uma síntese interessante baseada em metáforas que, a partir das declarações dos/as gestores/as pesquisados/as, destacavam os modelos de comportamentos mais comuns na gestão das Coordenações de Curso. O primeiro estilo de liderança destacado foi o do “coordenador-xerife”. Para a autora o estilo “aproxima-se da liderança autocrática em que o coordenador decide sozinho, determinando o que deve ser feito, quem deve fazer e como deve ser feito

dentro do curso, pois ele tem que seguir as orientações da gestão superior e adequá-las dentro do curso.” (FERNANDES, 2012, p. 236)

O segundo estilo apresentado foi o do “coordenador-bombeiro”, onde é destacado “o aspecto da profissão do bombeiro em relação ao cuidado com o imediato, em que primeiro se apaga o fogo e depois se investigam as causas.” (FERNANDES, 2012, p. 237)

Por último, é identificado o modelo do “coordenador-trapezista”. Para a autora:

O ponto forte desse estilo é o gosto pelo desafio. Portanto, aproxima-se da liderança democrática em que o papel do coordenador, na tomada de decisões e como membro participante do colegiado, é de apoio aos procedimentos e encaminhamentos coletivos, chamando todos à participação dos processos e instâncias colegiadas. Busca, assim, a descentralização e o empoderamento dos atores participantes como forma de coordenação e, sendo participante, compartilha os elogios e as críticas. (FERNANDES, 2012, p. 238)

Os estilos de coordenação destacados por Fernandes (2012) realmente abrangem os desafios vivenciados dos/as coordenadores/as de curso. No cotidiano do trabalho em uma Coordenação do Curso, tenho observado que os três estilos de liderança mencionados costumam se alterar ou se complementar face às circunstâncias. Deste modo, mesmo que a elaboração de uma resolução interna do curso de Pedagogia seja realizada de forma democrática (no estilo do “coordenador-trapezista”), no momento de ser levada à prática a resistência à organização pode ser tão grande que a postura do “coordenador-xerife” precisa ser utilizada. Além disso, por mais que se busque planejar e organizar coisas (não importa se de forma mais autoritária ou mais participativa), urgências estão sempre aparecendo e incêndios precisam ser apagados primeiro para só depois serem identificadas as causas. Aceitar este fato é um exercício constante de aceitar que não há certezas nem formas definidas na gestão acadêmica. Há neste cenário, certamente – retomando as conclusões de Alice na convivência com o Chapeleiro e com a Lebre de Março – muitas “adivinhações sem resposta”.

3 “TALVEZ NÃO EXISTA MORAL NENHUMA”: O PERCURSO METODOLÓGICO

- Talvez não exista moral nenhuma – Alice ousou em observar.
- Ora, criança, tudo tem uma moral, é só a gente descobrir. – afirmou a Duquesa. (CARROLL, 2005, p. 102)

Em suas peripécias pelo País das Maravilhas, Alice encontra-se com uma Duquesa. Neste encontro é iniciada uma conversa curiosa em que a Duquesa busca constantemente encontrar um sentido ou uma moral para todas as afirmações de Alice. A menina não concorda com a maioria dos sentidos encontrados e ousa fazer a observação que dá origem ao pequeno diálogo citado no início deste capítulo.

Refletindo agora sobre toda a trajetória já descrita neste trabalho, identifico que vivenciei um diálogo interno constante de dúvidas em relação à forma como ele vem sendo desenvolvido. Assim como fez Alice, eu refletia comigo mesma que talvez não fosse possível encontrar uma metodologia que aceitasse a minha forma de escrever ou um método que refletisse o que eu pretendia pesquisar e relatar. No mundo acadêmico, a forma se relaciona com o sentido, com as regras da escrita, com os modelos de desenvolvimento das ideias... Neste contexto, não parecia existir muito lugar para o uso da analogia que eu pretendia utilizar. É assim que, para construir o que agora precisa ser apresentado como a metodologia desta pesquisa, cabe inicialmente apresentar autores que discutem aspectos relacionados à filosofia da ciência e ao método científico. Assim, a ideia que fundamenta esta metodologia pode ser sintetizada parafraseando-se a afirmação da Duquesa: “Ora, tudo tem um **método**, é só a gente descobrir”.

Um dos autores que trouxe reflexões importantes acerca do método científico foi Pedro Demo. Demo traz já no título do seu livro ‘Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida’ algumas chaves essenciais para entender que uma das possíveis interpretações do título deste trabalho viria de aceitar que não há certezas.

As considerações de Demo esclarecem que as inquietações que surgem na busca de resultados certos e definitivos partem de uma visão da ciência que vem sendo continuamente questionada. Assim, já na introdução do livro, o autor afirma:

Uma vez, no tempo do racionalismo, tinha-se certeza da certeza, tanto que se prometia vencer a incerteza através do método científico e da racionalidade. [...] Hoje, temos a certeza da incerteza, tanto que a ciência se põe, antes de mais nada, a desfazer as certezas para poder continuar científica. Persiste como nossa ferramenta central para fugir da incerteza, mas não nos tornamos mais certos produzindo certeza. Tornamo-nos mais certos convivendo com a incerteza de modo inteligente. (2000, p. 09)

Tais afirmações a respeito da mudança de concepções da ciência se relacionam com o que Boaventura de Sousa Santos apresenta em seu livro ‘Um discurso sobre as ciências’. Neste livro, Santos se propõe a apresentar as características do conhecimento científico pós-moderno esclarecendo inicialmente que tal concepção pertence a um futuro que já se sente ao caminhar, mas que é também “o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação” (2008, p. 59).

A primeira das características destacadas traz a proposta de que **“todo conhecimento científico-natural é científico social”**. Assim, aponta-se para a superação de distinções que eram consideradas imprescindíveis, tais como “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa”. (SANTOS, 2008, p. 64, grifo nosso)

No contexto do trabalho ora apresentado, percebo como fundamental compreender a relação entre os aspectos objetivo e subjetivo da ciência, justificando plenamente a trajetória aqui descrita para a definição do assunto a ser efetivamente pesquisado. Santos destaca ainda em relação à primeira característica do novo paradigma que “o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação.” (2008, p. 73)

E assim, neste panorama que valoriza a comunicação, Santos (2008, p. 73) ressalta que:

[...] confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido (que não seria sentido mas ruído), mas antes de interações e intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso.

É da superação da dualidade local/total que decorre a segunda característica ressaltada pelo autor (SANTOS, 2008, p. 76-77, grifo nosso): **“todo conhecimento é local e total”**.

[...] sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado. A ciência do paradigma emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.

Neste ponto, retoma-se aqui a possibilidade de extrapolar os conhecimentos acerca da gestão do apoio acadêmico na Coordenação de Pedagogia para âmbitos mais abrangentes dentro da gestão da UFPB.

A terceira característica apontada por Santos relaciona-se com o caráter autobiográfico já destacado na primeira característica. Assim, é ressaltado pelo autor o fato de que “**Todo conhecimento é auto-conhecimento.** [...] Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante desse mesma explicação.” (SANTOS, 2008, p 83-84, grifo nosso)

Aqui percebe-se novamente a necessidade de superar a diferenciação entre o objetivo e o subjetivo, destacando-se prioritariamente o lado subjetivo presente na pesquisa científica:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2008, p. 85-86)

Outro ponto interessante presente na terceira característica do paradigma emergente apresentado por Santos diz respeito à própria escrita científica. O autor destaca que o hoje é sabido (ou pelo menos suspeitado) que o percurso de vida pessoal e coletivo do pesquisador representa a intimidade do conhecimento sem o qual o mesmo não teria nenhum sentido. Apesar disso, destaca que “este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.” (SANTOS, 2008, p. 85)

Se parecia loucura discorrer sobre todos os caminhos percorridos para chegar a um possível tema de pesquisa, cabe aqui destacar que é reconfortante perceber que esta é uma possibilidade aceita no contexto de novos paradigmas científicos. Além disso, o uso da analogia com as histórias de Alice é plenamente aceitável e compreensível a partir de tais concepções. Santos afirma que (2008, p. 86-87): “A criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística porque à semelhança destas pretende que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte).”

A autora Leila Domingos Machado (2004), no texto ‘O desafio ético da escrita’ também reflete acerca do distanciamento proposto pela escrita científica:

Pode-se, podemos, posso fazer uma escrita “higiênica”, um escrita neutra [...] Escrita de um objeto separado e distintivo de um sujeito. No entanto, esse tipo de texto carrega muito pouco de uma potência de transformação. [...] A escrita pode ter um função estética e política da criação de si. (MACHADO, 2004, p. 147)

Corroborando as ideias acerca das possibilidades de transformação inerentes à escrita científica, cabem também as reflexões de João Paulo Macedo e Magna de Macedo Dimenstein (2009) no texto ‘Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios’. Os autores destacam que é necessário “pensar o trabalho de escrita acadêmica como uma produção que expresse as marcas ética, estética e política que compõem um fazer implicado e posicionado no mundo em que vivemos.” (2009, p. 154). Sobre o “fazer científico posicionado”, esclarecem que:

Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade. (MACEDO e DIMENSTEIN, 2009, p. 154)

A partir das reflexões que entendem a pesquisa científica como instrumento que reflete o sentido já percorrido na experiência de vida do pesquisador, retoma-se a apresentação da última das características da ciência pós-moderna discutidas por Santos. Afirma o autor (2008, p. 87) que “assim ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático. Daí a quarta e última característica da ciência pós-moderna: **todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.**”

Para superar o embate do caráter conservador do senso comum, Santos propõe neste aspecto que seja promovido um diálogo entre as diversas formas do conhecimento. Neste sentido, afirma:

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o

conhecimento vulgar e prático com o que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido a elas. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 2008, p. 88-89)

Embora as características da ciência pós-moderna se configurem como possibilidades inspiradoras do fazer científico, Santos conclui que ainda vivemos em uma fase de transição entre o modelo de ciência racionalista que nos foi ensinado e as novas possibilidades que se apresentam. Esta fase nos lega ainda muita insegurança. Sobre este aspecto, discorre:

Na fase de transição e de revolução científica, esta insegurança resulta ainda do fato de a nossa reflexão epistemológica ser muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica. Nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento. (SANTOS, 2008, p. 91-92)

Partindo das ideias apresentadas em relação aos novos paradigmas da ciência, Santos traz também questões relativas ao método científico. Assim, afirma que o conhecimento pós-moderno:

[...] é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. (SANTOS, 2008, p. 77)

Mais uma vez justificando a linguagem e a forma de escrita deste trabalho, Santos esclarece a respeito da transgressão metodológica que mesma “repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um

estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista.” (SANTOS, 2008, p. 78)

Demo (2000), na obra já citada, reflete que a aceitação das incertezas produzidas pela ciência pressupõe uma metodologia aberta. Partindo dessa ideia, ressalta:

Eis a ambivalência do método: feito para reduzir a incerteza – inventar caminho – precisa preferir a trilha nova àquela já andada. Pois caminho aberto é aquele que se desfaz e se recomeça. Do contrário, é beco sem saída. De nada adiantaria, porém, ter incerteza da incerteza – seria incerteza ao quadrado. Procuramos ressaltar a certeza da incerteza, uma certeza mais aberta capaz de se questionar e recomeçar para poder sair do lugar. Porquanto, as certezas não nos permitem sair do lugar. (DEMO, 2000, p. 10)

No início deste trabalho foi refletido a partir de uma das máximas do filósofo Nietzsche que a ideia da analogia com a história da Alice tinha como objetivo encontrar mais leveza na convivência diária com as dimensões da gestão. Demo traz novas possibilidades às expectativas iniciais deste trabalho, pois na discussão apresentada no livro citado, pretende:

[...] discutir a ambivalência metodológica e alguns reflexos práticos, com o objetivo de oferecer estratégias mais criativas de aprendizagem e reconstrução do conhecimento, bem como, talvez, da própria vida. Fazer da incerteza nosso trunfo, possivelmente, torna a vida menos rotineira. (DEMO, 2000, p. 11)

No âmbito da metodologia científica, rotinas e padronizações costumam ser bem-vindas e almejadas. Tornar a vida rotineira pode ser, portanto, a aspiração pretendida em alguns casos. É por este motivo que Demo (2000) chama a atenção para a atividade tipicamente padronizadora da mente humana, especialmente quando se depara com a complexidade da realidade.

A mente humana funciona com uma dinâmica ao mesmo tempo reconstrutiva e reducionista. É reconstrutiva porque, ao captar a realidade, não a reproduz simplesmente, mas interpreta. É reducionista porque interpreta pela via da formalização, ou seja, tenta descobrir alguma lógica na dinâmica. Descobrir lógica na dinâmica significa destacar regularidades, padrões, contornos recorrentes. Assim, se não podemos dominar a complexidade da realidade [...] podemos pelo menos prendê-la a procedimentos recorrentes, supondo que o caos seja estruturado. (DEMO, 2000, p. 14)

Voltando à problematização e aos objetivos descritos neste trabalho, talvez seja possível apontar o fato de que não haveria necessidade de toda a argumentação acerca da metodologia quando os objetivos propostos apresentam principalmente características de uma pesquisa em documentos e instrumentos envolvidos na gestão do apoio acadêmico oferecido pelas Coordenações de Cursos de Graduação da UFPB e em especial pela Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação. É por esta razão que é preciso destacar que a máxima do Gato de Cheshire na conversa com a Alice deve estar sempre permeando todo o processo. Assim, no desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, a análise dos documentos e instrumentos envolvidos na gestão do apoio acadêmico esteve sempre permeada pelos relatos de casos já vivenciados. Tal estratégia visou, como destaca Demo, aceitar o aspecto formal da ciência sem deixar de assumir a interferência do pesquisador na dinâmica da realidade:

Formalizar a realidade é necessário para compreendê-la minimamente, mas implica interferência externa em sua dinâmica. Não nos aproximamos da dinâmica da realidade como meros observadores, mas como interferência participante, reduzindo-a, até certo ponto, às nossas expectativas. E isso é exatamente o que significa interpretar. O processo de conhecer implica sujeito dotado de ponto de vista próprio, culturalmente plantado e relativamente autônomo. Conhecimento não é algo objetivo, mas intrinsecamente subjetivo do ponto de vista de sujeito. (DEMO, 2000, p. 15)

Compreendendo assim as limitações e possibilidades do ato de pesquisar, evita-se a “ditadura do método, quando aceitamos como real apenas aquilo que o método consegue captar. [...] O conhecimento científico [...] se for ajuizadamente crítico e, sobretudo, autocrítico, pode ser estratégia bem arrumada de conviver com a incerteza. (DEMO, 2000, p. 21)

A reflexão sobre as ideias apresentadas levam à percepção de que a atitude de pesquisar está constantemente presente na vida cotidiana. Sampiere et al. (2010) concordam com esta ideia, afirmando que em, em essência, a investigação científica é como qualquer tipo de investigação, devendo apenas ser desenvolvida de forma mais rigorosa, organizada e cuidadosa. Richardson (1999, p. 15) reforça que “a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa” e destaca que o pesquisador precisa ter “conhecimento da realidade, noções básicas de metodologia [...] e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social”.

O ato de pesquisar e sua importância envolve, certamente, sua finalidade. A tônica das pesquisas feitas em mestrados profissionais é predominantemente prática e este foi o caso da pesquisa em questão. Gehrhart e Silveira (2009, p. 35) afirmam que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Quanto ao enfoque da pesquisa, foram utilizados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Michel (2015, p. 20) “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, espacial, contextual e temporal entre pesquisador e objeto de estudo: ambos pertencem à mesma realidade e se confundem.”

Em relação aos objetivos, a pesquisa do tema proposto teve um caráter principalmente exploratório, sem deixar de incluir também aspectos da pesquisa explicativa. Gil (1994, p. 45) afirma que “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” Ao mesmo tempo o autor também esclarece que a pesquisa explicativa (1994, p. 46) “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.”

Ao ser desenvolvida na Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, a pesquisa em questão caracterizou-se como estudo de caso. André (2013, p. 97) traça o ressurgimento do estudo de caso no contexto da pesquisa educacional destacando que o objetivo mais amplo do mesmo é o “de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Assim, em tais estudos “valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

A importância do estudo de caso em contextos educacionais destacada por André (2013) aplica-se inteiramente à pesquisa realizada na gestão do apoio acadêmico estudantil na Coordenação de Pedagogia. A autora destaca que

[...] Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Para o levantamento dos dados necessários à pesquisa foram analisados e estudados os seguintes documentos e instrumentos ligados à gestão do apoio acadêmico estudantil:

- Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (RESOLUÇÃO Nº 16/2015-CONSEPE/UEPB) e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)

- Documentos e instrumentos desenvolvidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia, nos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1, identificando os principais processos relativos à gestão do apoio acadêmico;

Sobre a importância da análise documental nas pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) destacam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39)

Também foi realizado levantamento dos principais tipos e assuntos de processos abertos pelos/as estudantes do curso de Pedagogia no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), nos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1, buscando identificar aspectos que poderiam oferecer indícios para tomada de decisões em relação à gestão do apoio acadêmico.

Conforme já destacado anteriormente, a análise dos dados buscou a compreensão das relações que se estabelecem entre os documentos e regulamentos relativos à graduação, aos levantamentos realizados e às experiências já vivenciadas no trabalho cotidiano na Coordenação do Curso de Pedagogia.

Gomes (1994) destaca que, em se tratando da análise de dados na pesquisa qualitativa, deve-se levar em conta que a fase de análise não se configura como uma fase distinta da pesquisa, mas pode estar ocorrendo já durante a coleta de dados.

A análise dos dados desta pesquisa utilizou a análise de conteúdo. Franco (2012, p. 21) destaca que “o ponto de partida para a Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido.” Para a autora também é importante perceber que o sentido não pode ser visto isoladamente e necessita ser considerado dentro do contexto que envolve elementos históricos, econômicos, socioculturais, além de fatores ideológicos.

Retomando os pontos abordados na compreensão da máxima “Somos todos loucos aqui”, as universidades são instituições de gestão extremamente complexa e o/a estudante universitário/a precisa aprender a lidar com uma realidade que é, de certa forma, caótica. Neste contexto, as palavras de Demo (2000, p. 14) resumem bem o sentido geral do trabalho metodológico no âmbito da ciência pós-moderna: “No fundo, é isso que o pós-modernismo propõe: a realidade é o caos estruturado, ou seja, há alguma estruturação na não-linearidade.” Esse é apenas um outro modo de se colocar a afirmação da Duquesa no diálogo com a Alice.

4 “E VOCÊ NÃO FAZ IDEIA DA CONFUSÃO QUE É JOGAR COM COISAS VIVAS[...]”: A GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL NA UFPB E NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Alice pensou que nunca tinha visto um campo de críquete tão interessante em toda sua vida. Era cheio de protuberâncias e buracos. As bolas eram ouriços vivos e os bastões eram flamingos vivos. Os soldados tinham de se dobrar e se apoiar sobre os pés e as mãos para formar os arcos. [...]

Os jogadores jogavam todos ao mesmo tempo, sem esperar pela sua vez. Ficavam discutindo sem parar e disputando os ouriços. A Rainha ficava furiosa. A cada instante batia o pé e gritava: “Cortem-lhe a cabeça!”, pelo menos uma vez por minuto. [...]

Alice estava olhando ao redor para ver se havia um meio de fugir, e pensando se conseguiria fazê-lo sem ser notada, quando viu uma estranha aparição no ar. No começo não entendeu o que era, mas depois de observar por um tempo chegou à conclusão de que era um sorriso, e disse consigo mesma:

- É o Gato de Cheshire. Agora tenho com quem conversar.

- Como vão as coisas? – perguntou o Gato, assim que apareceu boca suficiente para falar.

- [...] parece que não existem regras específicas; pelo menos se existem, ninguém obedece... E você não faz ideia da confusão que é jogar com coisas vivas [...] (CARROLL, 2005, p. 94 a 96)

Jogando com a Rainha de Copas, Alice se vê imersa em mais um cenário de difícil compreensão dentro do complexo e contraditório País das Maravilhas. A percepção de que o desconcerto vem do **jogo com coisas vivas** é uma analogia muito adequada para o desenvolvimento dos objetivos propostos por este trabalho. Certamente um jogo bem vivo está representado na articulação entre a teoria e a prática das regras previstas nos documentos relacionados à gestão do apoio acadêmico estudantil na UFPB e no Curso de Pedagogia presencial do CE.

4.1 INSTRUMENTOS DA GESTÃO ACADÊMICA ESTUDANTIL NA UFPB

Em 11/05/2015, foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB (Resolução N° 16/2015): 35 resoluções anteriores foram revogadas, revisadas e condensadas em um único regulamento. Para tornar mais fluida a leitura deste item do trabalho, a partir deste ponto será utilizada a sigla RCG para identificar o referido Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB.

No artigo 3° do RCG é definido que o processamento das atividades acadêmicas (rotinas administrativas, formulários e relatórios) será realizado pelo Sistema Oficial de Registro e Controle Acadêmico. Tal sistema - Sistema Integrado de Gestão (SIG) - foi

adquirido da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sendo o Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) um de seus componentes. O período letivo 2015.2 marca o início da vigência do RCG na UFPB, bem como o início das matrículas na graduação através do SIGAA.

Ao revogar inúmeras resoluções anteriores, o RCG apresenta ao mesmo tempo novos procedimentos e modifica procedimentos já existentes. Fazer com que o conhecimento destas inovações e mudanças chegue a todos os segmentos da UFPB com certeza não é tarefa fácil. É possível encontrar na página eletrônica da UFPB o conteúdo das resoluções mais recentes aprovadas pelo CONSEPE. Conforme já destacado, muitas resoluções foram revogadas e condensadas pelo novo RCG. Apresenta-se a seguir, a título de conhecimento, o quadro das resoluções revogadas pelo RCG que podem ser ainda encontradas na página eletrônica do CONSEPE (disponíveis em https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Analisando-se brevemente o quadro, observa-se que os assuntos estavam disponíveis de forma muito dispersa e certamente não era simples consultá-los. Mesmo sabendo das dificuldades que ainda existem para o conhecimento de todo o conteúdo do RCG, não há como negar que foi muito boa a ideia de condensar todos os assuntos relacionados à graduação em um único documento.

QUADRO 2 – Resoluções revogadas pela Resolução CONSEPE N° 16/2015 (ainda disponíveis na página eletrônica do CONSEPE)

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº/ANO	ASSUNTO TRATADO
02/2001	Estabelece critérios para reopção de curso ou de turno no âmbito da UFPB e dá outras providências.
04/2002	Modifica a Resolução nº 02/2001, deste Conselho, regulamentando o cadastramento e a matrícula em disciplinas para os candidatos classificados no Processo Seletivo de Reopção de Curso e Turno no âmbito da UFPB e dá outras providências.
06/2003	Estabelece normas para o Programa Estudante Convênio-Rede Pública (PEC-RP) e revoga as Resoluções 36/98 e 50/99, ambas do CONSEPE.
33/2003	Estabelece período de ingresso dos alunos na UFPB, diferentemente do Processo Seletivo Seriado, e dá outras providências.
45/2003	Regulamenta o funcionamento do Período Letivo Complementar e revoga a Resolução N° 34/76 do CONSEPE
04/2004	Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura.
05/2004	Dispõe sobre as vagas remanescentes do processo classificatório do Programa Estudante Convênio – Rede Pública e dá outras providências
34/2004	Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a Resolução N° 39/99, deste Conselho, e dá outras providências.
13/2005	Altera o parágrafo único do art. 10 da Resolução 02/2001 de 06 de março de 2001 deste Conselho

49/2005	Altera o artigo 3º da Resolução 06/2003 do CONSEPE
01/2007	Estabelece normas complementares para a reopção de curso no Processo Seletivo Seriado 2007 e dá outras providências
47/2008	Regulamenta o Processo Seletivo 2008.2 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba criados no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, e dá outras providências
50/2008	Altera dispositivos da Resolução nº 02/2001 do CONSEPE, que estabelece critérios para reopção de curso ou de turno no âmbito da UFPB.
23/2009	Altera a redação do art. 1º. da Resolução nº 50/2008 do CONSEPE, que estabelece critérios para reopção de curso ou de turno no âmbito da UFPB.
55/2009	Transforma o parágrafo único do art. 18 da Resolução do CONSEPE nº. 27/2009 em § 1º e § 2º, e dá outras providências.
07/2010	Estabelece normas de elaboração e de reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga as Resoluções Nº. 52/2003 e 34/2004, deste Conselho, e dá outras providências.
45/2010	Aprova a inclusão da disciplina Libras – Língua Brasileira de Sinais, como componente curricular nos Cursos de Graduação, e dá outras providências.
82/2011	Disciplina o reingresso de ex-alunos nos cursos de graduação, nas modalidades presencial ou à distância da Universidade Federal da Paraíba, e dá outras providências.
05/2012	Disciplina o cadastramento obrigatório fora do prazo dos candidatos aprovados e selecionados nos processos PSS-2012, PS-2012, PSS-2012-EAD e SiSU-1, e dá outras providências.
46/2012	Altera a Resolução nº. 04/2004 do CONSEPE, que estabelece a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB.
50/2012	Aprova procedimentos para Abreviação dos Cursos de Graduação da UFPB para alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos, e revoga a Resolução nº. 21/1998 do CONSEPE.
61/2013	Altera os Artigos 4º, 6º, 9º, 16º, 20º, 22º da Resolução nº. 20/2001 do CONSEPE, que Regulamenta o Processo Seletivo de Transferência Voluntária, de alunos de outras Instituições de Ensino Superior para UFPB e dá outras providências.
45/2014	Regulamenta o Processo Seletivo para Transferência Voluntária, de estudantes de outras Instituições de Ensino Superior para a UFPB, dá outras providências e revoga a Resolução Nº 20/2001/CONSEPE/UFPB.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o já descrito na minha trajetória como servidora da UFPB, destaco novamente o fato de não ter havido uma formação específica para o trabalho a ser desenvolvido na Coordenação do Curso. As informações sobre os procedimentos referentes à graduação estavam disponíveis na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação em um quadro ao apresentado anteriormente. Não é uma tarefa necessariamente agradável (e nem fácil) ler regulamentos e resoluções. Para não destacar como culpada apenas a falta de motivação de servidores/as técnicos-administrativos, docentes e discentes, é preciso destacar a falta de clareza de algumas normatizações e, em alguns casos, a incapacidade de sua aplicação. Cientes destas dificuldades, é preciso o empenho no sentido de conhecer as regras para “ativá-las”, conforme destaca Coulon (2008) ou mesmo para alterá-las utilizando os

mecanismos presentes na instituição. Como as normatizações são muitas, não se pretende, evidentemente, que sejam memorizadas. O importante é ter conhecimento do local em que é possível consultá-las e realizar consultas sempre que necessário. O uso constante de algumas delas leva naturalmente ao processo de memorização.

No primeiro momento de utilização do SIGAA, nas matrículas do semestre letivo 2015.2, foi utilizado como forma de divulgação do RCG, um método amplamente difundido em outras áreas de serviços que utilizam a internet. Antes de ser liberado/a para realizar a matrícula, o/a estudante deveria marcar a opção que indicava que estava ciente do novo regulamento. Tal opção trazia o *link* que abria o arquivo do RCG com suas 112 páginas e 298 artigos. Aqui é preciso lembrar que como estratégia de conhecimento **da existência** do novo documento tal procedimento é válido, mas para a sua efetiva utilização é necessário mais tempo e esforço.

O esforço inicial, evidentemente, deve ser empreendido pelos setores administrativos e pedagógicos que trabalham com o apoio acadêmico ao/à estudante da UFPB. Comentou-se anteriormente sobre a necessidade de formação e treinamento. Mais uma vez é importante lembrar, dentro da ótica mais flexível que foi abordada no item 2 deste trabalho, que o treinamento não deve ser entendido como obrigatório. É preciso levar em conta a proatividade de setores, gestores/as, docentes e servidores/as técnico-administrativos. O que deveria ser evitado é a ausência de oportunidades de treinamento, bem como a resistência em participar de treinamentos quando os mesmos existem e são comprovadamente necessários para alguns servidores/as docentes ou técnicos administrativos, em cargos de gestão ou não. Enfim, vale lembrar mais uma vez as palavras de Santos (2004, p.10) e vencer as “inércias” criadas nos diversos setores da universidade.

Araujo (2013, p. 77), em relatório técnico apresentado como dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes (MPGOA), cita entre os principais problemas encontrados na implantação do sistema SIG na UFPB “o ambiente organizacional e a resistência dos usuários”.

Detalhando as dificuldades inerentes ao ambiente organizacional, o autor destaca o cenário de “servidores com baixa qualificação e motivação, baixa receptividade a mudanças, e preocupação com a perda de poderes.” (ARAUJO, 2013, p. 77)

A falta de motivação e de qualificação dos/as servidores parece ser um fator de muita relevância no que diz respeito ao apoio acadêmico estudantil. Araujo (2013, p. 77-78), ainda comentando as dificuldades de implantação do Sistema SIG, ressalta que, entre muitos/as servidores/as da UFPB existia a falta de capacitação mínima para o uso de computadores e

mesmo “aversão à tecnologia”. Também destaca a “falta de motivação necessária para se empenhar como deveria”. Por fim, esclarece que embora existissem servidores/as que “se mostravam competentes”, esta não era a situação da maioria.

Isso resulta em muita falta de informação, informações desencontradas ou incorretas. Não seria incomum encontrar muitos casos de estudantes da UFPB dispostos a dar um depoimento semelhante ao de Alice à respeito do jogo com a Rainha de Copas: “parece que não existem regras específicas; pelo menos se existem, ninguém obedece...” (CARROLL, 2005, p. 96)

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E OS INSTRUMENTOS DA GESTÃO DO APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL

Antes de iniciar a análise proposta neste ponto do trabalho, é preciso fazer uma breve contextualização do Curso de Pedagogia e de alguns instrumentos de apoio acadêmico estudantil disponibilizados pela atual gestão da Coordenação. Tais instrumentos se articulam com uma série de procedimentos definidos no RCG.

O documento comemorativo dos 20 anos do Centro de Educação (1979-1999) apresenta um breve histórico do Curso de Pedagogia, cuja criação e reconhecimento se deram anteriormente à criação do Centro de Educação. De acordo com este documento:

O Curso de Pedagogia, que deu origem ao Centro de Educação, foi reconhecido em outubro de 1955, quando ainda estava vinculado à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPB. Em 1969, o Curso adquiriu plena autonomia, com a criação da Faculdade de Educação, após cuja extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFPB e a ser ministrado por professores de dois departamentos: o de Fundamentação da Educação (DFE) e o de Metodologia Pedagógica (DMP). (BRASIL, 1999, p. 04)

Ainda segundo este documento, em junho de 1978, foi aprovado o novo Estatuto da UFPB e no art. 15 deste Estatuto foi instituído o Centro de Educação. O Centro de Educação foi oficialmente instalado em 16 de março de 1979 quando da realização da primeira reunião de Conselho do Centro. (BRASIL, 1999)

A Resolução Nº 72/79 do CONSUNI aprovou a nova estrutura do Centro que, além do já existente Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), contaria agora com mais dois departamentos, o Departamento de Metodologia da Educação (DME) e o Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP). (BRASIL, 1999)

Desde a sua criação, o Curso de Pedagogia teve duas reestruturações do currículo. A primeira deu-se em 1996, através da aprovação da Resolução CONSEPE N° 13/1996. A segunda ocorreu em 2006 e foi aprovada pela Resolução N° 64/2006, também do CONSEPE. O currículo aprovado em 2006 é o vigente atualmente.

O Curso de Pedagogia possui 1039 alunos ativos (conforme relatório do SIGAA, período letivo 2018.2, iniciado em 22/11/2018). A atual gestão da Coordenação teve início em 11/05/2017. Um bom retrato dos trabalhos de organização realizados pela atual gestão pode ser encontrado na página eletrônica do Curso de Pedagogia. Acessando os documentos disponíveis na página, o/a estudante do curso tem acesso a documentos sobre os mais variados assuntos de interesse da sua trajetória na graduação. Tais documentos podem ser encontrados de forma geral através do acesso pelo item 'documentos' ou de forma específica, nos campos que apresentam os assuntos detalhados.

O quadro abaixo apresenta todos os documentos disponíveis na página do Curso de Pedagogia distribuídos por assuntos de interesse (itens 01 a 09) e de forma geral (item 10):

QUADRO 3 – Conteúdo disponível na página eletrônica do Curso de Pedagogia Presencial

Nº	Assunto	Conteúdo apresentado
1.	Colegiado do Curso de Pedagogia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta os artigos da Regimento Geral da UFPB referentes aos Colegiados de Cursos. 2. RESOLUÇÃO CCP N° 007/2017, de 22 de novembro de 2017. Regimento Interno do Colegiado do Curso de Pedagogia.
2	Comissão Interna de Avaliação do Curso – CIAC	<ol style="list-style-type: none"> 3. RESOLUÇÃO CCP N° 004/2017, de 06 de junho de 2017. Estabelece normas de regimento interno da Comissão Interna de Avaliação de Curso – CIAC, do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.
3	Conteúdos complementares flexíveis	<ol style="list-style-type: none"> 4. RESOLUÇÃO CCP N° 003/2017, de 06 de junho de 2017. Aprova Regulamento para os Conteúdos Complementares Flexíveis do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I. 5. FORMULÁRIO - Solicitação de Contagem dos Conteúdos Complementares Flexíveis do curso de Pedagogia 6. FORMULÁRIO - Barema para contagem dos Conteúdos Complementares Flexíveis do Curso de Pedagogia 7. FORMULÁRIO - Ouvinte de defesa de TCC

4	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	<p>8. RESOLUÇÃO CCP Nº 003/2018, de 09 de outubro de 2018. Aprova o Regulamento para o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.</p> <p>9. Termo de aceite de supervisão de estágio</p> <p>10. Carta de apresentação dos Estágios Obrigatórios</p> <p>11. Folha de Frequência dos Estágios Obrigatórios</p> <p>12. Orientação normativa nº 2 de 24 de junho de 2016. Orientações sobre o estágio.</p> <p>13. LEI 11.788, de 25/09/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.</p>
5	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE	<p>14. Informações gerais sobre o ENADE e perguntas frequentes</p> <p>15. Prova ENADE Pedagogia 2017</p> <p>16. Gabarito da prova de Pedagogia 2017</p> <p>17. Padrão de resposta prova de Pedagogia 2017</p> <p>18. Prova ENADE Pedagogia 2014</p> <p>19. Gabarito da prova Pedagogia ENADE 2014</p> <p>20. Padrão de resposta-questões discursivas Pedagogia 2014</p> <p>21. Prova ENADE Pedagogia 2011</p> <p>22. Gabarito da prova de Pedagogia ENADE 2011</p> <p>23. Padrão de respostas - questões discursivas Pedagogia 2011</p> <p>24. Prova ENADE Pedagogia 2008</p> <p>25. Gabarito da prova de Pedagogia ENADE 2008</p> <p>26. Padrão de respostas das questões discursivas Pedagogia 2008</p> <p>27. Prova ENADE Pedagogia 2005</p> <p>28. Gabarito da prova de Pedagogia ENADE 2005</p> <p>29. Padrão de respostas das questões discursivas Pedagogia 2005</p> <p>30. Diretrizes para a avaliação do curso de Pedagogia. INEP.</p>
6	Núcleo Docente Estruturante	<p>31. Portaria PRG/G/nº 04/2010-UFPB, de 17 de maio de 2010. Estabelece normas para a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Graduação da UFPB e dá outras providências.</p> <p>32. Resolução nº 01, de 17/06/2010, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). Normatiza o NDE e dá outras providências.</p>

		33. RESOLUÇÃO CCP Nº 001/2017, de 06 de junho de 2017. Estabelece normas de regimento interno do Núcleo Docente Estruturante - NDE do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.
7	Seminário Temático em Educação	34. Resolução CCP Nº 004/2018, de 09 de outubro de 2018. Regulamenta as atividades do Componente Curricular Seminário Temático em Educação, do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.
8	Trabalho de Conclusão de Curso	35. RESOLUÇÃO CCP Nº 006/2017, de 22 de novembro de 2017. Aprova Regulamento para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I e II do Curso de Pedagogia, presencial, da UFPB, Campus I. 36. RESOLUÇÃO CCP Nº 005/2017, de 26 de junho de 2017. Aprova o Calendário de Atividades para o TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia, presencial, do Centro de Educação da UFPB – Campus I, para o semestre letivo 2017.1. 37. RESOLUÇÃO CCP Nº 001/2018, de 09 de fevereiro de 2018. Aprova o Calendário de Atividades para o TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial do Centro de Educação da UFPB, Campus I, para o semestre letivo 2017.2. 38. RESOLUÇÃO CCP Nº 002/2018, de 17 de julho de 2018. Aprova o Calendário de Atividades para o TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia, presencial, do Centro de Educação da UFPB – Campus I, para o semestre letivo 2018.1. 39. RELAÇÃO GERAL TCC - Curso de Pedagogia - por ano publicação - atualizado em 06 ago 2018. 40. Termo de Aceite de Orientação de TCC 41. Folha de Frequência de Orientação de TCC 42. Declaração de Autoria de Trabalho 43. Modelo de capa e rótulo de DVD - Entrega do TCC 44. Orientações para a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 45. Termo de Autorização para Publicação na Biblioteca Digital da UFPB - Somente 1 autor 46. Termo de Autorização para Publicação na Biblioteca Digital da UFPB - mais de 1 autor
9	Um pouco da história do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia	47. Reforma Curricular do Curso de Pedagogia - 1992

		48. CENTRO DE EDUCAÇÃO - 20 ANOS - 1979 a 1999
10	Assuntos diversos	<p>49. PPC do curso de Pedagogia. Currículo 2006</p> <p>50. Resolução CONSEPE nº 64/2006. Aprova PPC do curso de Pedagogia. Currículo 2006</p> <p>51. Disciplinas do Curso de Pedagogia. Áreas de Aprofundamento</p> <p>52. FLUXOGRAMA DO CURSO – DIURNO</p> <p>53. FLUXOGRAMA DO CURSO – NOTURNO</p> <p>54. FORMULÁRIO - Requerimento de Diploma</p> <p>55. RESOLUÇÃO CCP Nº 002/2017, de 06 de junho de 2017. Regulamento para o aproveitamento de Atividades de Extensão como disciplina Complementar Optativa do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.</p> <p>56. FORMULÁRIO - Solicitação de aproveitamento das atividades de extensão como disciplina complementar</p> <p>57. FORMULÁRIO - Solicitação de aproveitamento de estudo</p> <p>58. FORMULÁRIO - Solicitação de prorrogação de prazo para integralização curricular</p> <p>59. Resolução CONSEPE nº 09/93. Regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências.</p> <p>60. Resolução CONSEPE nº 16/2015 - Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB</p>

Fonte: Elaboração própria.

Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698

Cabe ressaltar que as resoluções internas aprovadas pelo Colegiado do Curso de Pedagogia foram todas aprovadas pela atual gestão da Coordenação. Isso não significa que todas estejam já especificamente “ativadas” (COULON, 2008). Este trabalho foi iniciado, mas certamente é passível de muitas modificações ao longo do tempo.

4.3 VIVENDO AS REGRAS DO JOGO: O APOIO ACADÊMICO ESTUDANTIL NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL

Serão apresentados abaixo alguns aspectos relativos ao apoio acadêmico estudantil na UFPB e especificamente para os/as estudantes do Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação, campus I da Universidade. Embora fosse aconselhável uma

organização devidamente didática dos assuntos, na prática todos os elementos se misturam: casos gerais e particulares, o RCG, as resoluções específicas do Curso de Pedagogia, o SIGAA em seus muitos módulos (o da Coordenação, o dos/as docentes e o dos/as estudantes), os chamados para o STI para entendimento e/ou correções de procedimentos do RCG e do SIGAA, as informações da página eletrônica da Coordenação do Curso de Pedagogia, outras informações e instrumentos disponibilizados na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação e dos setores vinculados à ela (CODESC, CEM), os e-mails enviados pela Coordenação do Curso de Pedagogia pelo SIGAA e pelo endereço de e-mail institucional da Coordenação. Não pretende-se aqui uma análise exaustiva de todos os documentos e procedimentos. Partindo-se de relatos de experiências vivenciadas na Coordenação de Pedagogia, serão apresentados a seguir alguns exemplos das variadas nuances deste intrincado “jogo com coisas vivas” que é a gestão do apoio acadêmico estudantil.

4.3.1 O regime de exercícios domiciliares e reposição de atividades acadêmicas

O abono de faltas e reposição de atividades acadêmicas é um ponto que parece simples, mas que pode trazer mais nuances do que aparenta.

A regra geral é apresentada no Título X, Capítulo I do RCG, que trata da “avaliação da aprendizagem e da verificação do rendimento acadêmico e da assiduidade”.

O artigo 87 determina que o rendimento acadêmico do/a estudante de graduação compreenderá a avaliação da aprendizagem e o registro da frequência nas atividades didáticas. Esta verificação será feita durante todo o período letivo. Tal procedimento será adotado para cada componente curricular em que o/a estudante estiver matriculado/a e resultará em sua aprovação ou não. Para ser aprovado/a em um componente curricular, conforme estabelece o artigo 88, o/a estudante deve possuir 75% de frequência nas atividades didáticas e nota igual ou superior a cinco.

Observam-se várias situações na prática: há estudantes que sabem que o limite de faltas existe e buscam estar atentos/as a eles. Outros/as são alertados/as pelos/as docentes das disciplinas e/ou pelos/as servidores/as das Coordenações. Outros/as descobrem a regra quando são reprovados/as. Em relação à frequência nas atividades didáticas é comum que o/a estudante busque justificar as ausências, buscando deste modo que as faltas não sejam computadas. E é na tentativa de **abonar faltas** que se iniciam os conflitos e as dificuldades de interpretação.

O parágrafo 2º do artigo 88 diz em seu texto:

§ 2º Não haverá abono de faltas, ressalvados os casos previstos nas legislações:

I - Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que institui o regime de exercícios domiciliares;

II - A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que dispõe sobre a licença-gestante;

III - A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que determina que as instituições de Educação Superior deverão abonar as faltas do estudante designado membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior–CONAES, que tenha participado de reuniões em horários coincidentes com os das atividades acadêmicas.

Pode-se observar então que o abono de faltas está previsto em regulamentos externos à Universidade, corroborando o dito popular de que toda regra tem exceção.

O Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, estabelece em seu artigo 1º que:

São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes e

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975 atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969.

No Regulamento da Graduação os casos previstos nos itens I e II do parágrafo 2º do artigo 88 estão apresentados no “Título XIX, Das Situações Especiais, Capítulo I, Do Regime de Exercícios Domiciliares”. Segue abaixo o artigo que detalha as situações aceitas para o abono das faltas.

Art. 221 O regime de exercícios domiciliares como compensação da ausência às aulas aplica-se:

I – à aluna gestante, durante 90 (noventa) dias, a partir do 8º (oitavo) mês de gestação, desde que comprovado por atestado médico;

II – à aluna adotante, durante 90 (noventa) dias, a partir da data da guarda, desde que comprovada por decisão judicial;

III – ao estudante portador de afecção que gera incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

IV – aos participantes de congresso científico, de âmbito regional, nacional e internacional; ou

V – aos participantes de competições artísticas ou desportivas, de âmbito regional, nacional e internacional, desde que registrados como participantes oficiais.

A principal dificuldade encontrada na prática para a aplicação desta regra diz respeito ao prazo para o requerimento do benefício. Quando se pensa em compensação da ausência às aulas, pode-se apresentar uma situação hipotética e muito **logicamente** descrever seu posterior encaminhamento: o/a estudante precisou faltar algumas aulas de uma disciplina porque estava impossibilitado/a de ir à Universidade por ter fraturado uma perna, por exemplo. Ao final do prazo previsto pelo atestado, e assim que regressar às aulas, o/a estudante apresenta o atestado médico ao/à docente da disciplina e recebe do/a docente as atividades ou trabalhos que necessitará realizar para compensar as aulas perdidas. As faltas serão, então, abonadas. Lógico, não? Não, não é assim que está previsto pelas regras do RCG. O abono de faltas é estabelecido **em regime de exercícios domiciliares**, ou seja, o/a estudante vai realizar os exercícios de compensação das ausências nas atividades didáticas em seu domicílio **durante o período do atestado e não ao seu final**.

É por este motivo que é estabelecido que o regime de exercícios domiciliares deve ser requerido pelo/a interessado/a à Coordenação do Curso “tão logo seja atestada a afecção, tendo como prazo máximo de apresentação a metade do período previsto no atestado médico para o afastamento.” (BRASIL, 2015b, p. 88)

O prazo para requerer o benefício de regime de exercícios domiciliares é um dos pontos que gera dificuldades na prática. Primeiro é preciso lembrar que o que é almejado pelo/a estudante é simplesmente o abono das faltas. O/a estudante chega na Coordenação do Curso para apresentar o atestado quando já está se recuperando do problema de saúde que teve e, na maioria dos casos, a metade do prazo previsto no atestado já transcorreu. A questão do prazo também gera dificuldades no caso de atestados que preveem prazos pequenos de afastamento (atestados de um ou dois dias por exemplo) ou de atestados que preveem prazos muito longos ou indeterminados.

Quando se explica ao/à estudante que ele/ela deveria ter requerido o benefício tão logo ficou sabendo da necessidade do afastamento, muitos/as alegam que não estavam em condições de ir à Universidade. É preciso admitir que este é um argumento lógico no caso.

Todo o dilema apresentado mostra como há muitos elementos envolvidos para o cumprimento desta regra e para o apoio acadêmico ao/à estudante neste caso. Cabe citar também em relação a este ponto que é comum que os/as estudantes apresentem os atestados médicos diretamente para os/as docentes dos componentes curriculares em que estão matriculados/as. Muitos/as docentes solicitam então que os/as estudantes se dirijam à Coordenação. Muitos/as docentes também desconhecem os prazos.

A Coordenação de Pedagogia flexibiliza alguns procedimentos relativos a esta regra. O requerimento para o benefício está disponível na página do Curso de Pedagogia e, deste modo, pode ser impresso no domicílio do/a estudante e entregue na Coordenação por um parente e/ou amigo/a, juntamente com o atestado médico.

Juntamente com esta regra da possibilidade de “abono de faltas” é preciso considerar o item do RCG que falta sobre a reposição de atividade acadêmica. Antes da aprovação do RCG a prática adotada em relação às atividades de avaliação na disciplinas da graduação era a seguinte: o/a estudante tinha direito a uma reposição de prova por disciplina sem a necessidade de justificativa.

A este respeito e já que o tema central deste trabalho permite uma certa flexibilidade na sua forma, gostaria de relatar aqui uma conversa que ouvi entre uma professora e um professor da UFPB que estavam almoçando em uma das lanchonetes da Universidade. A professora dizia o seguinte: *“eu digo para os meus alunos que eles podem deixar a prova para repor se quiserem, mas a prova de reposição será mais difícil que a primeira, já que eles vão ter mais tempo para estudar”*. Por algumas observações seguintes feitas pela mesma professora pude perceber que a mesma era professora em um curso na área de exatas. Ela continua a conversa dizendo para o professor com quem ela almoçava que após o aviso dado normalmente os alunos não deixavam provas para repor. Tendo sido aluna de um curso de exatas (Matemática) e já sabendo que as provas costumavam já ser difíceis quando os professores as consideravam “triviais”, pude entender perfeitamente porque os alunos da tal professora evitavam as reposições de prova depois que ela os alertava sobre as consequências do fato.

A conversa relatada anteriormente aconteceu antes da aprovação do RCG e é evidente que não se pode generalizar a questão utilizando-se apenas uma situação. De qualquer modo, considero o fato passível de reflexão já que, de certa forma, ele ajuda a compreender o detalhamento do artigo que define atualmente as regras para a reposição de atividades acadêmicas. O assunto é tratado no capítulo I do Título X que fala da “avaliação da aprendizagem e da verificação do rendimento acadêmico e da assiduidade” (BRASIL,

2015b, p. 42). Nesse capítulo, a artigo 92 (BRASIL, 2015b, p. 45) estabelece primeiramente que “o rendimento acadêmico deverá refletir o acompanhamento contínuo do desempenho do estudante em todas as avaliações da aprendizagem.”

Os parágrafos seguintes do referido artigo conceituam e detalham aspectos da verificação do rendimento acadêmico. No parágrafo 6º é apresentada a possibilidade da reposição da atividade acadêmica. As situações que podem ser apresentadas como justificativas são indicadas e necessitam de comprovação (BRASIL, 2015b, pp. 45 e 46):

§ 6º. O estudante que não comparecer à atividade acadêmica programada, terá direito a um exercício de reposição por disciplina, devendo o conteúdo ser o mesmo do exercício anterior, ao qual não compareceu, desde que um dos critérios abaixo sejam atendidos e devidamente comprovados:

I - Problema de saúde (atestado médico) ou impedimento de locomoção física que justifique a ausência;

II - Doença de caráter infectocontagiosa, impeditiva do comparecimento, comprovada por atestado médico constando o Código Internacional de Doenças (CID)

III - Ter sido vítima de ação involuntária provocada por terceiros;

IV - Manobras ou exercícios militares comprovados por documento da respectiva unidade militar;

V - Luto, comprovado pelo respectivo atestado de óbito, de pais, avós, filhos, netos, irmãos, tios, cônjuge ou companheiro(a);

VI - Convocação, coincidente em horário, para depoimento judicial ou policial ou para eleições em entidades oficiais, devidamente comprovada por declaração da autoridade competente;

VII - Impedimentos gerados por atividades previstas e autorizadas pela Coordenação do respectivo curso ou instância hierárquica superior;

VIII- Direitos outorgados por lei;

IX - Coincidência de horário com outra prova ou atividade didática desde que haja comprovação respectiva;

Tentando conciliar a conversa entre docentes que presenciei durante o almoço e o trecho do RCG citado acima é possível perceber que tudo indica que os/as docentes responsáveis pela elaboração do RCG (certamente Coordenadores de Cursos, Assessores de Graduação e chefes de Departamento) tiveram a intenção de eliminar a prática anterior que dava ao/à estudante a liberdade de adiar uma avaliação sem nenhuma necessidade de justificativa.

A possibilidade da reposição da atividade acadêmica se conjuga com o requerimento dos exercícios domiciliares pelo seguinte motivo: quando o/a estudante perde o prazo para o requerimento do regime de exercícios domiciliares, ele/a pode requerer a reposição de atividades acadêmicas eventualmente ocorridas no período de afastamento comprovados no atestado médico ou em outro documento. O requerimento da reposição da atividade

acadêmica precisa ser feito na Coordenação do Curso. O prazo para que o/a estudante faça a solicitação está definido no parágrafo 7º do artigo 92 (BRASIL, 2015b, p. 46, grifo nosso):

O estudante, candidato à reposição deverá requerê-la à Coordenação do Curso, por si ou por procurador legalmente constituído, que apresente procuração específica para este fim, com firma reconhecida, **no prazo de 5 (cinco) dias úteis após a data do exame a que não compareceu.**

Na prática diária do atendimento na Coordenação, a questão que envolve o item proposto neste ponto do trabalho resume-se então a verificar se o/a estudante está apto/a (em relação ao prazo) para requerer ou não o regime de exercícios domiciliares e, caso não esteja, verificar se ele/a deseja requerer então a reposição de alguma atividade acadêmica ocorrida no período

Cabe destacar que não são todos/as os/as docentes que exigem que o/a estudante requeira a reposição de atividade acadêmica na Coordenação. Muitos/as dos/as que fazem a exigência, desconhecem o prazo para o requerimento do benefício e a necessidade de que seja comprovada a justificativa para o não comparecimento. Para citar um exemplo do caso, uma estudante do Curso de Pedagogia foi à Coordenação solicitar a reposição de uma prova seguindo a orientação do docente da disciplina que ela estava cursando no período letivo. Ela informou que explicou para o professor em questão que não pôde comparecer à prova porque estava com cólicas menstruais. Explicou-se a necessidade de comprovar a justificativa com um atestado médico, mas a mesma informou que não tinha o documento, mas que o professor disse que ela precisava apenas fazer a solicitação na Coordenação. Como o parágrafo 8º do artigo 92 estabelece que “casos omissos serão analisados e decididos pelo docente da disciplina”, o processo solicitando a reposição foi aberto (apenas com o requerimento da aluna explicando a situação) e encaminhado para o Departamento. A Coordenação recebeu novamente o processo com a decisão do professor de deferir a solicitação da aluna. Para encerrar este exemplo, vale destacar que após este caso, aconteceram muitos outros. Várias alunas requereram o benefício alegando o mesmo motivo e sem justificativa.

Conversando com o servidor de um dos departamentos que recebe tais processos, avaliamos a necessidade da abertura de um processo para o requerimento de reposição de uma atividade acadêmica. Meu entendimento inicial seria que o/a estudante só deveria precisar solicitar a abertura do processo quando tivesse documento justificando a ausência na atividade acadêmica. No caso de não possuir comprovação, deveria conversar pessoalmente com o/a professor/a da disciplina em questão e verificar a possibilidade de

realizar a reposição. O servidor tinha um entendimento diferente: no caso de ter o documento que justificasse a ausência o/a estudante o entregaria diretamente para o/a professor/a responsável. Apenas no caso de não o possuir é que o estudante necessitaria de solicitar a abertura do processo para que o/a docente pudesse decidir acerca da realização ou não da reposição. São duas visões diferentes a respeito de uma mesma regra, mas em qualquer um dos casos o fato é que a reposição de prova foi burocratizada. O servidor do Departamento e eu percebemos que tínhamos que abrir e analisar os processos sempre que o/a estudante o solicitasse. Toda a descrição acima mostra as inúmeras nuances envolvidas apenas nestas duas regras, mas na prática, muita coisa é resolvida pelos/as próprios/as docentes e estudantes, sem recorrer ao detalhamento determinado pelo RCG. E essa é muitas vezes, a melhor saída.

4.3.2 Trancamentos, abandono de curso e cancelamento de vínculo

Como regra geral, um/a estudante de um curso de graduação da UFPB pode solicitar a desvinculação de um componente curricular em que está matriculado/a (trancamento parcial) ou a interrupção do curso por até três períodos letivos (trancamento total). (BRASIL, 2015b, pp. 73 e 74). O prazo para o trancamento de matrícula é definido no calendário acadêmico divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação e divulgado a cada período letivo.

Há exceções para o exercício deste direito, detalhadas no artigo 179 do RCG (BRASIL, 2015b, p. 73):

Art. 179 É vedado o trancamento da matrícula:

I – num mesmo componente curricular mais de três vezes;

II – no curso ou componente curricular no primeiro período;

III – Em componentes curriculares, quando o número de créditos em que o estudante permanecerá matriculado for inferior ao mínimo estabelecido no PPC do curso.

Como já citado neste trabalho através dos estudos de Coulon (2008), o ingresso do/a estudante na vida universitária se faz com o aprendizado das novas regras. Uma primeira regra aprendida pelos/as estudantes ingressantes em um período letivo na UFPB (chamados de FERAS no calendário acadêmico da Universidade) é que eles/as ainda não possuem todos os direitos definidos no RCG. Assim, muitos/as estudantes ingressantes questionam a proibição do trancamento no primeiro período, mas se tal fato fosse permitido estaria se criando um tipo de reserva de vagas em uma universidade pública. A alternativa encontrada

por muitos/as alunos/as ingressantes que não podem cursar o primeiro período letivo do curso é a reprovação nas disciplinas. Vale lembrar que o/a estudante ingressante é matriculado/a pela Coordenação do curso em todas as disciplinas definidas no PPC para o 1º período letivo. Tal decisão certamente afeta o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), definido no artigo 98 do RCG, mas neste momento do curso o/a estudante em geral toma a decisão que permite **guardar** a sua vaga por pelo menos um período letivo. A partir do 2º período letivo no curso, os/as estudantes passam a exercer o direito de escolher as disciplinas em que desejam se matricular e possuem direito ao trancamento.

Se Coulon (2008) define que o/a estudante afiliado/a é capaz de interpretar e *transgredir* as regras, poderia se levantar uma questão a respeito do que foi dito anteriormente: ao tomar a decisão de reprovar em todas as disciplinas do primeiro período do curso para não perder a vaga o/a estudante ingressante não estaria já encontrando um jeito de burlar a regra que proíbe o trancamento no primeiro período letivo do curso?

Em tese, há uma outra regra no RCG que deveria impedir tal procedimento. Ela está definida no art. 183 do RCG que fala do abandono do curso (BRASIL, 2015b, p. 76).

Art. 183 Caracteriza-se abandono de curso por parte do estudante quando, em um período letivo regular no qual o programa não está suspenso, ocorre uma das seguintes situações:

I – não efetuar matrícula em componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;

II - nenhuma integralização de carga horária por evasão nos componentes curriculares matriculados;

III - Não renovação da matrícula após o período de trancamento total.

É o SIGAA que efetiva os procedimentos definidos no RCG. Pelo que pode ser observado/a na prática do trabalho na Coordenação, o item II do artigo citado acima ainda não foi operacionalizado pelo Sistema. Há ainda que ser interpretado o que exatamente deveria ser considerado como “nenhuma integralização de carga horária **por evasão**”. Seriam apenas as reprovações por falta? As questões ficam em aberto e, enquanto isso, reprovar em todas as disciplinas no primeiro período (por falta ou por nota) continua sendo uma opção para desobedecer a regra da proibição do trancamento para os/as estudantes ingressantes.

Os/as estudantes autorizados/as a solicitar o trancamento – parcial ou total – devem fazê-lo utilizando o SIGAA. No caso do trancamento parcial, o SIGAA possui um prazo de 7 (sete) dias para processar a solicitação e registrá-la no histórico escolar. Neste ínterim,

caso o/a estudante desista do trancamento, é possível acessar o Sistema novamente e excluir a solicitação.

A solicitação do trancamento total também é realizada pelo/a estudante através do SIGAA, mas o mesmo pode ou não ser concedido pela Coordenação do Curso ou pela Pró-Reitoria de Graduação.

1º. O trancamento total poderá ser concedido pela Coordenação do Curso ou pela Pró-Reitoria de Graduação ouvida aquela, e deverá ser solicitado pelo estudante, ou seu Procurador, que apresente procuração específica para este fim, com firma reconhecida, no prazo estabelecido no Calendário Acadêmico. (BRASIL, 2015b, p. 74)

Curiosamente, em relação a este ponto não há nenhum esclarecimento no RCG a respeito dos motivos que poderiam levar a Coordenação do Curso ou a PRG a não conceder o trancamento total após a solicitação. A operacionalização da solicitação é feita do seguinte modo: o/a estudante solicita o trancamento total, o SIGAA emite um formulário que deve ser impresso e assinado pelo/a estudante e levado na Coordenação para que seja feita a homologação do trancamento.

Apesar de não haver nenhum impedimento para a homologação do trancamento total explicitado no RCG, pode-se citar há na prática um impedimento que é gerado pelo SIGAA e que causou um transtorno para uma estudante do Curso de Pedagogia no período 2017.1. A aluna solicitou o trancamento total, imprimiu o formulário gerado pelo Sistema e o entregou assinado na Coordenação do curso. Feito isso, viajou para o interior do Amapá para ajudar a mãe que passava por problemas de saúde. A Coordenação não pôde homologar a solicitação porque o SIGAA emitia a mensagem que a aluna possuía débitos pendentes com a biblioteca. Assim que regressou para João Pessoa, a aluna, percebendo que o trancamento não foi realizado, compareceu à Coordenação, recebeu a informação sobre o motivo da não homologação e quitou os débitos com as bibliotecas. Como o prazo para o trancamento já havia se encerrado, foi enviado um memorando para a CODESC explicando a situação e solicitando a realização do trancamento. O pedido foi indeferido alegando-se que a estudante deveria ficar atenta aos prazos. Caso tivesse interesse, a aluna precisaria recorrer ao CONSEPE. Isto não aconteceu porque os servidores da Coordenação procuraram o Coordenador de Escolaridade pessoalmente e solicitaram nova análise do caso. A referida aluna estava no 3º período do curso, não possuía reprovações e seria muito prejudicada com a impossibilidade do trancamento. Após o contato pessoal com a CODESC, o trancamento foi realizado. Não seria mais lógico que o SIGAA informasse no momento da solicitação do

trancamento total que este não poderia ser homologado enquanto existissem débitos com a biblioteca? O/a estudante receberia a resposta imediatamente e teria as informações necessárias para resolver o problema. A aluna em questão ficou muito agradecida quando soube que o caso foi resolvido com uma intervenção pessoal feita por servidores da Coordenação, querendo inclusive presentear o servidor responsável pela iniciativa de procurar pessoalmente a CODESC. Ela foi convencida do contrário. Foi explicado a ela que o que ocorreu deveria ser rotineiro e que o caso dela serviria para ajudar outros/as estudantes que pudessem estar sendo prejudicados/as pelos procedimentos e informações não muito claras do SIGAA. Foi enviado um memorando com as sugestões de aperfeiçoamento deste procedimento no Sistema, mas até o momento não foi feita nenhuma alteração neste sentido. A partir deste exemplo, observa-se com este exemplo que além das regras explícitas definidas no RCG ainda há que se lidar com as regras existentes internamente na operacionalização do SIGAA.

Para encerrar este tópico, há que se fazer algumas considerações sobre a possibilidade de cancelamento do vínculo com a UFPB, definidas no art. 192 do RCG citado abaixo (BRASIL, 2015b, p. 75).

Art. 182 Perderá o vínculo com a UFPB, tendo sua matrícula cancelada, o estudante que, após submetido à orientação pedagógica por parte da coordenação do curso:

- I - não efetuar matrícula em componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;
- II - for reprovado por faltas em todos os componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;
- III - for reprovado por rendimento acadêmico ou por faltas (três) vezes em um mesmo componente curricular;
- IV - quando no semestre letivo anterior ao período de vencimento do prazo máximo fixado para a integralização curricular, não requerer prorrogação de prazo para conclusão do curso;
- V - descumprir o termo de compromisso da prorrogação de prazo;
- VI - por decisão judicial;
- VII - não tiver sua transferência regularizada de outra IES para a UFPB;
- VIII - por sanção disciplinar nos termos do Regimento Geral;
- IX - for transferido para outra Instituição de Ensino Superior;
- X - efetuar novo cadastro em curso de graduação na UFPB ou em outra IES pública ou privada, quando beneficiado por programas governamentais;
- XI - solicitar espontaneamente sua desvinculação em qualquer momento do curso;
- XII - falecimento do estudante.

Pode-se observar que o artigo cita inicialmente que o cancelamento do vínculo será realizado depois que o/a estudante for submetido/a “à orientação pedagógica por parte da

coordenação do curso”. Observa-se que há uma nítida referência ao apoio acadêmico pedagógico estudantil que deve ser realizado pelas coordenações de cursos, mas há muitas dificuldades envolvidas para a efetivação prática desta determinação.

Cabe ressaltar que é necessária uma melhor integração entre o artigo que trata do cancelamento do vínculo do curso e o artigo seguinte, que trata do abandono do curso. Só para citar um exemplo, o artigo II do art. 182, estabelece que perderá o vínculo o/a estudante que “for reprovado por faltas em todos os componentes curriculares em **dois períodos** durante a realização do curso” (BRASIL, 2015b, p. 75, grifo nosso). Já pelo item II do art. 183 caracteriza-se como abandono do curso a situação do estudante que não tiver “nenhuma integralização de carga horária por evasão nos componentes curriculares matriculados”. Pelo artigo 183 - conforme já destacado no caso dos/as estudantes ingressantes - bastaria apenas **um período letivo sem aprovações para caracterizar-se o abandono**. Não é por acaso que tal regra ainda não foi operacionalizada pelo SIGAA.

Voltando à analogia com a história da Alice, pode-se dizer que as regras referentes ao cancelamento e ao abandono de curso poderiam ser relacionadas com a postura da Rainha de Copas que está sempre mandando “cortar cabeças”. Como Alice observa na sua convivência com a Rainha, não são cortadas todas as cabeças ordenadas pela soberana.

Para encerrar este tópico, destacamos que o cancelamento do vínculo definido no item III do artigo 182: reprovação “por rendimento acadêmico ou por faltas (três) vezes em um mesmo componente curricular” (BRASIL, 2015b, p. 75) foi operacionalizado recentemente pelo SIGAA e já tem provocado uma maior atenção por parte dos/as estudantes do Curso de Pedagogia em relação às reprovações nas disciplinas do curso. Tal fato leva às questões que serão discutidas no item seguinte referentes à prorrogação do prazo para conclusão do curso.

4.3.3 Prorrogação de prazo para conclusão do curso

Reprovações e trancamentos (parciais ou totais) geram certamente uma maior retenção do/a estudante nos cursos de graduação das universidades. Refletir sobre as causas que geram tais reprovações e trancamentos envolveria certamente discutir questões que poderiam ser enquadradas nas ideias de Coulon (2008) acerca das dificuldades relativas à afiliação intelectual do/a estudante universitário/a e nas de Charlot (2005) sobre a problemática da relação com saber. Gostaria também de citar a este respeito, uma tese de doutorado de 2003 da Professora Carmen D. S. Sanches Sampaio (que felizmente chegou ao meu conhecimento quando eu ainda estava na fase de justificar um tipo de escrita acadêmica

com mais vida). O que me atraiu inicialmente para a leitura do trabalho foi o título escolhido (o relato de uma das crianças que estava aprendendo a ler): “Aprendi a ler[...] quando eu misturei todas aquelas letras ali...” A tese trata sobre a alfabetização e reflete principalmente sobre a complexidade do ato de alfabetizar e de aprender a ler. Talvez não pareça muito lógico buscar analogias entre o processo de alfabetização e a gestão do apoio acadêmico ao/a estudante universitário/a, mas ao ler a tese da professora fica muito claro que a dificuldade em conciliar o tempo da escola e o tempo do/a estudante não está presente apenas no ensino superior e sim em todas as etapas da vida escolar.

Retomando a inspiração deste trabalho, pode-se imaginar que não seria estranho que um/a estudante universitário chegasse a uma reflexão parecida com a que o Chapeleiro Maluco rebate uma observação da Alice sobre “perda de tempo” (diálogo já citado no item 2.3 deste trabalho).

- Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu – disse o Chapeleiro – não estaria falando dessa maneira sobre ele, [...] mas ele não faz mais o que peço! Agora está sempre marcando seis horas. (CARROLL, 2005, p. 80)

Convivendo no cotidiano de uma Coordenação de Curso, é possível observar a dificuldade de muitos/as estudantes em acompanhar os tempos já estabelecidos para o aprender.

A questão é realmente muito complexa e, por este motivo, neste ponto do trabalho, o assunto será tratado buscando-se destacar apenas os instrumentos acerca dele à disposição dos setores responsáveis pela gestão do apoio acadêmico estudantil.

Primeiramente é preciso apresentar a regra geral que estabelece a duração dos cursos de graduação da UFPB. Tal regra está definida no artigo 23 do RCG (BRASIL, 2015b, p. 16):

Art. 23 A duração do Curso, estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso, deve observar os seguintes condicionantes:

I - o tempo mínimo tem como referência o mínimo fixado pelo órgão federal competente e as normas da Instituição;

II - o tempo máximo é igual ao mínimo fixado pelo Curso, acrescido de 50% (cinquenta por cento);

III - a duração dos cursos noturnos deve ser maior, embora o total de créditos permaneça o mesmo, de modo a assegurar padrões iguais de qualidade estabelecidos para os cursos diurnos.

§ 1º Os tempos mínimos e máximos e os prazos de duração de turnos noturnos citados nos Incisos I,II e III são pré-estabelecidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Os/as estudantes dos cursos de graduação da UFPB podem consultar nos seus históricos os prazos mínimos e máximos para a conclusão do curso. No caso do Curso de Pedagogia estes prazos são de 8 (oito) e 12 (doze) períodos letivos respectivamente para estudantes dos turnos matutino e vespertino e de 9 (nove) e 14 (catorze) períodos letivos, respectivamente, para estudantes do turno noturno.

O SIGAA oferece no módulo das coordenações de cursos o relatório de ingressos, retenções e egressos. Tal relatório permite identificar (em números e também pela identificação dos/estudantes) os trancamentos, cancelamentos e integralizações do programa por período letivo. Descontando-se os cancelamentos ao longo dos períodos letivos, pode-se, a partir deste relatório, identificar quanto tempo os/as estudantes levam para concluir o curso. Assim, é possível identificar quantos estudantes conseguiram concluir o curso no tempo mínimo estabelecido (geralmente um número pequeno) e quantos estão próximos de atingir os tempos máximos sem a conclusão do curso.

O RCG (BRASIL, 2015b, pp. 98 e 99) prevê a “prorrogação de prazo para integralização curricular do decurso de prazo máximo.”

Art. 256 No período letivo regular correspondente à duração máxima para integralização curricular, a Pró-Reitoria de Graduação pode conceder ao estudante prorrogação do limite para conclusão do curso, na proporção de:

- I – ate 50% (cinquenta por cento) da duração padrão fixada para a conclusão do curso, para os estudantes com deficiência ou com afecções congênitas ou adquiridas, que importem na necessidade de um tempo maior para conclusão do curso, mediante avaliação da Comitê de Inclusão e Acessibilidade ou da Junta de Especialistas da UFPB;
- II – até 2 (dois) períodos letivos, nos demais casos. (BRASIL, 2015b, p. 99)

Durante o meu período de trabalho no Curso de PsicoPedagogia, eu não havia entrado em contato com solicitações de prorrogações de prazo para conclusão do curso, mas o curso era muito recente e tinha ainda poucos/as estudantes. No caso do curso de Pedagogia presencial do CE, tal solicitação é bastante comum. É evidente que cada estudante possui sua própria realidade pessoal e esta realidade certamente tem influência na escolha da forma como o curso é realizado. Apesar disso, há elementos relativos à gestão do apoio acadêmico estudantil que têm relação com as solicitações de prorrogações de prazo para conclusão do curso. Entre estes elementos, podem ser citados a partir da experiência com o atendimento na Coordenação do Curso de Pedagogia, alguns mais presentes: (1) falta de informações em relação ao prazo máximo para conclusão do curso (embora o mesmo esteja informado no histórico pessoal do/a estudante disponível pelo SIGGA); (2) dúvidas em relação ao PPC do

Curso e fluxograma dos componentes curriculares do mesmo, destacando-se principalmente dificuldades de identificação das disciplinas optativas e de interpretação de pré-requisitos exigidos para a realização de determinadas disciplinas; (3) dificuldades de entendimento em relação às especificidades do componentes curriculares de conteúdos flexíveis; (4) dificuldades para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Apesar de haver instrumentos no SIGAA para identificar os/as estudantes com o prazo para conclusão do curso prestes a terminar, não há exatamente uma rotina estabelecida pela Coordenação do Curso de Pedagogia presencial para entrar em contato com estes/as estudantes. Em geral a situação é identificada pelo/a próprio/a estudante. Além disso, muitos casos são identificados no momento dos procedimentos que envolvem os componentes curriculares TCC I e TCC II.

Quando o/a estudante percebe que não concluirá o curso no período estabelecido, ele/a se encaminha à Coordenação para fazer a solicitação da prorrogação de prazo. Existe um formulário específico para este fim disponibilizado na página eletrônica do Curso de Pedagogia (conforme já mencionado) e na secretaria da Coordenação. Em geral, é no momento da elaboração do cronograma a ser cumprido pelo/a estudante para a conclusão do curso que são identificados as dificuldades em relação aos itens citados anteriormente. Problemas pessoais e de saúde também são muito comuns entre os motivos citados pelos/as estudantes que necessitam requerer a prorrogação do prazo.

O artigo 256 mencionado estabelece em seus incisos os casos e prazos respectivos para a prorrogação do curso. O caso mais comum na Coordenação de Pedagogia é o estabelecido no inciso II (a concessão de até dois períodos letivos de prorrogação). O critério utilizado para definir o número de períodos letivos necessários é a verificação da quantidade de componentes curriculares ainda pendentes ou e a existência ou não de pré-requisitos entre eles. Se não há pré-requisitos envolvidos e a os componentes curriculares pendentes somam a carga horária permitida para ser cumprida em **um** período letivo, o/a estudante é orientado a solicitar apenas um período letivo. Caso contrário, são solicitados dois períodos. A Coordenação de Pedagogia elabora então o cronograma a ser cumprido e o processo é encaminhado para a Subcoordenação de Programação Acadêmica (SCPA), setor vinculado à Coordenação de Escolaridade da Pró-Reitoria de Graduação. O parágrafo 1º do artigo 256 estabelece os critérios que definem o deferimento ou não da solicitação.

§ 1º. A prorrogação só poderá ser concedida, caso a coordenação do curso consiga elaborar um cronograma que demonstre a viabilidade de conclusão no prazo definido no inciso I ou II do caput deste artigo, sem incluir a

necessidade de cursar componentes curriculares em períodos letivos especiais de férias e levando em conta as exigências de pré-requisitos e correquisitos.

As solicitações de prorrogação deferidas são lançadas no histórico do/a estudante. Aqui cabem alguns comentários acerca das dificuldades relativas a estas solicitações.

A primeira delas diz respeito à elaboração pela Coordenação do Curso do cronograma a ser cumprido pelo/a estudante e do seu posterior cumprimento. Retomando o inciso V do artigo 182, o/a estudante que “descumprir o termo de compromisso da prorrogação de prazo” (BRASIL, 2015b, p. 75) perderá o vínculo com a UFPB e terá sua matrícula cancelada.

Observa-se que o artigo que define a prorrogação do curso não fala exatamente de um termo de compromisso feito pelo/a estudante. Além disso, há que se levar em conta que o/a estudante já se encontra matriculado em disciplinas no momento em que faz a solicitação da prorrogação. Estas disciplinas obviamente não são incluídas no cronograma, mas podem alterar o definido no cronograma caso o/a estudante não consiga aprovação em todas elas. Em resumo, há muitas variáveis envolvidas.

Na prática, o/a estudante que solicita apenas um período letivo de prorrogação, segundo os critérios definidos acima, e que não consegue concluir o curso como previsto, vem à Coordenação e solicita mais um período letivo. Assim, o inciso V do artigo 182 só é efetivamente cumprido caso o/a estudante não requeira novo período de prorrogação.

Por último, para os/as estudantes que já tiveram os dois períodos de prorrogação já concedidos e mesmo assim não conseguiram concluir o curso, há ainda a possibilidade de recurso ao CONSEPE. Todo o procedimento acima é repetido, o processo é enviado novamente para a SCPA/CODESC/PRG, mas desta vez o pedido é negado. O processo retorna então para a Coordenação e, a partir do indeferimento do pedido, o/a estudante redige um recurso ao CONSEPE. É um processo mais demorado (principalmente porque o CONSEPE tem, em geral, apenas uma reunião mensal), mas normalmente traz um resultado positivo para o/a estudante. Saber que o CONSEPE é a última instância em relação ao assunto geralmente motiva o/a estudante a realmente cumprir o estabelecido para a conclusão do curso.

Se todas as opções acima forem utilizadas e não for lograda a conclusão do curso, o cancelamento do vínculo será gerado no período letivo seguinte ao que o/a estudante deveria ter concluído o curso. A alternativa possível no caso será recorrer a um novo ingresso no curso através das formas de ingresso previstas pela UFPB. Como os componentes

curriculares já cursados ficam registrados no histórico do/a estudante, ele/a poderá requerer posteriormente o aproveitamento das disciplinas já cursadas, assunto do próximo tópico a ser tratado neste trabalho.

4.3.4 Aproveitamento de estudos

O aproveitamento de estudos está estabelecido como regra geral no art. 229 do RCG (BRASIL, 2015b, p. 90): “Os estudos realizados por estudantes em instituições de ensino superior, nacionais ou estrangeiras, em cursos de graduação, podem ser aproveitados pela UFPB.”

É importante aqui destacar que o artigo deixa claro que apenas estudos realizados em **cursos de graduação** podem ser utilizados para o requerimento do aproveitamento. Este pode ser um detalhe sem importância, mas é muito comum, principalmente no caso do ingresso de graduados (previsto no artigo 118 do RCG) que os/as estudantes queiram aproveitar estudos realizados em níveis de pós-graduação.

O artigo 231 do RCG estabelece os procedimentos necessários para a solicitação de aproveitamento de estudos:

Art. 231 O requerimento do interessado, solicitando aproveitamento de estudos, deverá ser instruído com:

I – histórico escolar atualizado, no qual constem os componentes curriculares cursados com suas respectivas cargas horárias e resultados obtidos;

II – programa dos componentes curriculares cursados com aprovação;

III – prova de autorização ou reconhecimento do curso, quando realizado no Brasil; e

IV – documento emitido por órgão competente do país de origem, que comprove ser o estudo em curso de graduação de instituição de ensino superior, quando realizado no exterior.

A respeito dos procedimentos acima, o inciso II traz as principais dificuldades para a abertura do processo de aproveitamento de estudos. Ao utilizar o termo “programa dos componentes curriculares” e não definir o mesmo, o RCG gera dúvidas acerca da necessidade da apresentação apenas da ementa do componente curricular cursado ou do plano de curso do mesmo.

O RCG traz detalhamentos acerca do plano de curso conforme o artigo 39 abaixo (BRASIL, 2015b, p. 23):

Art. 39 O docente deve, no 1º dia de aula do componente curricular, implantar o plano de curso no Sistema Oficial de Registro e Controle Acadêmico e o apresentar à turma.

§ 1º. O Plano de curso do docente deve conter:

I – Ementa;

II – Objetivos;

III - Descrição dos conteúdos;

IV – Procedimentos metodológicos;

V - Procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VI - Referências; e

VII – Cronograma das aulas.

No entendimento da Coordenação do Curso de Pedagogia e dos Departamentos do Centro de Educação o aproveitamento de estudos deve ser feito com a apresentação do plano de curso. Pelo artigo citado acima observa-se que nos planos de curso, apesar de as ementas serem fixas, a forma como o conteúdo será desenvolvido é específico de cada docente. É por este motivo que, para dar entrada no processo de aproveitamento de estudos, o/a estudante deve trazer o plano de cursos específico do período letivo em que cursou a disciplina. Tais planos de curso, no caso dos/as cursos de graduação da UFPB, estão, em geral, disponíveis no SIGAA do/a estudante a partir do período letivo 2015.2. Não seria preciso dizer, mas é evidente que nem todos/as os/as docentes cumprem a regra de inserir seus planos de curso no primeiro dia de aula (conforme determina o art. 39), mas o SIGAA exige que o plano de curso esteja lançado para que o/a docente possa consolidar as notas da turma ao final do período letivo. Desta forma, em geral, os planos estarão disponíveis. Apesar disso, há planos não lançados, já que as chefias dos Departamentos podem consolidar as notas de todas as disciplinas oferecidas pelo departamento mesmo que os planos não estejam cadastrados. Como já foi dito, sempre há exceções às regras.

Caso o/a estudante não encontre o plano de curso disponível no SIGAA (e nem todos sabem dessa possibilidade), ele/a deverá se dirigir ao Departamento que oferece o componente curricular cursado e, de posse do seu histórico escolar, solicitar o plano de curso desejado. O artigo 232 do RCG apresenta a regra geral para o aproveitamento de estudos e detalha o andamento e prazo para atendimento da solicitação:

Art. 232 Nos casos de mudança de curso no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, de transferência de outras Instituições, de admissão de graduados, e de reingresso mediante classificação no Sistema de Seleção Unificada, o aproveitamento de estudos relativos às disciplinas complementares será objeto de análise e decisão pelos Departamentos competentes, observado o seguinte:

I - A Coordenação de Curso encaminhará aos Departamentos competentes, a documentação necessária para a apreciação dos pedidos de dispensa;

- II - O Departamento apreciará o pedido até o prazo de 30 (trinta) dias e restituirá o processo com a respectiva decisão, à Coordenação de Curso;
- III - Ocorrendo dispensa da disciplina, a Coordenação do Curso procederá na forma do inciso II, "in fine", do Artigo 231 deste Regulamento;
- IV - Na hipótese do componente curricular obrigatório cursada apresentar conteúdo programático inferior ao exigido no currículo em vigor, o Departamento determinará o seu aproveitamento, mediante a realização da necessária complementação, comunicando sua decisão imediatamente à Coordenação do Curso;

Os prazos estabelecidos no RCG, em geral, apresentam dificuldades quando vistos na prática. O prazo de até 30 (trinta) dias para a apreciação dos pedidos pelos departamentos muitas vezes não se alinha com o desejo dos/as estudantes de ser dispensados das disciplinas já cursadas para escolher outras disciplinas no período da matrícula extraordinária. Este ponto também não está muito claro nos calendários acadêmicos e/ou administrativo da UFPB. Há períodos em que é permitido que o/a estudante solicite o aproveitamento de disciplinas até o último dia letivo do período, em outros o prazo estabelecido se inicia antes do início do período letivo. Ao que parece, até a Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenação de Escolaridade não conseguem interpretar este ponto do RCG de uma forma muito estável.

O pedido de aproveitamento pode ser deferido totalmente ou pode haver necessidade de complementação de estudos conforme incisos III e IV acima.

Como a análise do deferimento dos pedidos de aproveitamentos de estudos é subjetiva, cabe aqui destacar que já podem acontecer casos de que a dispensa de uma mesma disciplina feita por estudantes diferentes pode gerar resultados diferentes. Tal possibilidade aconteceu, de fato, com um estudante e uma estudante do Curso de Pedagogia, oriundo/a do Curso de PsicoPedagogia, que solicitaram dispensas de uma mesma disciplina em um dos Departamentos do CE. Os processos apresentavam o mesmo plano de curso de uma disciplina cursada em um mesmo período letivo e com o mesmo docente no Curso de PsicoPedagogia. No Departamento responsável os processos foram analisados por docentes diferentes e um deles foi deferido e o outro indeferido. Como o estudante e a estudante se conheciam (sendo colegas na verdade), a estudante que teve o processo indeferido solicitou a revisão do mesmo citando o resultado do processo do amigo. A análise do recurso foi feita pela chefia do Departamento que destacou o caráter subjetivo da questão e concedeu a dispensa para a estudante que se sentiu prejudicada. A partir do exemplo citado, pode-se perceber que há muita subjetividade envolvida nesta questão e que vários resultados diferentes podem surgir da análise dos processos de aproveitamentos.

Como forma de ir superando a subjetividade destacada acima, poderia ser utilizado o previsto no art. 234 do RCG sobre as equivalências entre componentes curriculares para o aproveitamento de disciplinas de forma automática.

Art. 234 Quando se tratar de estudos de graduação realizados na própria UFPB, poderá ser solicitado o aproveitamento automático dos componentes curriculares equivalentes, de acordo com as informações constantes no Sistema Oficial de Registro e Controle Acadêmico, desde que o curso de origem seja diferente do curso para o qual se requer o aproveitamento, segundo o Artigo 230 deste Regulamento.

Parágrafo único. Para estudos realizados na própria UFPB cujo aproveitamento não seja feito de forma automática, o estudante pode solicitar aproveitamento segundo as normas estabelecidas neste Regulamento. (BRASIL, 2015b, p. 92)

Retomando o exemplo citado, é comum que estudantes graduados em PsicoPedagogia decidam iniciar o curso de graduação de Pedagogia. Seria possível uma análise mais detalhada das possíveis equivalências entre as disciplinas dos dois cursos? Ou vendo a questão de forma mais geral, talvez fosse possível verificar equivalências de forma mais ampla. O componente curricular Metodologia do Trabalho Científico, por exemplo, poderia ser um dos fortes candidatos a um estudo sobre sua equivalência nos diversos cursos de graduação da UFPB.

Para finalizar as considerações acerca do aproveitamento de estudos, é preciso citar uma prática conhecida como **limpeza de histórico**: estudantes que têm seu coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) baixo devido a reprovações realizam um novo ingresso para o mesmo curso para que apenas as aprovações sejam lançadas na nova matrícula. Desta forma o novo histórico ficaria livre das reprovações e o CRA seria recalculado. No RCG, o art. 230 parece ter o objetivo claro de impedir tal procedimento, pois estabelece que:

Os estudantes ativos oriundos de um mesmo curso de graduação na UFPB que fazem novo cadastramento após aprovação no Sistema de Seleção Unificado para Ingresso no Ensino Superior, estabelecido pelo Ministério da Educação, terão os resultados obtidos nos componentes curriculares e/ou disciplinas cursadas, seja de aprovação, reprovação ou dispensa, integrando seu histórico escolar que será automaticamente migrado quando da nova matrícula.

O parágrafo 1º do artigo 230 esclarece que a regra do artigo “aplica-se aos estudantes ativos que realizarem ingresso para o mesmo curso em que se encontrava matriculado em semestre imediatamente anterior ao do novo ingresso.” A regra existe, mas ainda não pude presenciar a sua efetiva prática. No contexto que embasa todo esse trabalho, é interessante

observar como os próprios regulamentos precisam se adaptar às tentativas de transgressão das suas próprias regras.

4.3.5 Levantamento dos principais assuntos de processos abertos na Coordenação do Curso de Pedagogia

Dentre os assuntos discutidos anteriormente, o regime de exercícios domiciliares, a prorrogação de prazo para conclusão do curso e o aproveitamento de estudos são os principais motivos para a abertura de processos através do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC).

Conforme estabelecido nos objetivos específicos deste trabalho, segue abaixo um levantamento realizado através do SIPAC especificando a quantidade de processos abertos na Coordenação do Curso de Pedagogia nos períodos letivos 2016.2 a 2018.1 nos assuntos destacados acima.

Para a realização deste levantamento foi preciso primeiramente identificar as datas de início e fim de cada um dos períodos letivos mencionados. Os calendários acadêmicos estão disponíveis na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação (<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/documentos/calendario-academico/>). Devido a uma paralisação de docentes e técnicos administrativos UFPB ocorrida no período de 28/05/2015 a 07/10/2015, os períodos letivos da Universidade não correspondem necessariamente ao ano civil. O quadro abaixo apresenta as datas de início e fim de cada um dos períodos letivos pesquisados.

QUADRO 4 – Períodos letivos 2016.2 a 2018.1

Período letivo	Data de início	Data do fim
2016.2	17/01/2017	06/06/2017
2017.1	17/07/2017	28/11/2017
2017.2	01/02/2018	16/06/2018
2018.1	09/07/2018	05/11/2018

Fonte: Elaboração própria

É importante destacar em relação ao Sistema Integrado de Gestão (SIG) que muitas telas do SIGAA e do SIPAC apresentam filtros que podem possibilitar diversas análises estatísticas. O levantamento apresentado no Quadro 06 abaixo reflete a utilização destes filtros no sistema SIPAC. Na tela ‘Consulta de Processos’, foram marcados os itens ‘assunto do processo’, ‘unidade de origem’ (CE – Coordenação de Pedagogia-Licenciatura) e ‘período de cadastro’ (utilizando as datas de início e fim especificadas no Quadro 4).

QUADRO 5 – Processos de maior demanda da Coordenação de Pedagogia-CE

Período letivo/Código	125.23	125.26	125.51	125.52
2016.2	95	31	9	35
2017.1	95	21	9	52
2017.2	204	18	11	14
2018.1	88	8	4	25
Códigos e descrição de assunto para abertura dos processos no SIPAC				
125.23 - Cursos de graduação - isenção de disciplinas. Dispensa de disciplinas. Aproveitamento de estudos				
125.26 - Cursos de Graduação - Prorrogação de prazo para conclusão do curso				
125.51 - Cursos de Graduação - Regime de exercício domiciliar - aluna gestante				
125.52 - Cursos de Graduação - Regime de exercício domiciliar - aluno portador de afecções, infecções e traumatismos				

Fonte: Elaboração própria.

Já foram discutidos os principais pontos acerca de cada um dos assuntos acima e foi possível perceber que todos apresentam peculiaridades que dizem respeito à gestão do apoio acadêmico estudantil. Cada um dos números acima pode ser objeto de uma análise mais detalhada e servir de instrumento para ações da Coordenação de Curso.

Podem ser citados alguns exemplos. Em relação ao número de processos abertos de solicitação de regime de exercícios domiciliares para estudantes que apresentam atestados médicos, pode-se verificar uma diminuição a partir do período letivo 2017.2 porque passou a ser melhor observado o fato de que o/a estudante deve requerer o benefício na metade de prazo estabelecido no atestado (conforme mencionado no item 4.3.1 deste trabalho). A não observância deste aspecto fazia com que fossem abertos muitos processos com prazos vencidos, muitos para atestados de apenas um dia por exemplo.

Sobre os processos relativos à prorrogação de prazo para conclusão do curso é possível fazer um acompanhamento maior dos/as estudantes que solicitam o benefício, principalmente verificando se, após a concessão do mesmo, os/as mesmas se matricularam nas disciplinas estabelecidas no cronograma definido pela Coordenação. Obviamente esta é simplesmente uma conferência administrativa, mas pode indicar que o/a estudante está com dificuldades na compreensão do currículo e também pode apontar necessidades de apoio pedagógico.

Os dados disponibilizados pelos SIGAA e pelo SIPAC (sob a forma de relatórios e levantamentos) podem ser muito úteis como instrumentos de gestão, principalmente se não forem tomados de forma absoluta, mas como sinalizadores de aspectos que poderiam ser melhor observados. Infelizmente na dinâmica do trabalho da Coordenação do Curso de Pedagogia ainda não há muito tempo para eles, principalmente porque seria necessário mais de uma Técnica em Assuntos Educacionais (situação atual do quadro de servidores de curso)

para auxiliar a Coordenação neste sentido (realizar trabalhos estatísticos específicos é uma das atribuições do cargo). No momento, a prioridade do trabalho como técnica em assuntos educacionais é direcionada para o apoio ao/à estudante do curso nas atividades relativas aos estágios supervisionados e aos trabalhos de conclusão de curso (assuntos a serem discutidos posteriormente). Apesar disso, este ponto do trabalho permanece como um registro de possibilidades que poderiam ser melhor exploradas.

4.3.6 Matrículas, rematrícula e matrícula extraordinária

O período 2015.2 marcou o início da realização das matrículas através do SIGAA. As matrículas realizadas pelo SIGAA (disponíveis para os/as estudantes a partir do 2º período no curso) proporcionaram uma maior autonomia na escolha das disciplinas a serem cursadas.

As etapas referentes a matrícula, rematrícula e matrícula extraordinária estão detalhadas no RCG, estendendo-se do artigo 155 ao artigo 174. Talvez a principal vantagem a ser citada no uso do SIGAA para a realização das matrículas é que as duas primeiras etapas preveem um processamento. Tal processamento é inteligente e dirigido por regras que não levam em conta o momento da solicitação e sim a situação do/a estudante no curso de graduação. São analisados vários critérios, entre eles, a reserva de vagas para estudantes de determinados cursos e turnos, a preferência para estudantes do primeiro período nas disciplinas do primeiro período do curso, a blocagem do/a estudante, etc.

Após cada etapa da matrícula, o SIGAA disponibiliza no módulo da Coordenação do Curso e no módulo do/a discente o resultado do processamento. Para muitos/as estudantes do Curso de Pedagogia, o entendimento das regras do processamento das matrículas não é simples e muitos/as se sentem injustiçados/as e prejudicados/as. Após receberem explicações acerca do processamento, nem sempre eles/as se sentem mais satisfeitos/as, mas pelo menos passam a entender melhor as regras do jogo. Como instrumento de gestão do apoio acadêmico estudantil, vale destacar alguns vídeos disponibilizados na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação sobre o processo de matrícula. Os vídeos foram elaborados pelo Prof. Rodrigo Rebouças e apresentam de forma bem didática e simples (com uso de desenhos para ilustrar os exemplos) todo o procedimento detalhado no RCG sobre as matrículas através do SIGAA. É uma boa ideia divulgar os vídeos entre os/as estudantes, pois são formas mais interessantes de se apresentar o conteúdo do RCG e facilitar o seu entendimento.

Em relação à matrícula através do SIGAA, a etapa que traz mais dificuldades na prática é a da matrícula extraordinária. Segue abaixo o primeiro artigo a respeito desta etapa da matrícula no RCG:

Art. 172 Concluído o processamento da rematrícula, faculta-se ao estudante a possibilidade de ocupação de vagas porventura ainda existentes nas turmas, através da matrícula extraordinária.

Parágrafo único. Cabe ao estudante decidir sobre a conveniência da matrícula extraordinária, levando em conta que são registradas faltas nas aulas ocorridas até o dia da efetivação da matrícula e que não se prevê a reposição do conteúdo e das avaliações já ministradas. (BRASIL, 2015b, p. 71)

No cotidiano dos trabalhos na Coordenação do Curso de Pedagogia, observa-se que a maioria dos/as estudantes que optam pela matrícula extraordinária não estão atentos/as à questão das faltas previstas no parágrafo único do artigo acima.

Sobre a matrícula extraordinária também é necessário citar o art. 174 que estabelece que “O prazo de matrícula extraordinária é definido no Calendário Acadêmico, iniciando-se no dia seguinte ao processamento da rematrícula e encerrando-se após 4 (quatro) semanas do início das aulas.”

Mais uma vez é preciso repetir que os prazos definidos no RCG são, em geral, fontes de muitas contradições. Uma breve análise dos calendários acadêmicos e administrativos da UFPB podem mostrar que o prazo para a matrícula extraordinária é geralmente diferente do estabelecido pelo art. 174. No calendário administrativo do período 2018.1, o prazo da matrícula extraordinária foi de apenas 7 dias (de 22/11/2018 a 28/11/2018). Embora não esteja estabelecido explicitamente pelo RCG, o SIGAA só permite que o/a estudante participe da etapa da matrícula extraordinária caso tenha participado/a das duas etapas anteriores. Este procedimento pretende garantir que o/a estudante cumpra o mínimo de créditos estabelecidos pelos PPCs dos cursos de graduação. O problema é que as Coordenações não têm permissão para realizar as matrículas dos/as estudantes e recebem um grande número de estudantes/as que não participaram das primeiras etapas das matrículas. A solução é encaminhar os casos para a CODESC. Entendendo que a CODESC recebe as reclamações de todos os cursos de Graduação da UFPB, pode-se imaginar o número de casos de matrículas não realizadas que são dirigidos para ela no início de cada período letivo. Deve ser por este motivo que na prática a matrícula extraordinária vem sendo liberada sem restrições em geral após os primeiros dias definidos para a sua duração. Entre as

consequências deste fato pode-se citar que o artigo 158 do RCG, citado abaixo, pode ser facilmente descumprido.

Art. 158. A matrícula em disciplinas far-se-á dentre um conjunto de componentes curriculares organizados para o período letivo, obedecendo aos limites mínimo e máximo de créditos ou à carga horária fixados na Resolução do Curso. (BRASIL, 2015b, p. 65)

Assim, apesar de o SIGAA ter trazido muitas vantagens para as matrículas em disciplinas na UFPB, talvez fosse necessário incluir mecanismos de mais flexibilidade para que fosse possível contemplar todos os pormenores definidos no próprio RCG.

4.3.7 O Estágio Supervisionado: formalização através do SIGAA e articulação com a Coordenação de Estágio e Monitoria

No item 1.1.1 deste trabalho já foram feitas algumas considerações acerca dos estágios supervisionados na UFPB, entre elas as referentes ao seu gerenciamento, destacando-se principalmente as dificuldades relativas à renovação dos convênios com os órgãos públicos. Agora serão discutidos os aspectos relativos à gestão do apoio acadêmico estudantil em relação aos procedimentos que devem ser realizados no SIGAA para o cadastramento e gerenciamento dos estágios supervisionados.

O período letivo 2017.1 marcou o início da formalização dos estágios supervisionados da UFPB através do SIGAA e, assim, a descentralização do gerenciamento dos mesmos deu-se na prática. Pode-se destacar neste sentido que nos Termos de Compromisso de Estágio (TCEs) não era mais necessária a assinatura da CEM na Reitoria e sim apenas a da Coordenação do Curso (ou da Coordenação de Estágio do Curso, de caráter facultativo).

Para orientação das coordenações dos cursos, dos/as docentes orientadores/as e dos/as estudantes em estágio supervisionado, a PRG disponibilizou em sua página eletrônica os arquivos discriminados no quadro abaixo:

QUADRO 6: Arquivos referentes ao estágio supervisionado no SIGAA

Arquivo	Descrição do conteúdo	Data da última atualização das informações
Fluxo dos procedimentos	Apresenta cada uma das etapas referentes aos Estágios Supervisionados a serem realizadas através do SIGAA e os responsáveis por cada uma delas: discentes/coordenação do curso ou de estágio do curso/docentes.	04/09/2017

Passo a passo do discente	Orienta os procedimentos a serem realizados no SIGAA para os/as estudantes matriculados/as nos estágios supervisionados obrigatórios. Também traz orientações sobre os estágios supervisionados não obrigatórios.	04/09/2017
Passo a passo da coordenação do curso ou de estágio do curso	Orienta quanto aos procedimentos para a análise dos estágios supervisionados cadastrados no SIGAA (obrigatórios ou não). Também apresenta os passos para o cadastro dos relatórios dos estágios supervisionados obrigatórios, caso seja do interesse da Coordenação, pois os mesmos podem ser realizados pelos/as docentes orientadores/as. Por último apresenta a possibilidade de emissão dos certificados para os/as supervisores/as dos estágios supervisionados.	12/11/2018
Passo a passo do docente	Traz orientações acerca do cadastro e da validação dos relatórios de estágio supervisionado obrigatórios.	12/11/2018

Fonte: Elaboração própria.

Disponível em <http://www.prg.ufpb.br/prg/cem/menu-cem/estagio-1/formularios>

Conforme o artigo 64 do RCG, os estágios supervisionados podem ser obrigatórios internos e externos e não obrigatórios internos e externos (BRASIL, 2015b, p. 38). A dinâmica do trabalho referente aos estágios supervisionados na Coordenação de Pedagogia refere-se principalmente aos estágios supervisionados curriculares obrigatórios.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB, modalidade presencial, aprovado em 2006 pela Resolução Nº 64 do CONSEPE, estabelece cinco estágios obrigatórios para a formação do/a graduando/a no curso: Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado II (Magistério da Educação Infantil); Estágio Supervisionado III (Magistério do Ensino Fundamental); Estágio Supervisionado IV (Magistério do Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado V (Área de aprofundamento). Cada um dos estágios previstos possuem cargas horárias de 60 (sessenta) horas, o que totaliza para o estágio supervisionado no curso de Pedagogia uma carga horária de 300 (trezentas) horas, dentro das 3210 horas previstas para a integralização total dos créditos do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006)

O inciso V do art. 65 do RCG apresenta entre as características do estágio supervisionado obrigatório a necessidade de “regulamentação por meio dos seguintes documentos: Plano de Atividades de Estágio, Termo de Compromisso de Estágio; Convênio da UFPB com a instituição ou empresa concedente;” (BRASIL, 2015b, p. 34)

Para tratar do assunto do ponto de vista da gestão do apoio acadêmico estudantil serão apresentadas as dificuldades relativas a cada etapa do fluxo dos procedimentos disponibilizado pela CEM na página eletrônica da PRG.

Para o preenchimento do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) no SIGAA o/a estudante já deve ter feito o contato com a instituição em que será realizado o estágio (que deve ter convênio específico com a UFPB para este fim) e possuir informações referentes ao/à profissional da instituição que fará o seu acompanhamento durante o tempo do estágio. Tais profissionais (supervisores/as de estágio) serão posteriormente certificados/as pela supervisão. Um dos primeiros problemas vivenciados pelos/as estudantes estagiários foi conseguir os dados solicitados pelo SIGAA para o cadastro dos/as supervisores/as de estágio no SIGAA. Os dados necessários são nome, CPF, cargo e e-mail. Nome, cargo e e-mail eram os dados solicitados anteriormente (nos formulários que eram preenchidos manualmente) e muitos/as supervisores/as se negavam a fornecer o CPF. Foi preciso que a Coordenação elaborasse uma carta de apresentação explicando a necessidade dos dados para a realização do cadastro do TCE do estágio supervisionado no Sistema da UFPB e informando a posterior certificação dos/as supervisores. Tal certificação foi estabelecida através da Resolução Nº 22/2017 do CONSEPE, mas só recentemente (a partir do período 2018.1) foi efetivamente implementada pela Superintendência de Tecnologia da Informação no SIGAA.

O preenchimento dos planos de atividades do estágio (incluídos no TCE disponível no SIGAA) é um outro ponto que gera dificuldades: em geral, os/as docentes orientadores/as informam as atividades a serem realizadas, mas muitos/as estudantes preenchem o campo referente ao plano de atividades de forma excessivamente resumida. Nos componentes curriculares referentes ao estágios supervisionados de ensino do curso de Pedagogia presencial (Estágios Supervisionados II ao V), é muito comum que este campo seja preenchido da seguinte forma: “observação e regência”.

Na etapa da análise dos estágios supervisionados obrigatórios cadastrados no SIGAA, a Coordenação do Curso de Pedagogia verifica os dados cadastrados. A conferência é simples e consiste principalmente em (1) confirmar se o convênio de estágio selecionado confere com o local onde o mesmo será realizado; (2) confirmar a matrícula no componente curricular de estágio e o preenchimento das informações sobre o/a docente orientador/a, (3) verificar as datas de início e fim do estágio e (4) verificar o preenchimento das informações detalhadas no campo do plano de atividades.

É possível corrigir as informações referentes ao item 02 citado acima. As datas de início e fim também têm sido acordadas entre a Coordenação do Curso de Pedagogia e a Coordenação de Estágio do Curso. Em geral registra-se o primeiro dia do estágio supervisionado obrigatório como o primeiro dia do período letivo em que ele está sendo realizado e como o fim uma data em torno de 10 (dez) a 15 (quinze) dias antes do término do período letivo. Este procedimento visa dar o prazo necessário para a elaboração e envio pelo SIGAA dos relatórios finais de estágio. No caso de erro em relação ao convênio, é necessário não aprovar o cadastro e solicitar que o/a estudante faça novo cadastro do estágio. Apesar de ser possível realizar a complementação do campo relativo ao plano de atividades, em geral, planos de atividades excessivamente sucintos (como na situação informada acima) geram a não aprovação do estágio. Um ponto negativo acerca do cadastro dos estágios supervisionados no SIGAA é que os/as estudantes que têm o seu cadastro não aprovado não têm a opção de correção do cadastro e precisam realizar novo cadastro no SIGAA.

Após a aprovação do cadastro do estágio no SIGAA pela Coordenação, o cadastro passa da situação 'em análise' para a situação 'aguardando assinatura'. O TCE cadastrado no SIGAA possui três campos para a assinatura: o do/a estudante, o da Coordenação do Curso e o da unidade concedente. Após a impressão de duas vias dos TCEs aprovados, os/as estudantes devem buscar as assinaturas necessárias. Uma das vias deverá ser deixada na unidade concedente do estágio e a outra deve ser digitalizada e inserida no SIGAA. Só após a inserção do TCE digitalizado com as assinaturas no SIGAA é que o cadastro do estágio passa para a situação 'ativo'. Nesta situação o/a docente orientador/a pode fazer a atribuição do relatório final de estágio para o/a estudante. Tal atribuição é possível após a conclusão do estágio. O SIGAA faz automaticamente a transição da situação de 'ativo' para 'concluído' na data informada como fim do estágio.

Desde de sua implementação no período letivo 2017.1, o processo de cadastramento de estágios supervisionados no SIGAA vem enfrentando (como é comum em toda mudança) resistências por parte de estudantes, docentes e servidores/as técnicos administrativos. Apesar disso, é possível concluir que a informatização de tais procedimentos muito contribuiu para a gestão do apoio acadêmico em relação a este ponto. Ainda são necessários muitos ajustes e constantemente há inovações sendo implantadas (no período 2018.2 inseriu-se, por exemplo, a opção de inclusão de mais de um supervisor de estágio), mas há certamente um avanço.

O trabalho da Coordenação do Curso para apoiar os estudantes a respeito do cadastro dos estágios no SIGAA vai desde as orientações prestadas na própria secretaria até a ida a

salas de aulas para explicar os procedimentos do cadastro (tal atividade vem sendo requerida especificamente por uma das docentes do Estágio Supervisionado I). Obviamente, há uma maior necessidade de auxílio para os/as estudantes do primeiro estágio supervisionado obrigatório, pois os/as mesmo/as realizarão os procedimentos pela primeira vez. A partir da matrícula nos estágios supervisionados seguintes o procedimento vai se tornando cada vez mais fácil e, geralmente, todas as etapas são cumpridas com mais rapidez.

Cabe ressaltar que ainda não há impedimentos em relação ao lançamento das notas dos componentes curriculares de estágios supervisionados obrigatórios para os/as estudantes com pendências em qualquer uma das etapas estabelecidas para os estágios pelo SIGAA. Desde a implementação, o STI vem trabalhando na interligação do módulo do estágio com o módulo das turmas de estágio. Como a implementação pode ser finalizada a qualquer momento, busca-se constantemente desenvolver formas para cobrar a solução das pendências existentes por parte de estudantes e docentes. Para os/as estudantes, falar de possíveis problemas para o lançamento das notas de um componente curricular costuma ser bem motivador para o cumprimento dos procedimentos exigidos. No período 2018.1 a Coordenação do Curso de Pedagogia enviou e-mails para os/as estudantes matriculados/as nas turmas de estágio supervisionado cobrando a solução de pendências. Tais e-mails foram enviados com cópias para os e-mails dos/as docentes orientadores/as para que os/as mesmos também auxiliassem a Coordenação neste ponto. Infelizmente, nem todos/as os/as estudantes têm o costume de ler e-mails, mas apesar disso, muitas pendências foram resolvidas mais rapidamente.

Antes de finalizar este ponto, vale fazer algumas considerações acerca dos estágios supervisionados não obrigatórios. Estes possuem as mesmas exigências do estágios supervisionados obrigatórios quanto à regulamentação. Muitas instituições que oferecem estágios não obrigatórios possuem seus termos de compromisso próprios. Assim, o estudante precisa cadastrar as informações no SIGAA, mas não precisa imprimir o TCE fornecido pelo Sistema. A dificuldade maior relativa ao cadastramento se deve ao fato de os TCEs das unidades concedentes de estágio não obrigatórios não contemplarem todos os campos obrigatórios solicitados pelo SIGAA. Neste caso, caso necessário, a Coordenação de Pedagogia pode disponibilizar uma carta de apresentação específica informando a necessidade de complementação dos dados para o cadastro do estágio.

Sabendo que os estágios supervisionados (obrigatórios ou não) possuem uma grande importância para os/as estudantes do curso de Pedagogia, a Coordenação de Pedagogia estabeleceu desde o período 2017.1 uma Coordenação de Estágios do Curso. Ainda há

muitos procedimentos que precisam ser melhor definidos e a Coordenação do Estágio do Curso vem se articulando neste sentido.

Também foi aprovada em 09/10/2018 pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, a RESOLUÇÃO CCP Nº 003/2018 que aprova o Regulamento para o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I. Tal regulamento tem sua vigência prevista para o período letivo 2018.2 que teve seu início em 22/11/2018. Por se tratar de regulamento recente, cujas normas não foram ainda “ativadas pela prática” (COULON, 2008), não serão feitas considerações sobre o mesmo.

Toda a descrição acima talvez deixe a impressão de que no caso do estágio supervisionado a analogia do “jogo com coisas vivas” não se aplique. Há, de forma geral, regras definidas e bem integradas na prática, mas isso não impede que surjam outros procedimentos. Sobre esta questão, há primeiro que lembrar os objetivos do estágio supervisionado, apresentados no art. 63 do RCG (BRASIL, 2015b, p. 33).

Art. 63. São objetivos do Estágio Curricular Supervisionado:

- I – Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado;
- II – Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional;
- III – Promover a integração entre a universidade e a sociedade.

Observa-se que o inciso III acima traz como objetivo do estágio supervisionado a promoção da integração entre universidade e a sociedade. Já foi apresentado neste trabalho o pensamento de Chauí (2001) sobre o paradoxo de se perguntar a respeito da integração da Universidade na sociedade. Chauí simplesmente conclui que a universidade faz parte da sociedade e a expressa constantemente. Desse modo, se dentro da UFPB são criados diversos procedimentos advindos da vivência das regras, por que isso não seria também encontrado nos órgãos externos à Universidade? Já há algum tempo, o/a estudante do curso de Pedagogia matriculado/a no componente curricular Estágio Supervisionado II (Educação Infantil) precisa de se dirigir a prefeitura municipal de João Pessoa para abrir um processo e conseguir a autorização para iniciar suas atividades de estágio em um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI). A partir do período 2018.1, iniciou-se a exigência de processos para qualquer estudante que necessitasse realizar estágios supervisionados em escolas municipais de João Pessoa. Entendendo que também na Prefeitura Municipal de João Pessoa tais procedimentos não chegam ao conhecimento de todos de forma tão rápida, nem

todos/as os/as estudantes cumpriram a exigência e conseguiram realizar seus estágios supervisionados no período 2018.1 sem a necessidade da abertura do processo na prefeitura. O procedimento parece estar mais definido e, a partir do período 2018.2, a abertura do processo vem sendo exigida constantemente. Ao que tudo indica, apesar da existência de convênio entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a UFPB para a realização dos estágios supervisionados, a secretaria de educação do município acredita que é necessário mais procedimentos burocráticos para que ela possa ter um controle maior sobre a questão. E assim, percebe-se que mesmo regras aparentemente bem definidas na teoria podem envolver muitas possibilidades de aplicação na prática.

4.3.8 Trabalhos de conclusão de curso

Assim como as atividades relacionadas aos estágios supervisionados, as ações relativas aos trabalhos de conclusão de curso inserem-se especificamente entre as atribuições dos Técnicos em Assuntos Educacionais. Há também em relação a esse ponto, muitas possibilidades no que diz respeito à gestão do apoio acadêmico estudantil.

Tratando da composição curricular dos cursos de graduação da UFPB, o art. 21 do RCG traz a obrigatoriedade do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o define em seu inciso III como

[...] produção acadêmica que expressa as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso. O TCC deve ser elaborado durante o último ano letivo, com defesa obrigatória por parte do estudante e deve ser regulamentado pelo Colegiado de Curso. (BRASIL, 2015b, p. 17)

Ao definir o TCC como “produção acadêmica”, o RCG deixa a abertura necessária para que cada curso de graduação estabeleça, dentro das suas especificidades, que tipo de trabalho deve ser apresentado pelos/as seus/suas graduandos.

Em seu artigo 57, o RCG apresenta as características das atividades de orientação individual e sua relação com os trabalhos de conclusão de curso.

Art. 57 As atividades de orientação individual são desenvolvidas pelo estudante, sob orientação de um docente da UFPB e estão definidas no Projeto Pedagógico do Curso como obrigatórias ou que contribuem para a formação e devem ser registradas no histórico escolar.

§ 1º. São caracterizadas como atividades de orientação individual o Trabalho de Conclusão de Curso orientado de forma individual, além de outras atividades acadêmicas que se enquadrem nas condições previstas no caput deste artigo.

Em 22 de novembro de 2017, o Colegiado do Curso de Pedagogia aprovou o Regulamento para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I e II) através da Resolução CCP N° 06/2017. Tal fato foi muito importante para a organização das atividades referentes a estes componentes curriculares. Antes da aprovação deste documento, as regras em relação ao TCC no Curso de Pedagogia – definidas apenas de forma geral no PPC do curso e consolidadas através da prática com muitas exceções e particularidades – geravam muitas dúvidas para os/as estudantes do curso e muitas dificuldades para a gestão do apoio acadêmico que poderia ser oferecido a eles/as.

A Resolução de TCC do Curso de Pedagogia institui que os TCCs do curso devem ser apresentados em forma de monografia (art. 5º) e que o seu desenvolvimento ocorrerá através da matrícula nos componentes curriculares (art. 6º) “Trabalho de Conclusão de Curso I (construção do projeto de pesquisa) e Trabalho de Conclusão de Curso II (realização da pesquisa e apresentação pública)” (BRASIL, 2017, p. 4).

O componente curricular TCC II, caracterizado como atividade de orientação individual, tem sua oficialização realizada mediante a entrega do Termo de Aceite de orientação dado pelo/a docente ao/à discente e registro da matrícula feito pela Coordenação do Curso (BRASIL, 2017)

A Resolução dos TCCs do Curso de Pedagogia é um documento recente, mas já trouxe reflexos muito positivos em relação ao apoio acadêmico proporcionado a estudantes e docentes. Entre eles podem ser destacados: a elaboração de calendário das atividades de TCC a cada período letivo; cadastro prévio das bancas de defesa no SIGAA; organização dos espaços para a realização das apresentações dos trabalhos e preparação prévia dos documentos necessários para a defesa (certificação para membros da banca e atas).

Em relação à questão pedagógica ligada a realização dos TCCs, a Resolução CCP N° 06/2017 destaca em seu artigo 7º que “serão desenvolvidos no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso I e II conteúdos próprios de Metodologia do Trabalho Científico e de Pesquisa Educacional, além de reflexões que auxiliem os/as discentes na elaboração do TCC.” (BRASIL, 2017, p. 4). Na teoria, como pode ser observado no texto do art. 7º, fica claro que a construção do conhecimento necessário para a elaboração do TCC deve ser desenvolvida ao longo da formação do/a estudante no Curso de Pedagogia. Na prática, contudo, observa-se que há muitas dificuldades neste sentido. Um desafio para a gestão do apoio acadêmico estudantil no Curso de Pedagogia em relação aos TCCs – principalmente do ponto de vista pedagógico – seria investigar a relação entre trancamentos,

abandonos e pedidos de prorrogação de prazo para conclusão de curso e as dificuldades sentidas pelos/as estudantes na elaboração dos TCCs.

4.3.9 Divulgação das informações e possibilidades de aperfeiçoamento relativas à gestão do apoio acadêmico estudantil

Uma das principais tarefas da gestão do apoio acadêmico estudantil desenvolvido em uma coordenação de curso de graduação consiste em criar formas de divulgar constantemente as informações mais importantes relativas à graduação.

O SIGAA permite o envio de e-mails para discentes e docentes de um curso de graduação. No caso da atual gestão da Coordenação do Curso de Pedagogia, cabe destacar o envio, via SIGAA, no início de todos os períodos letivos, de e-mail destacando os assuntos mais importantes para o conhecimento dos/as estudantes do curso. Este e-mail traz esclarecimentos acerca de procedimentos importantes definidos no RCG (alguns deles tratados neste trabalho), além de informações relevantes acerca de aspectos específicos do PPC do Curso de Pedagogia.

As mensagens enviadas pela Coordenação do Curso de Pedagogia através do SIGAA são repassadas para os servidores técnicos-administrativos da Coordenação para que estes/as também estejam cientes das questões informadas. Estando cientes das informações já recebidas pelos/as estudantes, os/as servidores/as da Coordenação podem reforçá-las (ou esclarecer dúvidas) durante os atendimentos realizados pessoalmente. Além disso, diante da reclamação constante de estudantes que alegam não ter conhecimento de informações relevantes é possível sempre fazer a mesma pergunta: “você tem lido os e-mails enviados pela Coordenação?”

A insistência em fazer com que os/a estudantes do Curso de Pedagogia leiam os e-mails enviados não tem relação simplesmente com a questão administrativa do apoio acadêmico. A este respeito é necessário lembrar as práticas profissionais destacadas por Coulon acerca do processo de afiliação intelectual do/a estudante universitário/a: “ler, escrever e pensar” (COULON, 2008, p. 113). Desta forma, ler e interpretar as informações enviadas nos e-mails (mesmo que estas tenham um caráter mais administrativo) pode ajudar o/a estudante em sua trajetória no curso.

Além dos e-mails enviados via SIGAA, a Coordenação de Pedagogia possui um e-mail institucional. Através deste e-mail também são enviadas informações importantes para estudantes e docentes do curso. Dentre estas informações podem ser destacadas as relativas aos estágios supervisionados e TCCs. Quando se pergunta aos/às estudantes por que eles/as

não leem os e-mails muitos/as alegam que os e-mails são muito longos. Também já foi possível observar que informações disponibilizadas em anexos dos e-mails não são verificadas. Todas estas observações não têm necessariamente uma comprovação clara, mas é possível desenvolver estratégias para tentar driblá-las. Alice, em muitas das suas aventuras no País das Maravilhas, tenta mudar a sua forma de ver para adaptar-se à dinâmica do lugar. Tentando encontrar novas formas de utilizar o e-mail institucional da Coordenação de Pedagogia, a prática tem sido enviar e-mails periódicos, menores, mas com destaque para informações mais relevantes. Além disso, se é necessário enviar o arquivo de uma resolução específica por e-mail, por exemplo, costuma ter melhores resultados ressaltar no corpo do e-mail os assuntos do documento anexado que têm a necessidade de serem melhor observados.

Os e-mails não são, evidentemente, a única forma de divulgação de informações. Contatos pessoais são importantes. Assim, é preciso destacar que a atual gestão da Coordenação do Curso de Pedagogia têm visitado as turmas dos/as estudantes ingressantes no início de cada período letivo para fornecer as informações mais importantes acerca do curso. Talvez para um/a estudante ingressante muitas informações ainda não tenham condições de serem entendidas e/ou assimiladas, por isso é importante que elas sejam reforçadas a cada período letivo. O esclarecimento das informações é uma função que pode ser desempenhada pelos e-mails enviados pelo SIGAA pela Coordenação no início de cada período letivo e pelas consultas pessoais que o/a estudante sempre pode fazer na secretaria da Coordenação e/ou com outros/as estudantes do curso (assunto que será tratado no próximo item).

Sobre as possibilidades de aperfeiçoamento relativas à gestão do apoio acadêmico estudantil existem as alternativas informatizadas – viabilizadas pelos sistemas SIGAA e SIPAC – e também os contatos pessoais que podem ser realizados entre os diferentes setores da UFPB.

Em relação às primeiras é possível abrir chamados para a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) pelo SIGAA e também enviar memorandos eletrônicos e/ou processos, através do SIPAC, para a CODESC ou outros setores da PRG. Estes instrumentos formais podem ou não alcançar os resultados esperados, pois há trâmites que não são bem definidos. Pode-se citar como exemplo que, há chamados para o STI sobre o aperfeiçoamento e/ou mudanças em procedimentos do SIGAA que são prontamente atendidos. Em outros criam-se resistências e a Coordenação recebe respostas curtas e formais com informações de que os pedidos de alteração devem ser feitos através de outros setores. O mesmo acontece com os processos e/ou memorandos eletrônicos enviados pelo

SIPAC. Geralmente é resolvido apenas o problema do/a estudante que se sentiu prejudicado/a e fez a reclamação (como no caso citado no item 4.3.2 deste trabalho em relação aos procedimentos relativos aos trancamentos totais). As mudanças de procedimentos que poderiam efetivamente beneficiar a vários/as estudantes, em muitos casos, não são tão facilmente implementadas. Em relação a este ponto, não é simples descobrir os motivos do atendimento ou não de uma solicitação. A questão pode ser encarada como uma das “adivinhações sem resposta” (CARROLL, 2005, p. 80) como no chá maluco da história da Alice.

Os contatos pessoais entre os diversos setores da UFPB representam uma outra possibilidade interessante em relação à gestão do apoio acadêmico estudantil. O trabalho desenvolvido em uma Coordenação de Curso de graduação na UFPB envolve certamente outros setores e os contatos entre servidores/as destes setores (quer estes/as sejam docentes e/ou técnicos-administrativos) se inserem no delicado campo das relações interpessoais.

Não seria absurdo pensar que o campo dos relacionamentos interpessoais se apresente como um dos pontos mais complexos de todo o “jogo com coisas vivas”. Tal ponto já foi apresentado no item 4.1 deste trabalho, nas percepções de Araujo (2013) sobre a implantação do sistema SIG na UFPB.

Sobre este assunto, uma das disciplinas optativas cursada no período letivo 2017.2 do MPPGAV ‘Responsabilidade social e IFES’ trouxe reflexões muito interessantes ao propor a discussão das ideias apresentadas por Francisco Ortega (2000) no livro ‘Para uma nova política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault’.

Ortega (2000), apoiando-se nos estudos de obras dos três pensadores destacados no título do seu livro, mostra como é reforçada a ideia de que a política está cada vez mais esvaziada de sentido, sobretudo sob a influência e poder dos partidos políticos. Assim, conclui que Arendt, Derrida, Foucault “visam a uma alternativa política que vai além de uma política partidária e que propõe a recuperação do espaço público: a política compreendida como atividade de criação e de experimentação.” (2000, p. 23) É dentro deste contexto que a amizade será vista como um “exercício do político”, a experimentação de formas alternativas para lidar com a sociabilidade e comunidade, a busca de novas formas de relacionamento que não as tradicionais.

É preciso destacar que não tenho o aprofundamento necessário para discutir as ideias dos pensadores estudados por Ortega. Apesar disso, as alternativas propostas no livro do autor explicam e descrevem, de certo modo, alguns artifícios utilizados na prática para conseguir aperfeiçoamentos e atalhos neste intrincado labirinto da gestão do apoio acadêmico

estudantil. Da mesma forma que os/as estudantes reclamam da qualidade do atendimento em setores da UFPB, os/as servidores (docentes ou não) têm a mesma dificuldade quando necessitam de esclarecimentos. Na minha trajetória como servidora da UFPB, sei que muitas vezes é preciso entrar em contato mais de uma vez com o mesmo setor na expectativa de atendimentos por servidores/as diferentes e de explicações (ou de atitudes) mais compromissadas. Nas suas aventuras no País das Maravilhas, a amizade estabelecida entre Alice e o Gato de Cheshire, por exemplo, se mostra muito útil. É ele, por exemplo, que esclarece para Alice que todos são loucos no País das Maravilhas (incluindo ele mesmo). Em muitos momentos importantes na trajetória da menina, o Gato aparece (e desaparece) de forma enigmática, sempre trazendo possibilidades interessantes e, de certo modo, otimistas (já que sempre chega e sai com um sorriso). Na confusão do jogo com coisas vivas é proveitoso (e agradável) encontrar e fazer amizades com os “Gatos de Cheshire” que encontramos pelo caminho.

4.3.10 O Fórum dos Cursos no SIGAA

O Fórum dos Cursos de Graduação é uma das possibilidades oferecidas no módulo do SIGAA das coordenações dos cursos e dos/as discentes. Desta forma, os/as estudantes de um curso de graduação podem participar do fórum do seu curso fazendo perguntas e/ou respondendo a questionamentos de outros/as estudantes do curso. A Coordenação do Curso também pode fazer parte do Fórum e responder os questionamentos dos/as discentes ligados/as a ela. No caso da Coordenação do Curso de Pedagogia esta possibilidade ainda não é utilizada.

O Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA possui 109 tópicos ativos (em consulta realizada em 16/02/2019), sendo o tópico mais antigo datado de 12/08/2014 e o mais recente de 07/01/2019. Em um mesmo tópico podem ser encontrados vários diálogos. O/a estudante pode escolher entre criar um novo tópico de discussão ou participar de um já existente. Não foi feito um levantamento de todos os tópicos encontrados no Fórum do Curso de Pedagogia por assunto, mas uma olhada rápida nas onze páginas disponibilizadas pelo SIGAA mostra que dúvidas relativas ao processo de matrícula estão entre as principais dificuldades elencadas pelos/as estudantes do curso. Um segundo tópico bastante presente diz respeito ao trancamento do curso e de disciplinas.

O Fórum identifica os/as estudantes com nome, matrícula e foto (caso esta tenha sido inserida no SIGAA), mas aqui as identidades foram preservadas e os/as estudantes identificados pelas letras do alfabeto. Quando o/a mesmo/a estudante figurou em mais de um

diálogo, ele/a foi representado pela mesma letra. Abaixo são apresentados sete diálogos retirados do Fórum. Os três primeiros trazem dúvidas sobre o trancamento de disciplinas. Os diálogos 4 a 6 mostram dificuldades relacionadas às matrículas feitas pelo SIGAA. O último diálogo apresenta uma dúvida referente a informações disponíveis no PPC do Curso de Pedagogia. Após cada diálogo serão feitos comentários sobre aspectos relativos à gestão do apoio acadêmico estudantil.

Diálogo 1

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
14/03/2018	Estudante A: Boa noite galera! gostaria de saber se algum/a de vcs sabem me dizer até quando está aberto o processo de trancamento do curso. desde já agradeço. abraços...
17/03/2018	Estudante B: 10/04/2018
20/03/2018	Estudante A: Obrigado.

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

O diálogo acontece no período letivo 2017.2 e a resposta dada pela estudante B realmente corresponde ao prazo estabelecido no calendário acadêmico do período. O estudante A teve a resposta que desejava e felizmente ela foi correta, mas não é possível saber se ele sabe que a informação está disponível no calendário acadêmico e que em todos os períodos letivos a data do trancamento está especificada neste instrumento. Vale destacar que um/a estudante que procure a Coordenação do Curso com a mesma dúvida **não** deveria recebê-la da mesma forma que a apresentada no diálogo. A orientação sobre o calendário acadêmico é essencial em muitos aspectos e é muito importante ensinar o/a estudante a encontrá-lo e consultá-lo regularmente.

Diálogo 2

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
24/04/2018	Estudante C: Sabem dizer se tem como trancar disciplina direto na coordenação ou só nesse prazo mesmo do sigaa?
19/06/2018	Estudante D: só no prazo mesmo [...] Fora dele só em casos excepcionais acho.

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

O diálogo também acontece no período letivo 2017.2, mas, no caso, a Estudante C já havia perdido o prazo para trancamento (e parece saber disso). A resposta da Estudante D foi dada após o final do período letivo (finalizado em 19/06/2018). Na resposta observa-se que a estudante que respondeu não tinha muita certeza da informação que foi dada.

Diálogo 3

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
03/07/2018	Estudante E: boa noite, este periodo tem alguma data para trancamento de curso. alguém pode me ajudar.
19/06/2018	Estudante D: Boa tarde [...] já está aberto o período de trancamento e vai até setembro, confere no calendário

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

A pergunta feita pelo estudante E no diálogo 3 acontece alguns dias antes do início do período 2018.1 (iniciado em 09/07/2018). A estudante que responde ao questionamento é a mesma do diálogo 2. O trancamento no período 2018.1 encerrou-se em 14/09/2018 e, no geral, a resposta dada foi correta. A resposta não identifica a data limite para as solicitações do trancamento e menciona o calendário, o que é um fato positivo para o Estudante E. Não é possível saber se ele entendeu que o calendário acadêmico de todos os períodos letivos prevê os períodos de trancamento, mas saber da existência do calendário e da possibilidade de consultá-lo certamente já é um avanço.

Diálogo 4

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
23/06/2017	Estudante F: É possível realizar matrícula em uma turma que não tenha vagas reservadas para o seu curso?
05/02/2018	Estudante G: [...] é possível sim.

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

Os/as estudantes do Curso de Pedagogia podem **solicitar** a vaga em uma turma que não tenha vagas reservadas para o Curso, mas dependendo da etapa da matrícula considerada muito provavelmente a solicitação será indeferida. Assim, a resposta da Estudante F para a Estudante G não está necessariamente incorreta, mas incompleta.

Diálogo 5

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
01/02/2018	Estudante H: boa noite, perdi o prazo da matrícula e re-matrícula, pensei que resolveria o problema com a matrícula extraordinária, no entanto fui tentar fazer hoje matrícula extraordinária hoje e vi que não estou habilitada a mesma. E agora o que faço para não perder o semestre? Alguém me ajude por favor!
05/02/2018	Estudante I: Estou com o mesmo problema. Já fui na coordenação e também não sabem informar. Vou lá hoje novamente.

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

O Estudante H faz a pergunta no primeiro dia do período letivo 2017.2 (que é também o primeiro dia da matrícula extraordinária). Conforme comentado anteriormente, os procedimentos relativos à matrícula extraordinária não estão definidos de forma estável no RCG e são tratados de forma diferente pela CODESC a cada período letivo. Este diálogo representa bem a desorientação por parte dos estudantes e da própria Coordenação de Curso.

Diálogo 6

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
12/12/2017	Estudante J: todas as minhas disciplinas deram indeferidas, o que devo fazer?
13/12/2017	Estudante K: também quero saber
13/12/2017	Estudante L: Uma disciplina minha foi indeferida também. O que será que houve?
14/12/2017	Estudante M: Talvez seja por causa da prioridade nas disciplinas. Tentem novamente até conseguir!
14/12/2017	Estudante N: Como faz para matricular novamente quando dá indeferida?

14/12/2017	Estudante O: Acho melhor ligar para a coordenação... Tem a 'matrícula extraordinária' também!
------------	---

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

Como pode ser observado, o processamento das etapas de matrículas feitas pelo SIGAA ainda gera muitas dúvidas. No diálogo acima, há quatro estudantes com matrículas indeferidas. A resposta dada pelo Estudante M cita a prioridade adotada no processamento, mas o conselho de “tentar até conseguir” talvez não tenha sido de muita ajuda. Por último, a sugestão de procurar a Coordenação aparece como uma alternativa.

Diálogo 7

Data	Pergunta(s) e Resposta(s)
30/01/2018	Estudante P: Olá boa noite sou aluna ingressante gostaria de obter o fluxograma do curso na época da minha primeira graduação não existia esse software estou meio perdida onde eu consigo esse fluxograma...desde já vos agradeço
01/02/2018	<p>Estudante Q:</p> <p>Olá, [...] Então, orientaremos juntos! Primeiramente, como você não explicitou o ano da sua primeira graduação; vou pressupor que a sua antiga matrícula, no curso de Pedagogia, esteve regulamentada pelo PPC de 2006, está certo?</p> <p>Caso as minhas suposições sejam verdadeiras e válidas, para o seu caso, talvez, o documento que você citou esteja na página institucional do curso de Pedagogia, via Sigaa/UFPB.</p> <p>Conforme mensagem eletrônica enviada pelo coordenador deste curso, no dia 29/01/18, destaco dois parágrafos, que afirma;</p> <p>"De início, informamos que estamos organizando a página web do curso no site do Centro de Educação (http://www.ce.ufpb.br/). Para acessá-lo, busque, no lado esquerdo, o item GRADUAÇÃO e, em seguida, coordenação Pedagogia, para, então, encontrar a página do curso no SIGAA. Nela, estamos postando todos os documentos do curso no item documentos localizado no lado esquerdo da tela.</p> <p>Nessa página web, já constam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, os formulários necessários ao fluxo da rotina acadêmica (por exemplo: solicitação de exercício domiciliar, dispensa de disciplina e outros). Disponibilizamos esses formulários no site para otimizar o acesso, possibilitando, inclusive, que sejam impressos e levados à coordenação já preenchidos."</p> <p>Em suma, como você é fera, darei uma colher de chá! Deixo abaixo, os links para acesso diretamente ao fluxograma!</p> <p>#Página com os documentos do curso de Pedagogia; http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698</p> <p>#Fluxograma diurno https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=579173&key=0952f4e9395be7ab6ca74b706785c856</p> <p>#Fluxograma noturno https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=579174&key=d36ba445615b6ab4e7c97134223d49ad</p> <p>Um bom semestre letivo para todos nós!</p>
01/02/2018	Estudante P: Obrigada [...] agradeço a atenção.

Fonte: Fórum do Curso de Pedagogia no SIGAA

Este diálogo foi destacado para mostrar que há estudantes bem informados. A resposta do estudante Q é impressionante em sua precisão. Tudo parece indicar que o processo de “afiliação institucional” dele (COULON, 2008) está bem adiantado. Também

pode ser destacado que é a resposta dada seria digna de um/a servidor/a da Coordenação bem compromissado, pois primeiramente cita o e-mail enviado pelo Coordenador como fonte de informação (portanto, lê os e-mails!) e depois (dando uma “colher de chá” porque a pergunta é de uma estudante ingressante) disponibiliza os ‘links’ para o PPC e fluxogramas.

O número de tópicos registrados no Fórum do Curso de Pedagogia é pequeno em relação ao tempo e ao número de estudantes do curso. É possível que com a participação da Coordenação, este canal fosse melhor aproveitado.

Se parece inadequado ou contraditório o fato de a Coordenação do Curso de Pedagogia ainda não estar utilizando o Fórum dos Cursos oferecido pelo SIGAA, pode-se dizer que no contexto deste trabalho ele contribuiu para mostrar situações em que os/as próprios estudantes tentam se ajudar e, assim, trazer um pouco das vozes deles/as em relação ao apoio acadêmico de que necessitam. De uma forma geral, e pelos exemplos apresentados, pode-se perceber que (com exceção feita ao último diálogo mostrado) muitas dúvidas não são completamente esclarecidas. No Fórum, os/as estudantes do Curso de Pedagogia parecem várias “Alices” tentando entre si compreender (e utilizar) as regras do jogo. De vez em quando aparecem alguns Gatos de Cheshire para ajudar, mas eles não são muito frequentes.

5 “DE QUE TAMANHO VOCÊ QUER SER?”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

– De que tamanho você quer ser? – perguntou a Lagarta.

– Não tenho nenhuma preferência – respondeu Alice prontamente. – Só não queria ficar mudando de tamanho toda hora, sabe...

– Não, eu *não* sei – assegurou a Lagarta.

Alice preferiu ficar calada. Ela nunca tinha sido tão contrariada em toda a sua vida, e sentia que estava a ponto de perder a paciência.

– Está satisfeita agora? – questionou a Lagarta.

– Bom, eu gostaria de ser um *pouquinho* maior, se a senhora não se importasse – respondeu Alice. – Sete centímetros é uma altura desprezível para se ter.

– Pois para mim é uma altura e tanto! – objetou a Lagarta, irritada, esticando-se toda enquanto falava (ela media exatamente sete centímetros).

– Mas eu não estou acostumada! – protestou a pobrezinha num tom que dava pena. E pensou consigo mesma: “Seria tão bom se as criaturas não se ofendessem com tanta facilidade!”

– Com o tempo você se acostuma – disse a Lagarta, colocando o narguilé na boca e começando a fumar de novo.

Desta vez, Alice esperou pacientemente antes de falar qualquer coisa. Depois de um ou dois minutos, a Lagarta tirou o narguilé da boca, bocejou uma ou duas vezes e se sacudiu. Aí, desceu do cogumelo e saiu rastejando pela relva. Enquanto se afastava, dizia o seguinte:

– Um lado fará você crescer; o outro fará você diminuir.

– Um lado *de quê?* Outro lado *de quê?* – Alice ficou pensando.

– Do cogumelo – explicou a Lagarta, como se a pergunta tivesse sido em voz alta. E daí a pouco desapareceu.

Por um instante, Alice ficou pensativa olhando para o cogumelo, tentando identificar qual lado era qual. E como era perfeitamente redondo, achou que esse seria um problema difícil de resolver. No entanto, acabou esticando seus braços ao máximo ao redor do cogumelo e pegou dois pedacinhos da beirada dele. Um pedacinho com a mão direita e outro com a esquerda.

– E agora, qual é qual? (CARROLL, 2005, pp. 60 e 61, grifo do autor)

Compreender o **tamanho** de um Técnico em Assuntos Educacionais foi uma das motivações de toda essa pesquisa. Não é fácil, como Alice afirma para a Lagarta, ficar mudando de tamanho a todo momento. Para a Lagarta, no entanto, isso parece não ser nenhum problema. O diálogo acima mostra inicialmente duas formas de se lidar com as mudanças.

Um fato curioso a ser destacado é que, embora não se sinta muito confortável com tantas mudanças, Alice afirma não ter preferências em relação a um tamanho certo. É neste ponto que se pode perceber que a menina, de certa forma, já está inclinada a aceitar melhor as transformações vividas em suas aventuras. A Lagarta, por sua vez, ainda que não tenha muita paciência para aceitar os argumentos e reclamações da menina, acaba, por fim, indicando uma alternativa para um relativo controle sobre as mudanças.

Alice não sabe a princípio que lado do cogumelo a fará crescer e que lado a fará diminuir, mas na sequência da história faz algumas experiências e alcança algumas respostas. De posse do controle dos tamanhos, ela vai crescendo ou diminuindo nas diversas oportunidades seguintes, buscando para cada situação encontrar o tamanho mais adequado para lidar com cada novo desafio que aparece.

Rick Mayok (2010), em seu artigo no livro ‘Alice no País das Maravilhas e a Filosofia’ mostra como Alice vai sendo levada, a partir da queda na toca no coelho, a questionar a realidade que ela considera como verdadeira. Deste modo, afirma: “Alice persegue o Coelho Branco e desce pela toca. Enquanto ela desce, suas perspectivas começam a mudar de modo significativo. Seu modo normal de pensar sobre o mundo é desafiado; seu modo de pensar o tempo, o espaço, a distância.” (MAYOK, 2010, p. 141)

Conforme proposto por Mayok (2010), desde o ingresso no MPPGAV, a identificação com momentos e personagens das aventuras de Alice vêm, da mesma forma, auxiliando no desenvolvimento de olhares diferentes em relação à gestão do apoio acadêmico estudantil.

Analisando a gestão do apoio acadêmico estudantil na Coordenação do Curso de Pedagogia presencial, através de documentos e ações, mostrou-se como resultado as muitas contradições existentes entre teoria e prática. Também foram destacadas as dificuldades de interpretação dos regulamentos e instrumentos existentes e o complexo jogo das relações interpessoais que necessita ser basicamente compreendido para gerar mudanças necessárias. Apesar dos resultados mostrarem situações provavelmente já conhecidas (e corriqueiras) no contexto da gestão, as histórias de Alice ensinam – como também propõe Demo (2000) quando ressalta a “certeza da incerteza” – que as contradições presenciadas na vida cotidiana devem impulsionar transformações e provocar mudanças de perspectiva e questionamentos de realidades já aceitas. No âmbito da gestão do apoio acadêmico estudantil, a construção de uma gestão que aceite conflitos, mudanças e transformações constantes é certamente o grande desafio, pois recordando as ideias destacadas por Santos (2005, p. 187), ao longo da história as universidades vêm se caracterizando por sua “rigidez funcional e organizacional” e sua “aversão à mudança”. As possibilidades que envolvem a gestão do apoio acadêmico estudantil nascerão da vivência deste desafio, com todos os seus riscos, erros e acertos. E, assim, a máxima “somos todos loucos aqui” deixa de ser então uma simples crítica às incoerências, mas um lembrete de que é necessário buscar uma maior flexibilidade no que diz respeito às ações empreendidas no contexto da gestão.

Na introdução deste trabalho foram apresentados objetos de pesquisa que precisaram ser abandonados. O LAEST e a Assessoria de Graduação do CE representam a busca por uma integração entre os cursos do Centro. Essa integração não é tarefa fácil. Ações educativas periódicas podem ser uma boa alternativa de atividades que podem gerar, a longo prazo, a promoção desta integração e o consequente aprimoramento de aspectos relacionados à gestão do apoio acadêmico estudantil. Elas podem ser planejadas em parceria com a Assessoria de Graduação do CE com o objetivo de, por exemplo, apresentar para os/as estudantes dos cursos de graduação do Centro questões importantes acerca do Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB. Afinal, ele é a norma comum entre todos os cursos. Tais encontros devem ser pensados de forma diferente. Destaco aqui novamente os vídeos elaborados pelo Prof. Rodrigo Rebouças sobre as matrículas no SIGAA (comentados no item 4.3.6 deste trabalho). Desenvolver criatividade nas apresentações para os/as estudantes – encontrando formas de **aliviar o peso** das nossas legislações – deveria ser uma meta sempre presente e almejada. Para evitar que os/as estudantes ingressantes fiquem **assustados/as ou desmotivados** com a quantidade de informações contraditórias, de difícil interpretação e/ou não cumpridas pode-se ir experimentando as ações educativas periódicas em contextos menores e com turmas a partir do 2º período letivo dos cursos de graduação do CE. Antes de muitas explicações, o/a estudante que já tenha alguma experiência com as regras da vida universitária pode compreender melhor as complexidades da gestão do ensino superior que se refletem na trajetória da sua graduação.

É necessário esclarecer que as mudanças que foram citadas como necessárias no Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB – a partir da prática na Coordenação do Curso de Pedagogia presencial – são apenas uma das formas de ver as coisas. É importante compartilhar experiências. Como os servidores/as das outras coordenações dos cursos do CE lidam com as mesmas questões da vivência do referido regulamento? A parceria com a Assessoria de Graduação do CE também seria útil neste caso para promover encontros entre as diferentes coordenações dos cursos de graduação deste Centro. As propostas de mudança junto à PRG talvez tivessem mais força se fossem levadas em nome do CE e não de apenas um curso.

Em relação aos instrumentos operacionais do módulo da Coordenação dos Cursos de Graduação da UFPB no SIGAA, destaca-se mais uma vez que o Fórum do Curso disponibilizado no mencionado módulo poderia ser melhor aproveitado pelos/as estudantes com a participação efetiva dos/as gestores/as e/ou servidores/as técnico-administrativos da Coordenação do Curso de Pedagogia presencial.

Sobre a dimensão pedagógica da gestão do apoio acadêmico estudantil na Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do CE não há muito o que sugerir como forma de aperfeiçoamento. Este ponto envolve questões complexas que muito provavelmente estão presentes em vários dos cursos de graduação da UFPB. Tais questões podem (e devem) ser motivadoras de novos estudos e aprofundamentos. Ao meu ver, o apoio pedagógico se insere no campo das ações que parecem impossíveis no contexto atual, mas que, contudo, não devem ser desacreditadas.

De que tamanho quero ser? Talvez o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais não tenha um tamanho específico nem certo. Apesar de perceber que na prática ainda seja difícil aceitar a loucura que existe dentro e fora de mim, me identifico cada vez mais com a forma como Alice vai se transformando com suas experiências.

Quais são os tamanhos e possibilidades da gestão do apoio acadêmico estudantil na UFPB? Não há uma resposta definitiva ou correta para esta pergunta. À luz de Alice, este trabalho conclui que, a partir da compreensão e aceitação da complexidade da gestão do ensino superior pode-se encontrar alternativas para apoiar o/a estudante universitário/a durante o transcurso da sua graduação. Nos percursos da gestão do apoio acadêmico estudantil nesta Universidade é preciso mudar e construir perspectivas a cada dia e, assim, propor e realizar ações e mudanças possíveis, sem com isso deixar de acreditar nas que parecem impossíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753>. Acesso em 16/03/2019.

ARAUJO, Emerson Diego da. **Implantação do Sistema Integrado de Gestão (SIG) na UFPB: um estudo de caso.** João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5890>>. Acesso em 22/11/2018.

ARTMANN, Elizabeth. **O Planejamento Estratégico Situacional no nível local: um instrumento a favor da visão multissetorial.** In: Oficina social, nº 3: Desenvolvimento Regional. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2153.pdf>> Acesso em: 10 julho 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Centro de Educação – 20 anos – 1979-1999.** João Pessoa: UFPB, 1999. Disponível em http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/curso/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1626698&extra=91792170. Acesso em 03 de dezembro de 2018

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LEI Nº 010172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução Nº 07/2002-CONSUNI. Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2002a. Disponível em <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 13 de maio de 2018.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Regimento Geral.** João Pessoa: UFPB, 2002b. Disponível em http://www.ufpb.br/sods/contents/menu/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral>. Acesso em 13 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ofício Circular Nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ssi/images/documentos/oficio%20circular%20n%200152005cggpsaasemec%2028.11.2005.pdf>. Acesso em: 23/03/2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução Nº 64/2006-CONSEPE. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.** João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Downloads/RES.%20N%C2%B064-2006%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/RES.%20N%C2%B064-2006%20(1).pdf)>. Acesso em 09 de dezembro de 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto nº 6096/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 22 de abril de 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes REUNI.** Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2017

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto REUNI.** João Pessoa: UFPB, 2007c. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufpb.br/CTDR/Projeto%20Reuni.PDF>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional.** Brasília: MEC, 2007d. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Edital Nº 37/2009 - Concurso Público para Provimento, nos anos de 2009 e 2010, de 235 vagas nos cargos dos níveis de classificação E, D, C e B da carreira de Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: http://www.ufpb.br/concursos/hulw/download/1_edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 23/03/2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Informações ao Cidadão – REUNI/UFPB.** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em:<<http://www.ufpb.br/reuni/contents/documentos/informacoes-ao-cidadao-112013.pdf/view>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB-2014-2018.** João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em:<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Regimento do LAEST.** Conselho de Centro do Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2015a.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução Nº 16/2015-CONSEPE. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2015b. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Downloads/Rsep16_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/Rsep16_2015%20(1).pdf)>.

_____. Colegiado do Curso de Pedagogia. **RESOLUÇÃO CCP Nº 006/2017 de 22 de novembro de 2017. Aprova Regulamento para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I e II do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I.** João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1626698&extra=78080050>

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

CARROL, Lewis. **Alice no país dos espelhos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

CASTRO, Alda M D A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 20. N. 60. Jan-Mar, 2015. P. 51-76. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0051.pdf>>

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade na sociedade. In: _____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. P. 09-41.

CHAUÍ, Marilena. Modernização *versus* democracia. In: _____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. P. 73-113.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **O ofício do estudante: a entrada na vida universitária**. Educ. Pesqui.: São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. IN: **Universidade em Ruínas: na República dos Professores**. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida**. Brasília: Plano: 2000.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: das políticas públicas à gestão institucional**. Brasília: UnB, 2012. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13340?mode=full>>. Acesso em 16/02/2019.

FRANCO, Maria Laura P. B., **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GEHRAHRT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 26/11/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes: Petrópolis, 1994. p. 67-79.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. **Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios**. Mental, Barbacena, UNIPAC, v. 07, n. 12, p. 153-166, jun. 2009.

MACHADO, Leila Domingos. **O desafio ético da escrita**. Psicologia e Sociedade, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

MAYOK, Rick. **Alice no País das Maravilhas e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2010.

MELO, Marcus André. As sete vidas de agenda pública brasileira. In: **Avaliação de Políticas Públicas Sociais: uma questão em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina em elaboração dos trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acessado em: 09 de janeiro de 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999

ROCHA, Gustavo. **Gestação e gestão**. Porto Alegre: 2009. Disponível em <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/gestao-e-gestacao/33806/>>. Acesso em 01 de maio de 2018.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. **Aprendi a ler [...] quando eu misturei todas aquelas letras ali...** São Paulo: UNICAMP, 2003. Disponível em <[file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/Sampaio_CarmenDiolindadaSilvaSanches_D%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/Sampaio_CarmenDiolindadaSilvaSanches_D%20(2).pdf)>. Acesso em 24 de maio de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Coimbra: 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>

_____, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em <<http://nous.life/Biblioteca/F%C3%ADsica%20Qu%C3%A2ntica/Boaventura%20Sousa%20Santos/Um%20Discurso%20sobre%20as%20Ci%C3%A2ncias%20-%20Boaventura%20Sousa%20Santos.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA E OLIVEIRA, Virgílio César da. Modelos de Administração Pública. In: **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão**/Orgs.:SANÁBIO, Marcos Tanure, SANTOS, Gilmar José dos, DAVID, Marcus Vinicius. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

APÊNDICE

À Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do CE/UEPB

Prezado Coordenador,

Eu, **Gabriela de Carvalho Leite**, aluna regular vinculada, sob o número 20171003286, ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/CE/UEPB) solicito autorização para utilização dos dados referentes à Coordenação do Curso de Pedagogia presencial (licenciatura) constantes nos Sistemas Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) e Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) para a realização de pesquisa intitulada **Gestão do apoio acadêmico estudantil à luz de Alice: “somos todos loucos aqui”**, sob a orientação do Prof. José Jassuipe da Silva Moraes.

Esclareço que a pesquisa tem por objetivo geral compreender como acontece a gestão do apoio acadêmico estudantil no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação (campus I) da UEPB, buscando conhecer os desafios e possibilidades envolvidos e propondo ações e alternativas para o aprimoramento neste aspecto da gestão. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) estudar e analisar os documentos relativos à gestão do apoio acadêmico estudantil na UEPB e no Curso de Pedagogia presencial, bem como os instrumentos oferecidos pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); (2) realizar levantamento dos principais tipos e assuntos de processos abertos pelos/as estudantes do Curso de Pedagogia presencial no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), nos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1, buscando identificar aspectos que poderiam oferecer indícios para tomada de decisões em relação à gestão do apoio acadêmico e (3) relatar experiências relevantes ocorridas no âmbito da gestão do apoio acadêmico oferecido no Curso de Pedagogia presencial, referentes aos períodos letivos de 2016.2 a 2018.1.

Esclareço que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo identidades em sigilo.

Atenciosamente,

Gabriela de Carvalho Leite