



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

ERIVALDSON SÉRGIO DA SILVA FARIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE**

Recife – PE
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

ERIVALDSON SÉRGIO DA SILVA FARIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito final à obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Saulo Santos de Souza e coorientação do Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo.

Recife – PE
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- F224i Farias, Erivaldson Sérgio da Silva.
A implementação da política de expansão e interiorização das
Universidades Federais : um estudo de caso sobre o Centro Acadêmico do
Agreste da UFPE / Erivaldson Sérgio da Silva Farias. – 2016.
93 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador : Prof. Dr. Saulo Santos de Souza.
Coorientador : Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo.
Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) -
Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação
em Ciência Política, 2016.
Inclui Referências, apêndices e anexos.
1. Ciência política. 2. Política pública. 3. Ensino superior e Estado. 4.
Ensino superior – Expansão. 5. Ensino superior – Interiorização. I. Souza,
Saulo Santos de (Orientador). II. Carmo, Erinaldo Ferreira do
(Coorientador). III. Título.

320 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-031)

ERIVALDSON SÉRGIO DA SILVA FARIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas da
UFPE como requisito final à obtenção do título
de Mestre.

Dissertação aprovada em 22/07/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Saulo Santos de Souza (Orientador)

Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Examinador Interno)

Prof.^a. Dr.^a Ana Maria de Barros (Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir a conclusão do presente trabalho, contemplando-me com saúde, força e determinação para superar todas as dificuldades.

Aos meus pais, Edmilson e Valdete, por tudo que me ensinaram, por sempre acreditarem em mim, pelo apoio em vários momentos de minha vida, todo meu amor e respeito.

Aos meus irmãos, por tudo que passamos nessa vida.

A toda minha família, minha esposa Alba, meus filhos Alan, Allana, minhas netinhas, Maria Júlia e Maria Alice, por estarem sempre ao meu lado e compartilharem minha luta e angústias durante esses últimos 2 anos e meio, essa vitória não é só minha é de vocês.

Aos meus amigos, pela paciência e apoio, e também pela minha ausência.

Ao meu orientador e amigo, o ilustre professor Dr. Saulo Santos de Souza, pelas suas orientações que contribuíram fundamentalmente para conclusão deste trabalho.

Ao coorientador e amigo, o ilustre professor Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo, pela colaboração valorosa e suas observações que me ajudaram a produzir esse trabalho, sobretudo na parte metodológica.

Ao ilustre professor Dr. Enivaldo Carvalho da Rocha, Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, pelo acolhimento, disponibilidade e apoio.

Ao professor Fernando Cardoso pela sua ajuda e disponibilidade para com minha pessoa.

A disponibilidade de todos os entrevistados, pois sem as entrevistas não teria conseguido finalizar este trabalho.

À UFPE, pelo incentivo aos servidores pela busca constante de qualificação.

Aos colegas da turma 01 do Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, que contribuíram de forma concreta para minha formação durante esses 2 anos de curso.

Aos colaboradores que fazem parte do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, em especial Mariana e Izabel, que de alguma maneira, de forma direta ou indireta contribuíram para o êxito deste trabalho.

“Ninguém é suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é totalmente destituído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão”.

(São Francisco de Assis)

RESUMO

O presente estudo analisou o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Em termos metodológicos, o desenho de pesquisa utilizou um estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo e exploratório, e empregou a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados com 14 atores que atuaram no processo de implementação do CAA, buscando responder ao seguinte questionamento: “Como se concretizou o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE?”. Na análise de conteúdo para os dados qualitativos, utilizando o modelo de Smith que é um modelo teórico para analisar políticas públicas, considerado como extremamente útil no que concerne a identificação de variáveis institucionais na etapa de produção e implementação de políticas. Os principais resultados indicam que: 1) nos últimos vinte anos alguns programas do governo deram uma contribuição para o acesso de milhares de pessoas ao ensino superior; 2) com o objetivo de aumentar o quantitativo de vagas na educação pública superior, o governo federal criou programas, dentre eles: o Expandir, cujo objetivo se traduz em levar as cidades do interior brasileiro novos campi das universidades federais, a partir de 2005. É nesse processo de expansão e interiorização das universidades públicas que se insere o CAA da UFPE; 3) a criação do CAA contribuiu positivamente no que se refere a abertura de novas oportunidades para a população do agreste e do sertão pernambucano que não possuem recursos para se deslocar e se manter na capital pernambucana; 4) movimentou a economia local e regional (e consequentemente, estadual e federal) ao qualificar mão-de-obra para a indústria, o comércio, a educação e a construção civil, além formar novos médicos (mão-de-obra escassa e necessária na região), entre outros. Desse modo, para conduzir um processo de implementação de política pública, é imperioso realizar um planejamento das etapas a serem realizadas de forma individual e precisa, para que se possa minimizar, ou mesmo evitar, inúmeros problemas nessa fase, considerada essencial no ciclo de políticas públicas, mas de grande importância no alcance das metas previstas. Como colaboração prática este estudo proporcionou a reflexão dos gestores públicos da UFPE ou de outras instituições que expandiram ou queiram expandir suas unidades para o interior, ao proporcionar uma análise frente as estratégias e decisões efetivadas na concepção e implantação do CAA.

Palavras-chave: Interiorização. Universidade Federal. Programa Expandir. Política Pública.

ABSTRACT

The present study analyzed the implementation process of the Agreste Academic Center of the Federal University of Pernambuco. In methodological terms, the research design used a qualitative, descriptive and exploratory case study, and used the structured interview as a data collection instrument with 14 actors who acted in the CAA implementation process, seeking to answer the following question: "How did the implementation process of the Agreste Academic Center of UFPE take place?". In the content analysis for the qualitative data, using the model of Smith that is a theoretical model for public policy analysis, considered as extremely useful in what concerns the identification of institutional variables in the process of formulation and implementation of policies. The main results indicate that: 1) over the last twenty years, government programs have contributed to the access of thousands of people to higher education; 2) In order to increase the number of vacancies in public higher education, the federal government created programs, among which: The Expand, whose objective is translated into the cities of the Brazilian interior, new campuses of federal universities, from 2005 It is in this process of expansion and internalization of public universities that the CAA of UFPE is inserted; 3) the creation of the CAA contributed positively regarding the opening of new opportunities for the population of the agreste and backwoods of Pernambuco that do not have the resources to move and to remain in the capital of Pernambuco; 4) moved the local and regional (and hence state and federal) economy by qualifying labor for industry, commerce, education and civil construction, as well as training new physicians (labor scarce and necessary in the region), among others. Thus, in order to conduct a public policy implementation process, it is imperative to plan the steps to be carried out individually and accurately, so that many problems can be minimized or even avoided at this stage considered essential in the policy cycle Public, but of great importance in achieving the goals envisaged. As a practical collaboration, this study provided the reflection of the public managers of UFPE or other institutions that have expanded or want to expand their units inland, by providing an analysis of the strategies and decisions made in the design and implementation of the CAA.

Keywords: Internalization. Federal University. Expand program. Public policy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	-	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	-	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAA	-	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	-	Centro Acadêmico de Vitória
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DED	-	Diretoria de Educação a Distância
EaD	-	Educação a Distância
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
Expandir	-	Programa de Expansão da Educação Superior Pública
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
Fies	-	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	-	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	-	Instituto Federal de Pernambuco
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
IPES	-	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	-	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	-	Pernambuco
PIB	-	Produto Interno Bruto
Proacad	-	Pró-reitoria de Assuntos Acadêmicos
Progepe	-	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROFMAT	-	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

Proplan	-	Pró-reitoria de Planejamento
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
REUNI	-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	-	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	-	Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	-	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UPE	-	Universidade de Pernambuco
USAID	-	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O modelo de processo de implementação de políticas públicas	24
Figura 2: Centro Acadêmico do Agreste da UFPE	47
Figura 3: Conhecimento sobre a interiorização da UFPE	52
Figura 4: Conhecimento sobre a existência de uma comissão que atuou no processo de implantação do CAA	59
Figura 5: Aspecto importante que constava no projeto original e que não foi efetivado ...	62
Figura 6: Interferência de políticos na implementação do campus	63
Figura 7: Relações e atribuições dos implementadores do CAA	69
Figura 8: Adaptação do modelo de processo de implementação de políticas públicas de Smith	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos argumentos teóricos sobre a implementação de políticas públicas	18
Quadro 2: Modelos de implementação de políticas públicas	23
Quadro 3: Entrevistas realizadas: relação dos participantes x cargo/função	46
Quadro 4: Síntese das respostas inerentes ao tempo da construção do Campus Caruaru..	54
Quadro 5: Síntese das respostas inerentes aos recursos humanos contratados para atuarem no Campus Caruaru	56
Quadro 6: Síntese das respostas inerentes a motivação da escolha pela cidade de Caruaru para implantar o campus	57
Quadro 7: Síntese das respostas inerentes ao critério usado para selecionar os cursos do Campus	58
Quadro 8: Pontos positivos e negativos da implementação do CAA.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.1 Características das políticas públicas	17
2.2 Implementação de políticas públicas	19
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AO ENSINO SUPERIOR	27
3.1 O governo FHC e as Políticas públicas de 1995 a 2002 direcionadas ao ensino superior	28
3.2 O governo Lula e Políticas públicas de 2003 a 2010 inerentes à educação superior ..	30
3.2.1 <i>O PROUNI - Programa Universidade para Todos</i>	31
3.2.2 <i>O UAB - Universidade Aberta do Brasil</i>	33
3.2.3 <i>O Expandir (2003-2006, com extensão até 2010)</i>	37
3.2.4 <i>O REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: 2007-2012</i>	38
4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA	41
5 MÉTODO	45
5.1 Caracterização do método de pesquisa	45
5.2 População e amostra	47
5.3 O contexto da pesquisa	48
5.4 Instrumentos usados para a coleta de dados	49
5.5 Procedimentos usados para análise dos dados	50
6 ESTUDO DE CASO: a implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE ... 53	
6.1 Análise dos dados	53
6.2 Discussão dos resultados	65
6.2.1 <i>Política idealizada</i>	66
6.2.2 <i>Organização implementadora</i>	70
6.2.3 <i>Grupo meta</i>	72
6.2.4 <i>Fatores ambientais</i>	73
6.2.5 <i>Tensões</i>	75
6.2.6 <i>Institucionalização</i>	76
6.2.7 <i>Fase de Feedback</i>	76
7 CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	90
ANEXO I: ATA DA 9ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO EXERCÍCIO DE 2005 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFPE.....	91
ANEXO II: CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO CAA.....	93

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Como se concretizou o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE? Para responder questionamento definiu-se como objetivo geral: analisar o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Especificamente objetivou: situar a criação do CAA na política de expansão do ensino público superior federal; utilizar o modelo teórico para análise de políticas públicas de Smith para melhor compreender a expansão e interiorização da UFPE; identificação dos sujeitos participantes no processo de decisão, na escolha do município, dos cursos e dos órgãos governamentais que participaram da implementação do CAA.

Cabe ressaltar que o ensino superior se tornou um caminho imprescindível para conduzir um país ao desenvolvimento. Nessas últimas décadas, o Brasil vem apresentando indicadores positivos na economia e conseqüente inclusão no cenário internacional. Desse modo, é indispensável que as instituições públicas que ofertam educação superior possuam meios necessários para atender a demanda de acesso e permanência da população. Assim, políticas públicas direcionadas à educação têm sido criadas com o objetivo de atender o maior número de pessoas; buscando alternativas através das universidades públicas.

Apesar de passada a primeira década do século XXI, os desafios inerentes as políticas educacionais direcionadas a todos os níveis e modalidades da educação ainda são visíveis. Principalmente as que abarcam o nível superior, por ainda apresentar resquícios da política errôneas praticada no século passado que dificultava o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Às instituições públicas de ensino superior são conferidas grandes atribuições, visto que essas devem dar respostas pela formação que oferecem, que além do ensino, desenvolvem a pesquisa e a extensão, para dar a recompensa que a sociedade merece, que é a qualidade em todas as atividades universitárias assim como nos seus procedimentos de gestão. Devendo ampliar cada vez mais o acesso das pessoas ao ensino superior lavando o conhecimento as mais diferentes camadas da sociedade.

Considerando a exclusão dos menos favorecidos e o conseqüente favorecimento dos mais abastados, a educação superior no Brasil passou por três momentos distintos no que

concerne a sua expansão: o primeiro, durante o regime militar (de 1960-1980), ocorreu aumento no número de vagas; o segundo, a partir de 1990, houve uma explosão de unidades do setor privado; o terceiro, com início em 2005, com o fortalecimento do setor público, através da implantação de programas como o Expandir, o Universidade para Todos (PROUNI) e o Universidade Aberta do Brasil (UAB), Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre outros.

Em Pernambuco, os programas Expandir e REUNI foram adotados pela UFPE com o objetivo de fortalecer os cursos já existentes e criar os campi no interior do Estado, quais sejam: Centro Acadêmico de Vitória (CAV) em Vitória de Santo Antão e Centro Acadêmico do Agreste (CAA) na cidade de Caruaru/PE. Este último, criado a partir da Resolução nº 03/2005 da Universidade Federal de Pernambuco, objetivava elevar o nível educacional da população e desenvolver pesquisa para melhoria da qualidade de vida desse público.

Convém mencionar que a implementação é uma etapa pouco estudada comparando-se com as demais fases de políticas públicas, já que a produção e análise têm recebido mais atenção dos pesquisadores e acadêmicos. Esse fato resulta no surgimento de diversas falhas no desfecho das políticas públicas, pois não são ofertadas a atenção que se faz necessária ao ciclo de implementação. Nesse sentido, essa pesquisa vem analisar a discussão sobre implantação de uma política pública de educação superior, segundo o caso estudado nesta pesquisa.

Insta ressaltar que a temática sobre interiorizar as universidades públicas vem sendo estudada sob diversos enfoques, nas mais diferentes áreas: Educação, Sociologia, Ciência Política, Engenharias, Administração e Serviço Social. Assim, como colaboração este estudo proporcionou a reflexão dos gestores públicos da UFPE ou de outras instituições que atuaram na expansão ou possam atuar em futuras expansões de outros Centros Acadêmicos para o interior, ao proporcionar uma análise frente às estratégias e decisões tomadas na criação e implantação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE.

Uma das obras encontradas, que fez abordagem sobre a interiorização de universidades federais, foi a dissertação de Nepomuceno (2009), que estudou a interiorização da UFRJ em Macaé, buscando compreender definição do campus, detectar as estratégias adotadas, além das dificuldades encontradas no processo de interiorização. Outro trabalho que abordou o tema foi dissertação de Nascimento (2013) que estudou a interiorização da UFPB no litoral norte da Paraíba, objetivando entender o processo de implementação do referido campus. Ambas as dissertações ofereceram subsídios para esta pesquisa.

Desse modo, essa pesquisa está organizada em sete seções, sendo a primeira, de introdução. A segunda, a terceira e a quarta apresentam o referencial teórico, onde caracterizou-se as políticas públicas, apresentou-se as principais políticas públicas direcionadas ao ensino superior e a expansão e interiorização da educação superior. A quinta consiste na apresentação dos procedimentos metodológicos usados na pesquisa. A sexta seção apresenta os resultados da pesquisa e a sétima seção finaliza o trabalho apresentando a conclusão desta pesquisa.

2 SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Características das políticas públicas

As políticas públicas em determinados momentos visam responder demandas sociais, assim como direitos e promoção do desenvolvimento social. Políticas essas que são o reflexo do resultado de poder e das ações empreendidas, no seu processo de formulação.

De acordo com Silva (1999) uma política pública deve, pelo menos, ter um fluxo de informações em relação a um objetivo visando satisfazer os anseios da sociedade. O poder público procura antecipar necessidades ao planejar e implementar ações que criem condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico de uma nação.

Guareschi et al. (2004, p. 180) define política pública como sendo:

[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Rua (1997, p.12) complementa ao afirmar que as políticas públicas envolvem decisões e ações relacionadas à atividade política, abrangendo tanto procedimentos informais como formais que exprimem relações de poder destinadas a solução de conflitos inerentes a bens públicos de maneira pacífica.

Segundo Muller; Surel (2004), o termo política pública é difícil de ser definido devido a polissemia da palavra “política”, que na língua inglesa abrange o âmbito político (*policy*), ação pública (*policies*) e a atividade política (*politics*).

Cabe ressaltar que *policy*, distingue o mundo da política e a sociedade civil; ao passo que *politics*, se refere política em geral, as ações que exprimem as relações de poder, objetivando exercer influência no comportamento social com o intuito de proporcionar uma solução pacífica de conflitos inerentes a decisões políticas; e, *policies*, se refere a etapa de criação e implantação de programas de ação pública.

Este último (*policies*) se refere a elaboração de propostas, a efetivação de decisões e a implantação pelo poder público, focalizando temas que atingem o coletivo social. Significa,

ainda, a atividade governamental no que tange ao aprimoramento de políticas públicas, a contar da etapa política.

No que se refere a dimensão pública de uma política, esta é concedida considerando sua juridicidade e não pelo valor social sobre o qual ela age. São decisões e ações revestidas de poder e da autoridade soberana do poder público. Isso significa que a maioria das instituições sociais está sujeita a regras limitadas a regulamentação interna das referidas. Ao passo que o Estado exerce “poder extroverso”, ou seja, ultrapassa seus limites regulatórios e se estende a toda sociedade (RUA, 2009).

Souza (apud SERAFIM; DIAS, 2012) resgata as contribuições dos principais autores que se dedicaram ao estudo desses temas. Para a autora, não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública.

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA apud SERAFIM; DIAS, 2012, p. 124).

Cabe ressaltar que toda política pública depende de uma decisão política; que por sua vez, nem sempre se constitui em uma política pública. Desse modo, as políticas públicas resultam da atividade política; e esta última, se trata da resolução pacífica de conflitos; o que é imprescindível para a manutenção da vida em sociedade.

Em se tratando do ciclo das políticas públicas (*policy cycle*), os ciclos primordiais que o compõe são: agenda, formulação, implementação e avaliação. Cumpre salientar que as referidas fases são consideradas como indispensáveis na formulação de qualquer política pública que o Estado deseje implementar em prol das demandas diversificadas da sociedade. Entretanto, o presente estudo se limitará a fase de implementação.

O *policy cycle* permite visualizar e compreender o ciclo de uma política pública, evidenciando as fases interdependentes e sequenciais. É um mecanismo útil no que se refere a organização das ideias e a simplificação de uma política pública complexa, assim como funciona como referencial, ajudando pesquisadores, políticos e administradores a realizarem uma comparação entre diferentes casos (SECCHI, 2010; SOUZA, 2006).

O ciclo de políticas públicas pode ser compreendido como uma sequência de atividades políticas que, quando agrupadas, constituem o processo político; permitindo verificar as decisões já tomadas, assim como o comportamento diverso dos que compõem as diferentes fases da construção e/ou produção da política pública (RUA, 2009).

2.2 Implementação de Políticas Públicas

A fase de implementação abrange desde o que se desenvolve entre o estabelecimento de uma intenção do governo fazer ou parar de fazer algo e o seu impacto mais recente (O'TOOLE, 2000). Os primeiros estudos abordando a implementação “descobriram” a importância dessa fase no processo de políticas públicas, uma vez que influencia os resultados das políticas. Pressman; Wildavsky (1984), ao estudarem a implementação de uma política federal de oposição ao desemprego entre minorias em Oakland, evidenciaram como a existência de inúmeros atores com diferentes perspectivas e visões distintas gera distorções e falhas na implementação.

A implementação pode ser considerada como um processo de interação entre a determinação de objetivos e as ações empreendidas para atingi-los. Consiste no planejamento e na organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar uma política (SILVA, 1999).

Para Silva; Melo (2000), a implementação é um processo de *feedback* contínuo entre o que se decide e o que se implementa. Grindle; Thomas (1991) compartilha do pensamento dos autores ao afirmar que a implementação se trata de um processo interativo e contínuo de decisões efetivadas por políticos e gestores com o intuito de responder a uma problemática atual ou antecipar reações. Desse modo, uma política, deve ser modificada ou revertida a qualquer momento de seu ciclo de vida devido a pressões e reações.

Segundo Secchi (2010), no Brasil existem muitos exemplos de “leis que não pegam”, “programas que não vingam”, ou mesmo projetos que deveriam sanar problemas públicos que acabam muitas vezes desvirtuados no momento da implementação. Para o autor, estudar a fase de implantação de uma política pública permite vislumbrar os obstáculos e possíveis falhas que possam vir a acontecer nas diversas fases do processo. Ou seja, estudar a fase de implementação quer dizer também ver os erros ocorridos antes da tomada de decisão, com a intuito de identificar programas que não foram bem formulados.

Para Oliveira (2006) chegar a um consenso sobre a definição de implementação não é tarefa fácil, uma vez que existem inúmeras interpretações e conceitos formulados. Entretanto, seu estudo requer a compreensão de sua dificuldade e relação com o processo de planejamento, que por sua vez envolve uma série de eventos aparentemente simples, mas que dependem de uma cadeia complexa de interações recíprocas (que muitas vezes não pode ser prevista ou controlada) para que obtenham o resultado esperado.

No que se refere à implementação de políticas públicas, Segatto (2012) afirma não haver consenso na literatura sobre os fatores que afetam essa fase, como pode ser observado no Quadro 1, que evidencia de forma sintetizada os argumentos usados pelos principais pesquisadores sobre o assunto.

Quadro 1: Síntese dos argumentos teóricos sobre a implementação de políticas públicas.

Correntes/Autores	Argumentos principais
Van Meter; Van Horn (1996)	A participação dos implementadores na fase de formulação aumenta a clareza da política e diminui as resistências.
Sabatier; Mazmanian (1995)	Para o sucesso do processo de implementação, os objetivos devem ser pontuais, a teoria casual válida, os fundos suficientes, o número de pontos de veto minimizados, as sanções e induções para diminuir a resistência, as decisões baseadas nos objetivos da organização, as agências implementadoras orientadas pela legislação e que priorizem o programa.
Silva; Melo (2000); Silva (1999)	Troca, barganha, dissenso, contradição quanto aos objetivos, ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados, informação escassa e incerteza levam a modificação da política na implementação.
Hill (2007)	Fatores como: a impossibilidade de resolver alguns conflitos durante a fase de formulação da política, a preparação dos implementadores para tomar decisões-chave, as negociações e os compromissos com grupos influenciam a implementação.
Lipsky (1980)	Os burocratas de nível de rua reformulam a política na interação com o cidadão. A entrega de benefícios e sanções estrutura e delimita a vida e as oportunidades dos cidadãos a partir da interpretação das regras e da alocação de recursos escassos.
May; Winter (2007)	Os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política, o modelo organizacional da implementação, o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o entendimento das suas tarefas, da situação de trabalho e dos beneficiários e os fatores contextuais que inclui a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e outras pressões externas influenciam a implementação.
Elmore (1989-1990)	Há casos em que há objetivos claros estabelecidos pelo formulador, e os implementadores são controlados pelos formuladores. Em outros casos, a discricionariedade dos implementadores é maior, o conhecimento e a habilidade de resolução de problemas pelos implementadores e as estruturas de incentivos, barganhas e recursos são fundamentais.
Matland (2007)	A ambiguidade da política formulada e ao nível de conflito presente tanto na formulação quanto na implementação são os fatores que caracterizam a implementação.

Fonte: Segatto (2012).

Percebe-se que a literatura que trata das políticas públicas foi um pouco tardia em reconhecer a importância da implementação no processo de planejamento, até mesmo porque

os estudiosos do tema direcionavam o foco de suas pesquisas para a análise dos processos legislativos ou administrativos do Executivo (NAJAM apud OLIVEIRA, 2006).

Cabe ressaltar que após o estudo de Pressman; Wildavsky (1984) evoluíram duas correntes de estudos antagônicas que tratam da implementação de políticas públicas. São elas: a *top-down* e a *bottom-up*. Os que advogam pela primeira defendem, em seus estudos, o poder decisório dos formuladores, com o intuito de organizar o processo de implementação para alcançar os objetivos traçados em conformidade com a legislação vigente, minimizando os pontos de veto (WINTER, 2003).

Na *top-down* tanto os objetivos do decisor como as ações do público-alvo e dos implementadores devem convergir (MATLAND, 2007). A partir dessa assertiva, os defensores da referida corrente, passaram a desenvolver métodos de implementação que reduzissem ao máximo os desvios dos objetivos previamente fixados.

Van Meter; Van Horn (1996) e Viana (1996) acreditam que, na fase de formulação da política, é de suma importância a participação dos implementadores, com o intuito de reduzir as resistências, uma vez que o volume de alterações envolvidas influencia de modo direto no nível de conflito ou de consenso no que diz respeito aos objetivos e metas traçadas.

Mais recentemente, Muller; Surel (2004) apresentaram o modelo *top-down* como uma abordagem norteada por uma sequência de etapas distintas e organizadas de forma lógica diferenciada. Desse modo, a implementação se insere na ótica da prática administrativa e corresponderia “à execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (SILVA; MELO, 2000, p. 4).

Para Sabatier; Mazmanian (1995, p. 161), a implementação só será considerada bem-sucedida quando:

- (1) its objectives are precise and clearly ranked;
- (2) it incorporates a valid causal theory;
- (3) it provides adequate funds to the implementing agencies;
- (4) the number of veto points in the implementation process is minimized and sanctions/inducements are provided to overcome resistance;
- (5) the decision-rules of the implementing agencies are biased toward the achievement of statutory objectives;
- (6) implementation is assigned to agencies that support the legislation's objectives and will give the program high priority;
- and (7) the provisions for outsider participation are similarly biased through liberalized rules of standing and by centralizing oversight in the hands of statutory supporters

Percebe-se que o foco principal dos pesquisadores está na elaboração de um procedimento em que os desvios não ocorram, e que os objetivos criados sejam controlados. Ou seja, que exista o controle do processo de implementação e dos implementadores.

Para Matland (2007) e Hill (2007), no modelo *top-down* a política deve ser criada com base em objetivos claros e consistentes, com um reduzido número de atores e de elos na cadeia de implementação, além de ser simples estruturação e baixa interferência externa. Também é recomendado que se tenha um efetivo controle sobre os que dela participam para que, se necessário realizar alterações, que sejam mínimas.

A análise é centrada nas normas que estruturam o processo de implementação e suas lacunas, que correspondem a alterações promovidas na política no decorrer de sua execução. Tais “problemas” são responsabilidades dos formuladores que podem evitá-los utilizando determinadas instruções no ato da criação das normas que dão formato a implementação (HILL, 2007).

Silva; Melo (2000) distinguem dois tipos de perspectivas *top-down*: a visão clássica e a visão linear. Enquanto a visão clássica percebe o *policy cycle* como uma sequência de fases estanques e unidirecional, a visão linear incorpora o monitoramento para corrigir desvios de rota na implementação. Assim, são inseridas na análise as vicissitudes da implementação, associadas com problemas especificamente do ambiente local.

Esses problemas derivariam da capacidade institucional dos agentes implementadores e de conflitos políticos, envolvendo os grupos ou setores negativamente afetados pela política – em muitos casos setores da própria máquina administrativa estatal. Entretanto, percebe-se que a visão linear mantém o foco no processo de formulação (SILVA; MELO, 2000).

O *feedback* da implementação é utilizado como insumo para incrementar o plano, o qual incorpora as possíveis dificuldades locais visando evitar os “desvios de rota”. A corrente *top-downer* recebe críticas principalmente, por centralizar na elaboração da implementação e ignorar os aspectos políticos da referida (MATLAND, 2007).

Para alguns pesquisadores como Grindle; Thomas (1991) e Silva; Melo (2000), a elaboração da política é efetivada por políticos e a implementação, por burocratas. Ou seja, trata-se de um modelo hierárquico e linear. Hierárquico, pois reconhece a implementação como uma fase de simples execução do que foi planejado; isto é, as metas, os recursos e o horizonte temporal são definidos somente na formulação. E linear, a partir do momento em que não leva em consideração os efeitos do *feedback* da implementação sobre a criação; ou seja, não leva em conta o ciclo utilizado na construção do corpus da política como um processo.

O desenho retrospectivo, ou *bottom-up*, questiona o suposto papel decisivo que possuem os implementadores no que se refere ao processo de implementação, além do fato de

que as diretrizes explicitadas, a determinação precisa de responsabilidades inerentes a administração e a exata definição de resultados ampliam a probabilidade de êxito na implementação das políticas (ELMORE apud LIMA; D'ASCENZI, 2011).

Por serem os implementadores os detentores do conhecimento e das situações locais, podem adaptar o plano de acordo com as necessidades. Assim, o modelo em comento enfatiza a discricionariedade dos referidos profissionais (O'BRIEN; LI apud LIMA; D'ASCENZI, 2011). Entretanto, os ajustes destacados só serão possíveis fontes de inovação, dependendo da capacidade estatal.

Cabe ressaltar que, nesse modelo, as análises são focalizadas nos atores dos níveis organizacionais responsáveis pela implementação e a política é mutável durante a execução. O padrão de sucesso é condicional, relacionado com a capacidade limitada de influenciar o comportamento dos que integram cada nível da implementação e com a limitação do poder de as organizações públicas influenciarem o comportamento privado (ELMORE apud LIMA; D'ASCENZI, 2011).

Em contrapartida o modelo *bottom-up* considera a implementação como um processo disperso e descentralizado, reconhecendo o papel importante dos implementadores, que por sua vez, possuem o poder para mudar a maneira como a política é implementada ou alterar os objetivos para minimizar ou sanar os problemas encontrados. Nesta perspectiva, a implementação é percebida como um processo onde existe interação entre as etapas de formulação, de implementação e de reformulação (MAZMANIAN; SABATIER apud LIMA; D'ASCENZI, 2011).

Da mesma forma que a formulação pode ser caracterizada pela barganha, a implementação pode ser diferenciada pelo conflito e negociação. Dessa forma, “a implementação é entendida como processo autônomo onde decisões cruciais são tomadas e não só implementadas” (SILVA; MELO, 2000, p. 10) e que influencia o formato e da política pública.

Nesta perspectiva sugere-se uma abordagem mais realista sobre como ocorre a implementação, mais do que sobre como a implementação deve ser controlada. [...]. A realidade, [...], não se refere a um controle imperfeito, mas às ações como processo contínuo da interação, com políticas mutantes e passíveis de mudanças, uma estrutura complexa de interações e um mundo externo que condiciona a implementação [...] (HILL, 2007, p. 74).

A análise parte do nível mais básico do processo de implementação, onde a ação administrativa se encontra com as decisões da esfera privada, centrando-se nos atores e no conhecimento e capacidade de solucionar problemas dos implementadores (ELMORE, 1996).

Desse modo, o poder se apresenta de modo disperso e sua distribuição não é meramente hierárquica e atenta para a informalidade da autoridade que deriva das habilidades, conhecimento e proximidade das ações necessárias desempenhadas pela organização (ELMORE, 1979).

E, a proximidade das tarefas, aproxima o implementador da fonte do problema, o que viabiliza uma resolução mais eficaz. Entretanto, a habilidade de sanar atritos em sistemas mais complexos independe da hierarquia (BROWNE; WILDAVSKY, 1984; ELMORE, 1979).

Browne; Wildavsky (1984); Mazmanian; Sabatier (1983) destacam que o plano deve ser percebido como um ponto de partida que pode ser alterado conforme as necessidades advindas no transcorrer de sua execução. De modo contrário ao modelo *top-down*, onde a discrição é encarada como um mecanismo de adaptação.

Cabe lembrar que na perspectiva *bottom-up* a burocracia responsável pela implementação é variável relevante que explica o êxito ou o fracasso da política (VAQUERO, 2007).

O Quadro 2 mostra os principais modelos de implementação de políticas públicas, apresentando seus autores, as abordagens, a natureza e suas variáveis centrais.

Quadro 2: Modelos de implementação de políticas públicas.

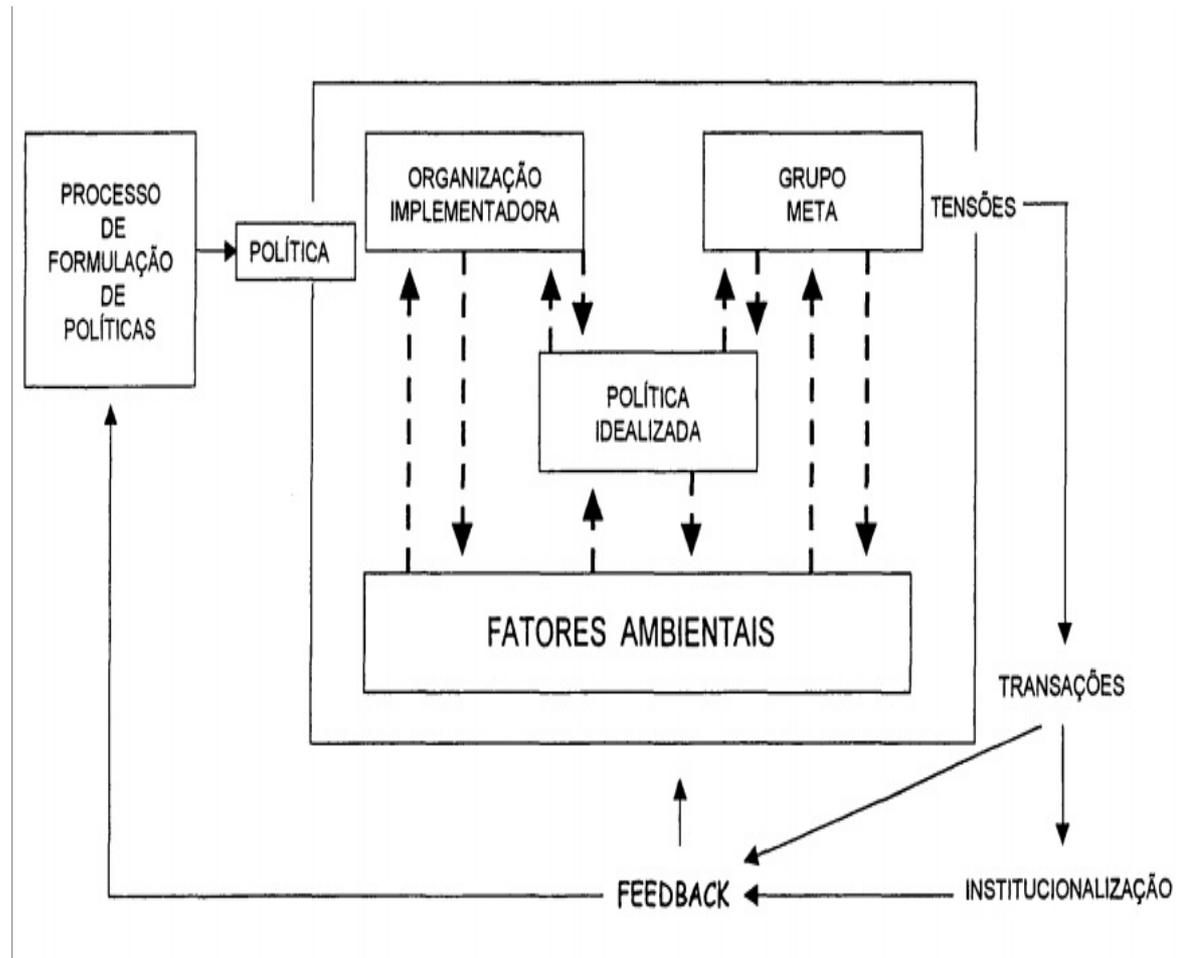
Modelo	Abordagem	Natureza	Variáveis Centrais
Smith (1973)	Bottom-up	Processo contínuo que reconhece os conflitos entre planejadores e implementadores como fonte de <i>feedback</i> .	Grupo-alvo; estrutura organizacional; liderança/capacidade; fatores ambientais.
Van Meter; Van Horn (1996)	Top-Down	Ocupa-se das causas da não implementação.	Normas e objetivos políticos; recursos da política; comunicação e atividades; características institucionais; ambiente econômico; e disposição dos executores.
Rein; Rabinovitz (1978)	Bottom-up	Foco na prática.	Racionalidade jurídica; racionalidade instrumental e o consenso interno e externo.
Berman (1978)	Ambos	Interação entre a política e as características institucionais. Abordagem de macro e microimplementação.	Relação entre política e comportamentos/rotinas e aprendizagem tecnológica.

Michael Lipsky (1980)	Bottom-up	Questiona o pressuposto fundamental da hierarquia.	Comportamento, competência e capacitação dos <i>streetlevelbureacrats</i> .
Elmore (1979)	Top-Down	Modelo de gestão de sistemas e Modelo do processo burocrático.	As atividades, os objetivos específicos, regras ou critérios de tomada de decisão e as rotinas do comportamento organizacional.
	Bottom-up	Modelo de desenvolvimento organizacional e modelo de negociação	Participação e comprometimento; normas de negociação.
Edwards (1980)	Top-Down	Diagnóstico das condições prévias.	Comunicação; recursos, disposição e estrutura.
Nakamura; Smallwood (1980)	Não mencionado	Circularidade.	Os atores e as arenas do ambiente funcional e as suas interligações aos demais ambientes.
Barrett; Fudge (1981)	Negociação	Processo político de negociação e interação	Poder e dependência, interesses, motivações e comportamentos.
Warwick (1982)	Top-down	Abordagem de máquina.	O plano e suas condições.
	Negociação	Abordagem de jogo.	Poder de barganha e troca.
	Negociação	Abordagem evolutiva.	O plano é orientador do caminho.
	Negociação	Modelo de transição.	Os parâmetros e direções de ação; a estrutura organizacional, o ambiente; processo de formulação; o critério implementar; os clientes.
Mazmanain; Sabatier (1983)	Top-Down	Processo interativo de formulação, implementação e reformulação. O foco na realização dos objetivos da política declarada; e a implementação pode ser vista em três diferentes perspectivas- o formulador, o executor e o público-alvo.	Rastreabilidade dos problemas; capacidade de decisão política; dinamismo próprio.

Fonte: Carvalho; Barbosa (2011).

O modelo de implementação apresentado por Smith (1973), e evidenciado na Figura 1, foi o utilizado para analisar o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, tendo em vista que para o autor, vincula-se aos problemas na implementação de políticas públicas. Esse modelo tem uma abordagem *bottom-up*, que condiz com a política de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior, que foi definida pelo governo federal.

Figura 1: O modelo de processo de implementação de políticas públicas.



Fonte: Smith (1973).

A política elaborada pelo Governo Federal provoca um tensionamento diante da sociedade. Essas tensões podem gerar desdobramento que, em algumas situações, é de extrema importância serem criadas instituições para realizar os objetivos da política. Cabe ressaltar ainda que, é imprescindível que os implementadores se adaptem para suplantar as dificuldades inerentes, principalmente, a carência de pessoas qualificadas para entender as particularidades importantes da implementação, que vai refletir na eficiência e eficácia da política implementada, e pode comprometer os benefícios esperados.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AO ENSINO SUPERIOR

Martins et al. (2007) afirmam que as demandas da sociedade moderna têm imposto desafios cada vez maiores ao poder público no que diz respeito à qualidade dos serviços prestados e a produção de políticas para setores essenciais e vitais à população, como educação e saúde. Tais exigências levam à necessidade de modernização dos processos operacionais e administrativos de gestão pública, de modo a oferecer aos cidadãos serviços de qualidade.

No que se refere à política educacional Höfling (2001) considera que o Estado deve priorizar programas de ação universalizantes, com o objetivo de reverter o desequilíbrio social existente e assim possibilitar conquistas a grupos e setores desfavorecidos. Para Arelaro (2003, p. 13-14):

A avaliação do “sucesso” da implementação de políticas públicas na área da Educação tem, como critério científico e político, a efetivação de três condições educacionais: 1) a democratização do acesso e da permanência dos alunos – criança, jovem e adulto – na escola, traduzida em números, tendo como referência o atendimento de todos (as), uma vez que esta variável traduz, de forma objetiva, a efetivação do direito social à Educação; 2) a qualidade de ensino adotada pelo sistema pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno “(des) qualificados”, ele ali não permanece. É importante considerar, no entanto, que a categoria “qualidade” traduz um conceito histórico-social, não havendo, científica e pedagogicamente, uma “qualidade” em si, ou seja, não existe uma “escola de qualidade” independentemente do contexto social e histórico em que está inserida; 3) gestão democrática da educação: esta diretriz de avaliação é polêmica, porém quero sustentar que ela é o eixo norteador que, nas políticas públicas, pode nos permitir conceituar e identificar a “boa escola” e a escola para e de todos. É esta variável que dá a mais socialmente justa condição de avaliação da qualidade do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas. E, sem dúvida, é ela também que nos divide, hoje, em grupos de concepções político-educacionais distintas.

No Brasil, a base que norteia todas as políticas públicas direcionadas ao incentivo da educação superior é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo fundamento basilar foi a Declaração Mundial sobre a Educação Superior. Deste modo, é possível destacar, dentre as principais metas do PDE, a expansão da oferta da educação superior para jovens de 18 a 24 anos em pelo menos 33% até 2020; expandir para 40% a oferta de matrículas em instituições públicas de ensino superior; e aumentar para 10% do PIB a quantidade de recursos financeiros destinados a educação.

Desse modo, desenvolver políticas educacionais inclusivas no ambiente universitário remete a superação da contradição da sua aplicação em um âmbito tradicionalmente refratário de tendências igualitárias (CHIROLEU, 2009). Nesse cenário, o Prouni, o Fies, o Sistema de

Seleção Unificada (Sisu), o REUNI, o UAB e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica buscaram ampliar de forma significativa o número de vagas na educação superior.

3.1 O governo FHC e as Políticas públicas de 1995 a 2002 direcionadas ao ensino superior

No que se refere às políticas públicas direcionadas ao ensino superior, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a crítica mais acentuada foi inerente a ineficiência da educação superior pública e sua falta de adequação e preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, fruto do modelo estabelecido e preconizado pela Reforma Universitária de 1968, ao determinar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, durante o Governo FHC não houve uma lei única destinada a reforma do ensino superior, mas uma série fragmentada de textos legais, projetos e programas (CUNHA, 2003; DOURADO, 2005).

A ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior relevância foi o projeto de autonomia proposto pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) em 1995, que preconizava um modelo de administração gerencial para as universidades; ou seja, estas teriam seu status jurídico alterado para entidades públicas não estatais e o Estado ajudaria financeiramente através de um contrato de gestão, onde seriam previstos os serviços a serem prestados, as metas a serem alcançadas e os recursos financeiros a serem transferidos a cada ano (CUNHA, 2003).

Mas, devido a repercussão negativa que esse projeto conseguiu, a conversão defendida passou a ser voluntária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, consistiu na principal iniciativa legislativa implementada. A interação dos atores políticos e os conflitos de interesses produziram um texto que, em linhas gerais, combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (CUNHA, 2003).

Entretanto, a política pública do governo FHC direcionada ao ensino superior culminou no sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento, dos orçamentos, do quadro funcional (tanto de professores como do pessoal técnico-administrativos) e dos salários. A situação tornou-se ainda mais grave com a criação de turmas no período noturno, aumentando a quantidade de estudantes em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional, associado a aposentadoria precoce de docentes que passaram a

reforçar o quadro funcional das instituições de ensino superior privadas, formando equipes de pesquisa e especializações (CUNHA, 2003).

Quanto a esfera privada, a mudança legislativa que ganhou mais notoriedade e que foi o alvo principal das críticas das associações de classe que defendem os interesses particulares, foi a diferenciação institucional intra-segmento privado. Cabe ressaltar que até 1997, as instituições educacionais particulares eram imunes a tributação sobre os serviços, a renda e o patrimônio. A partir de então, passaram a ser classificadas em privadas *stricto sensu* (que deixaram de se beneficiar de recursos públicos, forma direta; e da renúncia fiscal, de forma indireta) e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas), que continuaram imunes ou isentas da incidência tributária (CARVALHO, 2002).

Durante todo o período do governo Fernando Henrique, as matrículas da rede particular de ensino superior apresentaram trajetória ascendente, principalmente, a partir de 1998. Entretanto, devido ao baixo poder aquisitivo da população, essa alternativa encontrada para a expansão do ensino superior, centrada na oferta de vagas, encontrou limitações e tornou-se inviável para muitos (CORBUCCI, 2002).

A expansão do quantitativo de vagas ofertadas foi maior que a procura pelas instituições particulares, reduzindo a relação candidato/vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002. O esgotamento da expansão pela via privada fica ainda mais evidente ao se observar o aumento no percentual de vagas não preenchidas através do tradicional vestibular nas referidas instituições. Se em 1998, a proporção era de 20%, em 2002, as vagas não preenchidas saltam para 37% (CORBUCCI, 2002).

Como o maior entrave para preencher vagas nas instituições particulares eram as mensalidades a serem pagas, foi criado o programa crédito educativo (FIES), há anos recomendado de modo reiterado pelo Banco Mundial, e que buscava alcançar o público de baixa-renda. Mas, este Programa, devido a defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada à elevada taxa de desemprego na população com diploma de terceiro grau, deixou de ser uma alternativa viável,

Em síntese, no segundo mandato de FHC, a política pública para o ensino superior indica uma maior aproximação com os preceitos neoliberais, evidenciando coerência entre o discurso e a prática política. No que se refere ao segmento público percebe-se o estreitamento nas relações público-privado, devido, principalmente a disseminação de cursos pagos de extensão como pela relação estreita entre fundações privadas e as universidades públicas.

Ou seja, a política adota no governo FHC apenas reiterou a já difundida pelo regime militar da década de 1960, de estímulo a iniciativa privada na expansão de vagas e asseverando a eficiência e a produtividade dessas instituições.

3.2 O governo Lula e Políticas públicas de 2003 a 2010 inerentes à educação superior

Os governos, principalmente em países em desenvolvimento tem adotado inúmeras políticas educacionais para promover maior acessibilidade à educação, condição sine qua non a novas oportunidades no mercado de trabalho. "Tal medida torna-se ainda mais necessária, visto que, historicamente, a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas é dependente dos níveis educacionais aos quais os indivíduos têm acesso" (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 13).

Considerando o caso nacional, Risttof (2006, p. 45) afirma que "se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar". Para o autor, não basta falar em expansão do campus, pois esta não é suficiente; há de se falar em democratização do campus. Aumentar o número de vagas na universidade pública significa transferir a alunos aquinhoados do setor privado para o setor público. Entretanto, criar novas instituições públicas e interiorizar as IFES, aumentar vagas, expandir o ensino a distância no setor público proporcionam alternativas reais na inclusão dos filhos de classes mais baixas.

Desse modo, estas ideias alicerçaram as políticas públicas de ingresso à educação superior do então governo Lula. E, buscando alcançar as metas traçadas, e aumentar o quantitativo de vagas, criou os programas Expandir, Reuni, Prouni e UAB.

A reforma da educação superior no governo Lula foi guiada pela promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC, apesar de ter existido, no período de 2004 e 2006, aumento de recursos públicos para as instituições federais de educação superior (IFES), o que refletiu na "contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos e expansão dos campi situados no interior dos Estados" (AMARAL, 2008, p. 667).

No segundo mandato (2004-2007) o governo Lula estabelece outra política de expansão educacional, baseado na reestruturação das IFES, com possibilidade das recém-criadas também participarem. A política de expansão do Programa REUNI, que pretendia

dentre outras, possibilitar as IFES a abastecer a sua infraestrutura e contratar novos servidores. A política expansionista do governo Lula ao final do seu segundo mandato, já havia criado 14 (quatorze), Universidades Federais: uma em São Paulo, três em Minas Gerais, uma no Rio Grande do Norte, uma no Paraná, uma em Mato Grosso do Sul, uma na Bahia, duas no Rio Grande do Sul, uma em Pernambuco, uma em Tocantins, uma em Santa Catarina e uma no Pará (BRASIL, 2005).

3.2.1 O PROUNI - Programa Universidade para Todos

O Programa Universidade para Todos (ProUni) – instituído por meio da Medida Provisória 176 de 13/09/04, regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (cinquenta por cento) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Além disso, segundo Amaral (2009), o ator deve se enquadrar em pelo menos uma das seguintes condições:

- Ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou privada (neste caso, com bolsa integral);
- Ter cursado parcialmente o ensino médio em escola pública e parcialmente em escola da rede privada (neste caso, com bolsa integral);
- Ser pessoa com deficiência;
- Ser professor efetivo da rede pública de ensino básico que concorre a vagas em cursos com grau de licenciatura (neste caso não há o requisito de renda familiar).

Lula, ao instituir o Prouni (Programa Universidade para Todos) no início do seu mandato, evidenciou o posicionamento governamental de direcionar recursos públicos para a iniciativa privada, lembrando que em sua proposta de governo — Uma Escola do Tamanho do Brasil — estava posto que, além dessa ação, seria necessária também a elevação dos gastos em educação, especialmente em educação superior (AMARAL, 2009).

Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Afirma Lima (2008) que a educação superior brasileira só ganhou, mesmo que insuficientemente, visibilidade e ações relacionadas à qualidade e expansão quando o foco de interesse passou a ser o capital, ou seja, quando os interesses do mercado condicionaram a educação à economia. Ainda assim, permanecemos distantes da universalização do acesso à educação superior pública.

As instituições de ensino participantes do ProUni são isentas de uma série de impostos e incentivos fiscais, dentre eles: o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Sendo necessário destacar que os mecanismos de renúncia fiscal já foram utilizados anteriormente no Brasil na década de 60 e 70 do século XX, como forma de incentivo à expansão de vagas, tornando-se um fator central no financiamento do ensino superior privado brasileiro. De acordo com Carvalho (2005, p. 03):

Este instrumento foi essencial para o crescimento intensivo dos estabelecimentos na prosperidade econômica e, principalmente, garantiu a continuidade da atividade da empresa educacional no período de crise, por meio da redução do impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços.

Com a redução na demanda por ensino superior, originada em resposta aos efeitos da recessão econômica dos anos 1980, a renúncia fiscal reduziu os impactos da inadimplência, do desemprego e da diminuição salarial real sobre os estabelecimentos particulares, permitindo a continuidade da atividade educacional e evitando muitas falências no setor.

No final da década de 1990, as instituições de ensino privado começam a conviver com problemas de inadimplência, devido ao baixo crescimento econômico do país, que aumentou os níveis de desemprego e, conseqüentemente, a renda da população. A partir do contexto apresentado, o Governo Federal implementa o ProUni.

O programa realiza a distribuição de bolsas integrais para os estudantes com renda per capita familiar de, no máximo, um salário mínimo e meio e, bolsas parciais para aqueles que possuem renda per capita familiar de, no máximo, três salários mínimos ou que se enquadrem em um dos requisitos já relacionados.

A Medida Provisória n.º 213 determinou, no art. 3º, que o estudante a ser beneficiado pelo ProUni será pré-selecionado, em uma primeira etapa, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outro tipo de exame que o MEC venha a criar. Na etapa final, o candidato à bolsa poderá ser submetido a critérios estabelecidos, particularmente, por cada uma das instituições de Ensino Superior, participantes do ProUni.

O ProUni prevê, ainda, cotas para negros e indígenas, destacando que o percentual terá que corresponder, no mínimo, ao percentual de cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas no último censo do IBGE de cada estado.

Em relação ao caráter social do programa, Catani; Gilioli (2005) afirmam que, com o PROUNI, o governo até melhora a política de acesso ao ensino superior, mas não significa que o aluno terá uma melhora também na permanência o que no fundo transforma o programa em assistencialismo, exatamente como sugere o BIRD.

A partir do ano de 2006 o governo implementa um programa complementar ao PROUNI que oferece uma bolsa de R\$ 300,00 chamada bolsa-permanência, mas apenas para alunos que façam cursos em período integral o que atinge uma parcela de apenas dois por cento do total de bolsistas, uma iniciativa positiva, mas insuficiente se considerarmos a permanência dos alunos na sua totalidade.

3.2.2 O UAB - Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB nasceu como uma política pública educacional criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, numa colaboração com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e órgãos governamentais.

É uma política pública de associação entre a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES e a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC com o objetivo de expandir o ensino superior, na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010).

De acordo com informações disponíveis no site: <http://www.uab.capes.gov.br>, o Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;

- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Os principais objetivos da UAB são: ofertar cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos professores da educação básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica e de cursos nas diferentes áreas do conhecimento com vistas à redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões e fomento ao desenvolvimento institucional para a modalidade a distância e suas pesquisas metodológicas e métodos baseados nas tecnologias de comunicação e informação. Dentre as prioridades do sistema UAB destaca-se a concentração de esforços institucionais visando à formação de professores para a educação básica por meio de estratégia articulada com estados e municípios (BRASIL, 2006).

A implantação da Universidade Aberta teve como fundamento contribuir para o atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que traz como importante objetivo “prover, até o final da década a oferta de educação superior para, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001).

O Programa Nacional de Educação determinou também que até o final da década passada os professores que atuam na Educação Básica deveriam possuir formação superior. Por causa disto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem implantado políticas públicas promovendo a expansão do ensino superior via modalidade a distância, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. Segundo Pretto; Pereira (2008):

[...] as universidades, de modo especial as públicas, passaram a ser estimuladas a intensificarem suas atividades de ensino por meio da oferta de cursos a distância, dando início a um processo que pode ser irreversível de rompimento com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Constata-se que nesse lapso temporal que as políticas públicas direcionadas a educação superior no Brasil demonstra que a oferta de cursos a distância tem se apresentado como um dos principais temas norteadores das discussões.

De acordo com Zuin (2006), a UAB é um projeto de crucial importância para o Brasil, tornando-se decisivo para que o país alcance as metas estabelecidas no PNE (2001-2010) no que se refere à formação superior de 30% dos estudantes brasileiros. Destaca ainda que o programa Universidade Aberta do Brasil se diferencia não apenas pelos consórcios envolvendo os três níveis governamentais, mas, sobretudo por se caracterizar como um programa de formação universitária na modalidade a distância.

Com objetivo de viabilizar o processo de implantação e implementação da UAB, o MEC estendeu o campo de trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2007 (DOURADO, 2008). Como decorrência, condutas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Básica, e Secretaria de Educação a Distância foram incorporadas a CAPES. Assim, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ganharam destaques fortalecendo sua atuação.

Nos dias atuais, a UAB simboliza um sistema nacional de EaD, uniformizando a oferta de cursos nesta modalidade em todo território nacional. O Decreto 5.800/ 2006, que regulamentou a UAB estabeleceu, dentre outros objetivos, a formação de professores tendo como aliado a educação a distância com previsão de implantação de internet banda larga nos municípios e criação de novas vagas de nível superior para a formação de professores da educação básica. Um dos aspectos fundamentais do sistema UAB é a formação dos professores que atuam na educação básica. Para todos os cursos de licenciatura, 50% das vagas são destinadas aos candidatos-professores atuantes que comprovem vínculo na rede pública de ensino.

De acordo com dados disponíveis no site <http://uab.capes.gov.br/noticias>, em 2012, a UAB atingiu números muito significativos para o sistema, como as mais de 140 mil matrículas nos cursos de licenciatura, mais de 24.000 matrículas no bacharelado, mais de 6.800 matrículas no nível tecnólogo, além de quase 67 mil matrículas nas especializações, quase 22 mil matrículas para cursos de aperfeiçoamento e aproximadamente 2.800 matrículas no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Agrupando os cursos de formação pedagógica, extensão e sequencial, têm-se aproximadamente 268 mil matrículas ativas em outubro de 2012 e mais de 42 mil alunos concluintes. Insta destacar também a quantidade de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) incorporadas ao sistema: 103 no total, tendo 56 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 institutos federais. Compõem o sistema aproximadamente 636 polos de apoio presencial, destacando-se a região Nordeste, com 218 polos e a região Norte, com o quantitativo maior de polos proporcional à quantidade de municípios (19% dos municípios da região norte possuem polos instalados).

Essa estrutura do UAB se mostra como uma de suas principais vantagens, além de se constituir, ao mesmo tempo, como um grande desafio; uma vez que a presença de polos

[...] em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CAPES, 2015).

Os polos têm de se articular com diferentes instituições públicas de ensino superior (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) para que possam oferecer seus cursos, o que traz mais um elemento que indica o quão intrincado é essa relação IPES – polos de apoio presencial. Então, na organização do polo, o coordenador local tem que gerenciar as demandas e necessidades de diversos cursos oferecidos por variadas instituições para que o processo de ensino-aprendizagem transcorra satisfatoriamente, pois é nos polos que o aluno dos cursos em EaD encontra um ambiente acadêmico de apoio para os seus estudos e para a realização de suas atividades presenciais (FERREIRA; GAMEZ, 2015).

Segundo os autores, como o polo recebe alunos e tutores de vários cursos e instituições, a sua estrutura e organização deverá ser muito bem realizada para que não ocorra conflito na utilização dos espaços disponíveis. Por isso a importância da figura do coordenador de polo, que é quem vai gerenciar a organização desse espaço e ser um intermediário nas articulações que estabelece com seus mantenedores.

3.2.3 O Expandir (2003-2006, com extensão até 2010)

O programa “Expandir”, lançado a partir do ano de 2003, instituído por meio do decreto nº 6.096/2007, objetivava a criação de novas universidades e novos campi (BRASIL, 2007). Em 2006, pelo governo Lula, por meio da expansão das IFES (criação de dez novas universidades e 48 campi e ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional), da fundação da Universidade Aberta do Brasil (2006) e do REUNI (2007), pode-se dizer que, apesar do caráter gerencialista assumido na gestão dos programas, denotou-se uma nova postura referente à expansão da educação superior no âmbito do público em relação ao governo FHC (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009). Os autores ainda discorrem que:

[...] o primeiro governo Lula encetou uma lenta transição para um novo modelo, partindo da flexibilização do padrão adotado no governo anterior e incorporando grande parte de sua agenda, especialmente, a questão do gerencialismo. As mudanças ocorridas no governo a partir do final de 2005 promoveram uma alteração gradual na condução da política do governo, reorientando-o no sentido de uma maior intervenção do Estado, seja na economia, seja no âmbito das políticas sociais, repondo a agenda de intervenção do Estado e do planejamento como instrumento de indução do desenvolvimento (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 14).

O Programa de Expansão da Educação Superior Pública (Programa Expandir) caracterizou-se por ações que representam o primeiro ciclo de expansão das universidades federais para o interior. Durante a implementação desse programa não houve uma legislação como em outros do governo federal. Os projetos eram enviados para o MEC, que mediante aprovação liberava os recursos para novas universidades e/ou novos campi (SOUSA JÚNIOR, 2011).

De acordo com Costa (2009) o expandir foi lançado pelo MEC em 2005 com o slogan: “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, revelando a preocupação do governo federal em fortalecer o ensino superior no âmbito público, diante do exponencial crescimento do setor privado no Brasil.

O Expandir levou o ensino superior para regiões de difícil acesso no interior do país, com investimentos e contratação de pessoal, sendo 2.365 cargos de professores, 1.475 técnico-administrativos, 120 cargos de direção e 420 funções gratificadas, para ofertar até 2007 cerca de 30 mil novas vagas. Deste modo, o Programa Expandir buscava atender a forte demanda reprimida no interior, uma vez que a maioria das 43 Instituições Federais de Ensino que existiam em 2003 eram sediadas nas capitais (NASCIMENTO, 2013).

Faria (2006) destaca que o Programa Expandir adotou três linhas de ação durante a interiorização: criação de novas universidades; transformação de faculdades federais em universidades; e, construção e consolidação de novos campi.

De acordo com o MEC, na primeira etapa do Programa Expandir foram criados ou consolidados 36 campi em 19 estados brasileiros, tendo um maior destaque para região nordeste, onde foram criados 13 campi em 7 estados. Sendo que 2 desses campi pertencem a UFPE: o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) que fica localizado em Vitória de Santo Antão e o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) que fica em Caruaru/PE. Na última etapa do Programa Expandir foi realizada a construção de mais 7 campi, abrangendo estados da região norte, nordeste e sudeste (BRASIL, 2005).

Estava previsto na proposta do Programa Expandir que, em relação à expansão e interiorização da UFPE, mais precisamente com a criação do Centro Acadêmico do Agreste, na cidade de Caruaru/PE, que o mesmo ofereceria os seguintes cursos de graduação: economia, administração, design, pedagogia e engenharia civil, além de pós-graduação em educação. E quando da sua implantação plena, que era prevista para o ano de 2007, o campus abrigaria 120 professores efetivos, 2.400 alunos em seus cursos de graduação e 30 alunos em programas de pós-graduação (BRASIL, 2005).

3.2.4 O REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: 2007-2012

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), também instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, representa o segundo ciclo de expansão da educação superior pública brasileira (SOUSA JÚNIOR, 2011). Suas diretrizes são disciplinadas pelo artigo 2º do referido Decreto e demonstram as pretensões dessa proposta.

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 01).

O REUNI foi instituído com o objetivo declarado de criar 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 (BRASIL, 2007).

O REUNI focaliza a expansão, dada à meta do PNE “Prover, até o final da década, a oferta de Educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001, p. 34), aliada ao PDE, que diagnosticou a baixa participação das instituições públicas (municipal, estadual e federal) na oferta de ensino superior, diante da participação das instituições particulares.

Com a necessidade de se expandir o ensino nas Universidades Públicas Federais, o governo criou um programa chamado REUNI, que tem por objetivo apoiar os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, visando com isso buscar ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é chegar a 40% de alunos matriculados nos cursos de graduação no ensino presencial e à distância até 2020. Espera-se com isso aproximadamente um total de 4.890.350 alunos matriculados.

Com base em projeções realizadas e apresentadas no seminário promovido pela ANDIFES-MEC em 2010, para atender a essa meta, somente nas Universidades Federais, serão necessários investimentos da ordem de, aproximadamente, R\$ 50,8 bilhões, ou 1,2% do Produto Interno Bruto do Brasil (PIB). Com esse investimento em 2020 somente as Universidades Federais poderão atender 2.083.322 estudantes, sendo 75% no ensino presencial e 25% no ensino à distância (CUNHA et al., 2014).

O REUNI procura dar respostas à crise do sistema de ensino superior, no instante em que introduz novos mecanismos de gestão para obter eficiência no gasto público, por meio da contratualização de resultados, sendo uma das apostas para resolver problemas de expansão à curto prazo (NASCIMENTO, 2013).

Quando o REUNI foi proposto, obteve a adesão das 54 universidades federais existentes em dezembro de 2008, entre os diversos planos propostos pelas IFES destacam-se: a

implantação de 111 novos campi universitários até 2010, expansão de cursos em 53%, aumento das vagas presenciais em 73% e o aumento das matrículas em 66% até 2012 (BRASIL, 2009).

Para adesão ao REUNI, as universidades criaram planos de reestruturação e expansão com base no que instituiu o decreto n. 6.096/2007: elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

Assim, as universidades receberiam as demais parcelas acordadas no projeto REUNI se cumprissem as metas assumidas e em consonância com a capacidade orçamentária do Ministério da Educação. Ou seja, o Estado só repassaria recursos para as instituições que cumprissem o acordo firmado, caso contrário, durante o período de duração do REUNI (de 2008 a 2012), as referidas não seriam subsidiadas; o que vai de encontro a Constituição Federal.

Entretanto, cabe ressaltar que “o compromisso orçamentário assumido pelo MEC com o REUNI foi da ordem de dois bilhões de reais para os investimentos projetados para o período de 2008 a 2011” (BRASIL, 2007, p.13) haja vista que a adesão das universidades brasileiras ao programa REUNI foi integral.

As metas propostas pelo REUNI geraram polêmicas tanto na literatura como pelo sindicato dos docentes que acreditavam na inviabilidade de cumpri-las, uma vez que além de precarizar o trabalho dos profissionais, comprometeria a qualidade do ensino ofertado (LIMA, 2008; LÉDA; MANCEBO, 2009; CHAVES; MENDES, 2009; SCHUCH; OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, no que se refere ao crescimento do sistema público de Educação Superior, Cunha (2007, p. 821) defende que o Programa “pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento do ensino superior.

4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A expansão da educação superior ocorreu principalmente a partir da segunda metade do século XX, onde, segundo Neves; Raizer; Fachinetto (2007) passou de 13 milhões em 1960, para 82 milhões em 1995. Ainda, no início da década de 1960, o movimento dos estudantes liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) defendia uma reforma universitária como parte das Reformas de Bases defendidas pelos setores progressistas do país. Desse modo, a classe estudantil objetivava a democratização da universidade, com o aumento do quantitativo de vagas, além da rediscussão dos exames vestibulares, entre outros aspectos (SGUISSARDI, 2004). Tal qual aconteceu com os gestores e docentes da UnB, também alguns estudantes foram exilados, outros detidos e torturados, sob a acusação de conspirarem contra a ordem estabelecida pelo novo regime do país.

Schwartzman (2006) assevera que a expansão do ensino em todos os níveis ocorreu no pós-guerra, com a criação de uma rede nacional de universidades e com a ampliação gradual das redes de ensino básico, tanto a nível estadual como municipal.

De acordo com Oliven (2002) os governos militares incentivaram a disseminação dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior de cunho privado, em faculdades isoladas, com o objetivo de dificultar a mobilização política dos estudantes.

A Lei nº 4.024/1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também favoreceu o crescimento do setor privado, quando regulamentou, em seu art. 95, a possibilidade de cooperação, através de financiamentos com recursos públicos para a construção, reforma ou compra de prédios, instalações e equipamentos escolares, abrangendo as instituições particulares, para além das públicas (SILVA; REAL, 2011).

Sete anos depois, em 1968, a Reforma Universitária foi implantada pelo governo militar, através da Lei n. 5.540 após acordo firmado entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). O referido acordo impunha diretrizes no que se refere à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizados pelas universidades brasileiras. A legislação da ditadura militar rompe com o modelo neo-humboldtiano a partir do momento em que limita a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas às pós-graduações; ao passo que à graduação caberia à formação especializada dos profissionais que supririam as demandas do então “milagre brasileiro” (ANASTASIOU, 2001).

Cabe ressaltar que as instituições particulares possuíam estrutura pequena e atendiam um menor número de estudantes (VELOSO; SILVA; BERALDO, 2006). Com isso, em 1980 mais da metade dos estudantes universitários estavam matriculados nesse tipo de instituição.

No final dos anos de 1980, no governo Collor, foram identificadas e destacadas as distorções na educação superior: a formação profissional desvinculada da geração de riquezas; a formação insuficiente na área de ciências exatas e gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino. Para sanar as referidas distorções, foram estabelecidas algumas metas: ampliação do acesso e respeito à autonomia universitária; maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; ampliação dos programas de pós-graduação; capacitação e valorização dos profissionais de educação (CORBUCCI, 2004).

Mas, o que se vivenciou na prática foi o favorecimento da expansão do ensino superior da rede privada, que se consolidou ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), quando foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (CORBUCCI, 2004).

Na década de 1990, foi aprovada a Lei nº. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei por intermédio da qual se detalharam as atribuições de autonomia para as universidades (BRASIL, 1996a). A estas ficariam garantida a decisão de criar cursos, aumentar suas vagas e estruturar-se em mais de uma unidade ou campus, além de poderem elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais (SILVA; REAL, 2011).

A referida Lei, em seu artigo 45 determina que a educação superior deve ser ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Esse dispositivo foi regulamentado pelo Decreto nº. 2.207/1997, que estabeleceu categorias de organização acadêmica para as instituições de Educação Superior. Após sucessivas revogações, o Decreto de nº. 5.773/2006, o último que regulamenta essas instituições, manteve a possibilidade de organização acadêmica em faculdade, centro universitário e universidade para as instituições de Educação Superior (SILVA; REAL, 2011, p. 147).

As Instituições particulares, a partir da promulgação da LDB estavam autorizadas a ofertar cursos com fins lucrativos, com isso observa-se o crescimento acelerado das IES privadas, a partir de 1997. Num contexto de crescimento das IES particulares, aliado ao custo de vida alto e as necessidades de conhecimento impostas pela globalização, surge no ano de 1999 do século XX, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) um programa vinculado ao MEC e agenciado pela Caixa Econômica Federal (JESUS, 2013).

O FIES visa à concessão de financiamento para discentes que estejam frequentando cursos presenciais em instituições particulares, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo que o estudante deverá restituir todo o valor financiado com juros mediante prazo e condições anteriormente estipuladas.

Ainda citando Jesus (2013), o FIES colaborava com a expansão das instituições particulares, em principal devido a mudanças estruturais no programa que reduziam os juros do financiamento de 9% para 3,4% ao ano. As Instituições particulares estimuladas pelas alterações da LDB e pela criação do FIES, se expandiam e chegam ao século XXI, com um quantitativo de alunos matriculados, que ultrapassavam as IES públicas.

As IFES em contrapartida apresentavam um quantitativo menor de matriculados, recebiam repasses financeiros governamentais direcionados pela matriz ANDIFES que não eram suficientes para o pagamento de todas as suas despesas de custeio e investimento (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

No período de 1995-2001, as 54 instituições federais de educação superior, então existentes perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e 27% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervos bibliográficos (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, 193)

Nesse cenário de expansão da educação privada, as Instituições públicas perderam espaço para as instituições particulares, que no século XXI dominavam em quantidade o cenário educacional. De acordo com Catani; Hey; Gilioli (2006, p. 137)

O lugar das universidades públicas nas políticas e projetos nacionais foi, aos poucos, perdendo importância, pois sua imagem era associada à ineficiência, ao excesso de burocratização, ao desperdício de dinheiro público e área de produção das desigualdades educacionais e sociais.

No início do século XXI, com Luís Inácio Lula da Silva à frente do governo federal por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) foram implementadas reformas nas políticas educacionais, com o intuito de expandir o ensino superior, em especial para áreas localizadas fora das grandes capitais.

No primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) foi nomeado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de realizar um diagnóstico situacional da Educação Superior Brasileira e posteriormente apresentar um plano de ação, que abarcasse a reestruturação, expansão e democratização das IFES. O Grupo era composto por integrantes

dos ministérios de ciência e tecnologia, do planejamento, orçamento e gestão, além de representantes da Casa Civil e da Secretaria Geral da Presidência da República e tinha por objetivo, apresentar um diagnóstico da educação superior (JESUS, 2013).

Em dezembro de 2003, o referido Grupo apresentou o documento “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das Universidades Federais e o roteiro para reforma da Universidade Brasileira”, que:

Buscou sugerir ideias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI. (BRASIL, 2003, p.1).

Com esse “crescimento quantitativo” um dos desafios centrais para o ensino superior brasileiro atualmente consiste na elaboração de uma política pública direcionada para a totalidade do sistema que consiga dialogar com os diferentes formatos das instituições que o integram.

Atualmente, segundo dados do INEP (BRASIL, 2009), 73,3% das matrículas concentram-se em instituições privadas e, dessas, 58,6% se reúnem em instituições não universitárias.

Por outro lado, segundo o Censo 2012, o número de concluintes em 2011 foi de cerca de 1.016.713 (218.365 nas Instituições Públicas e 798.348 nas Instituições particulares), se forem considerados os ingressos em 2007 (ano de ingresso da maioria dos estudantes que em tempo normal deveriam ter concluído a maioria dos cursos), que foi da ordem de 1.481.955 (298.491 nas Instituições Públicas e 1.183.464 nas Instituições particulares). Percebe-se, então, uma evasão considerável, tendo em vista o número de estudantes que não concluem a graduação no tempo regular ou que evadiram por outras questões (JESUS; SILVA; GARCIA, 2013).

5 MÉTODO

5.1 Caracterização do método de pesquisa

O processo de elaboração deste trabalho baseou-se na conceituação de Minayo (2015) que entende por metodologia, o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Logo, a metodologia inclui a fundamentação teórica que se utiliza para explicar as questões levantadas e o conjunto de técnicas empregadas no percurso definido.

Para o presente estudo optou-se pelo estudo de caso, uma vez que envolveu o estudo profundo de um objeto de maneira que permitiu o seu amplo e detalhado conhecimento. Cabe mencionar que os estudos com esse tipo de natureza estão voltados mais para a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias.

Para a elaboração do presente estudo optou-se pelo método de abordagem qualitativa prioritariamente, sem, no entanto, desprezar os procedimentos para a obtenção de dados quantitativos por compreender que os referidos métodos favorecem a resolução do problema norteador da pesquisa, além do alcance dos objetivos propostos.

A sociologia compreensiva coloca o aprofundamento do qualitativo inerente ao social, enquanto possibilidade e único quadro de referência condizente e fundamental das ciências humanas no presente. É essencial, no estudo dos seres humanos, descobrir como eles definem as situações nas quais se encontram, porque “se eles definem situações como reais, elas são reais em suas consequências” (MINAYO, 2015, p. 238).

Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 2009).

Ressalta-se, deste modo, a importância da fala, que exerce um papel vital na obtenção de informações entre os diferentes elementos de um grupo. Ao se atingir o estágio da escrita, cria-se, então, a possibilidade do registro permanente e acumulado das informações. A adequação responsável da linguagem para servir a propósitos de divulgação dos achados em

diferentes culturas é uma etapa posterior do processo de pesquisa (MINAYO, 2015), e fala da sua relevância social.

Para coletar os dados nos métodos qualitativos se faz uso das técnicas da observação, entrevista em profundidade, entrevista em grupo, questionários. Essas técnicas permitem, entre outras coisas, o registro do comportamento não verbal, e são aplicadas sempre a um grupo pequeno de pessoas, escolhido conforme objetivos do estudo. Trabalha-se sempre com um elevado número de questionamentos suscitados no contato do pesquisador com a realidade estudada, e os dados novos não previstos por estes questionamentos são sempre considerados (VICTORA; KNAUTH; AGRA-HASSEN, 2000).

Em relação a essa articulação entre qualitativo e quantitativo, Minayo (2015, p. 22) argumenta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser realizados á operacionalização de variáveis. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe. Ao contrário, se completam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia.

Desse modo, a escolha da pesquisa qualitativa para o presente estudo foi direcionada para atores que tiveram alguma participação no processo de implementação do CAA, tais como tomada de decisões entre outras; ao passo, que para explorar de forma representativa a visão dos referidos profissionais acerca da temática da pesquisa, optou-se pela pesquisa quantitativa, para garantir maior aproximação da realidade nos resultados.

Com o intuito de compreender as concepções dos profissionais que participaram do processo de implementação do CAA, este estudo considerou que o pesquisador deve possuir um olhar global do seu objeto de estudo. Nesse sentido, buscou-se seguir as orientações de Talyon; Bogdam (apud CAUDURO, 2004, p. 90) que compreendem que “o cenário e as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis; serão considerados como um todo; estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham”.

Quanto aos objetivos desta pesquisa foram de caráter descritivo e exploratório. Descritivo porque buscou descrever o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Exploratório, porque apesar da UFPE ser alvo constante de diversos

pesquisadores, não foram encontradas pesquisas sobre o processo de implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população (como sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde mental, física, entre outros); fenômeno ou de uma experiência. Os exploratórios, por sua vez, são aqueles realizados quando o pesquisador não tem informações sobre um determinado assunto e assim realiza a pesquisa para se aprofundar neste assunto (RICHARDSON, 2012).

A parte empírica deste trabalho foi desenvolvida em um ambiente natural, conforme sugerido por Vilela (2003) para a condução de uma pesquisa qualitativa e ciente quanto ao fato de que o pesquisador é o “elemento mais importante da coleta”, devendo utilizar recursos e técnicas que lhe possibilitem condições efetivas de interação para que possa estudar o fenômeno que tenciona investigar (GONZÁLEZ REY, 2005), cuidados quanto à seleção dos participantes, aos materiais e aos procedimentos que foram tomados.

5.2 População e amostra

A pesquisa foi desenvolvida no final do ano de 2015 e início de 2016, sendo a população alvo da pesquisa, definida por Hair Júnior et al. (2005, p. 239) como “o grupo completo de objetos ou elementos relevantes para o projeto de pesquisa” e que compartilham algum conjunto comum de características foi constituída por onze professores, um técnico-administrativo e uma pedagoga que ocuparam cargos de gestores e tiveram participação nos processos de tomada de decisões durante o período de criação e implementação do CAA. Cabe ressaltar que durante o trabalho de campo, foi sugerido por alguns participantes um ator político que contribuiu para o processo de implementação de CAA, então foi realizada a entrevista com esse ator político, totalizando quatorze participantes.

Ao que concerne as considerações éticas, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e a garantia do anonimato durante o tratamento das informações prestadas, em conformidade com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996b), onde assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Com a identidade dos participantes que aceitaram participar desta pesquisa preservada, no decorrer do trabalho foram identificados por suas funções, cargos ou atividades, ou simplesmente com a letra “E” e o número correspondente a sua entrevista, como pode ser visualizado no Quadro 3:

Quadro 3: Entrevistas realizadas: relação dos participantes.

ENTREVISTADO	TEMPO DE ENTREVISTA
E1	15min27s
E2	12min16s
E3	25min45s
E4	13min54s
E5	38min02s
E6	20min05s
E7	24min03s
E8	21min43s
E9	28min19s
E10	51min39s
E11	21min07s
E12	42min04s
E13	1h02min
E14	37min12s

Fonte: O autor.

5.3 O contexto da pesquisa

O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE situado na cidade de Caruaru/PE, sua criação se deu através da Resolução nº 03/2005 da Universidade Federal de Pernambuco. A implantação em 2006 no município de Caruaru foi resultado do projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o objetivo de elevar o nível educacional da população, desenvolver pesquisa para melhoria da qualidade de vida da população (Figura 2).

Figura 2: Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.



Fonte: <http://admnews-ufpe.blogspot.com.br/p/caa-ufpe.html>

Inicialmente foram oferecidos os seguintes cursos de graduação que estavam previstos no projeto de criação do CAA: Administração (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura), Engenharia Civil (Bacharelado), Design (Bacharelado), Ciências Econômicas (Bacharelado), as quais foram implementadas pelo programa expandir, posteriormente surgiram outros cursos de graduação que foram implantados pelo programa Reuni, foram eles: Química (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Física (Licenciatura), Engenharia de Produção (Bacharelado), Licenciatura Intercultural Indígena, e recentemente Medicina (bacharelado) e Comunicação Social (Bacharelado).

Em relação aos cursos de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, no projeto de criação do CAA estava previsto o Mestrado em Educação, que foi implementado em 2010, e hoje o CAA possui os seguintes cursos de Mestrado: Engenharia Civil e Ambiental, Economia, Física, Ensino das Ciências e Matemática.

5.4 Instrumentos usados para a coleta de dados

Inicialmente realizou-se um levantamento documental em busca do respaldo necessário para a investigação do presente estudo. A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho etc.), notas, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões,

correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2004).

Para o presente estudo, foram considerados documentos que trouxessem informações sobre o processo de implementação e expansão da UFPE, sobretudo sobre a criação e implantação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, entre os quais destacam-se: Ata da 9ª reunião do Conselho Universitário que criou o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, o projeto político pedagógico e o projeto de criação do referido centro e a relatório sobre o andamento das obras do CAA.

Concomitantemente, com a pesquisa bibliográfica foram realizadas entrevistas estruturadas (APÊNDICE B), entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016. De acordo com Lüdke; André (1986) na entrevista há uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, permitindo a coleta imediata e corrente da informação desejada. Segundo Rampazzo (2002), a entrevista padronizada ou estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro elaborado previamente.

Antes da realização das entrevistas, o pesquisador entrou em contato com os entrevistados e explicou os objetivos da pesquisa; após a concordância dos participantes, foram agendadas as datas para efetivação das entrevistas, considerando a disponibilidade de horário dos respectivos. As entrevistas foram realizadas em Recife, Jaboatão e Caruaru. Para efetuar o registro dessa etapa da pesquisa, utilizou-se um MP4 para gravar as falas dos entrevistados e manter a fidelidade das informações elencadas por eles, que foram transcritas e arquivadas.

5.5 Procedimentos usados para análise dos dados

Alguns dados receberam tratamento estatístico, sendo os gráficos e as tabelas construídos utilizando o programa Excel da Microsoft. Os dados obtidos foram organizados e apresentados de forma gráfica do tipo gráfico de barras.

Para o tratamento analítico dos dados qualitativos utilizou-se a análise de conteúdo, que consiste como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, além de se aperfeiçoar constantemente e se aplicar a discursos diversificados (BARDIN, 2009). O objetivo

é obtido através da decodificação da mensagem, desvelando o que está oculto no texto (BARDIN, 2009; HALL, 2008).

Para Bardin (2009, p. 31), a análise de conteúdo não pode ser considerada como um instrumento único, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Ou seja, a análise de conteúdo permite seguir diversificados caminhos, podendo ser utilizada tanto em pesquisas de caráter qualitativo como quantitativo.

No método escolhido, a informação é tratada seguindo-se um roteiro inicial, que é organizado em três fases: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações”.

O primeiro consiste na organização do material a ser analisado, objetivando operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Ele é composto por quatro etapas: leitura flutuante (contato com os documentos da coleta de dados); escolha dos documentos (demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos; referencial dos índices e elaboração de indicadores (determinação de indicadores através de recortes de texto nos documentos de análise) (BARDIN, 2009).

O segundo consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (segmento de conteúdo a considerar como unidade base) e das unidades de contexto nos documentos (compreensão do segmento da mensagem com o intuito de entender o significado exato da unidade de registro) (BARDIN, 2009).

Essa etapa possibilitará ou não a riqueza das interpretações e inferências, uma vez que se constitui como uma fase de descrição analítica, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2009).

O terceiro se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, uma vez que é destinado a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

No presente estudo foi adotada a análise de conteúdo no sentido de apreender os processos sociais em suas várias dimensões. Utilizou-se esse conjunto de técnicas de análise da

comunicação para analisar o material qualitativo que não tem um modelo pronto, é construído através de um processo contínuo e tem que ser reinventado.

6 ESTUDO DE CASO: a implementação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE

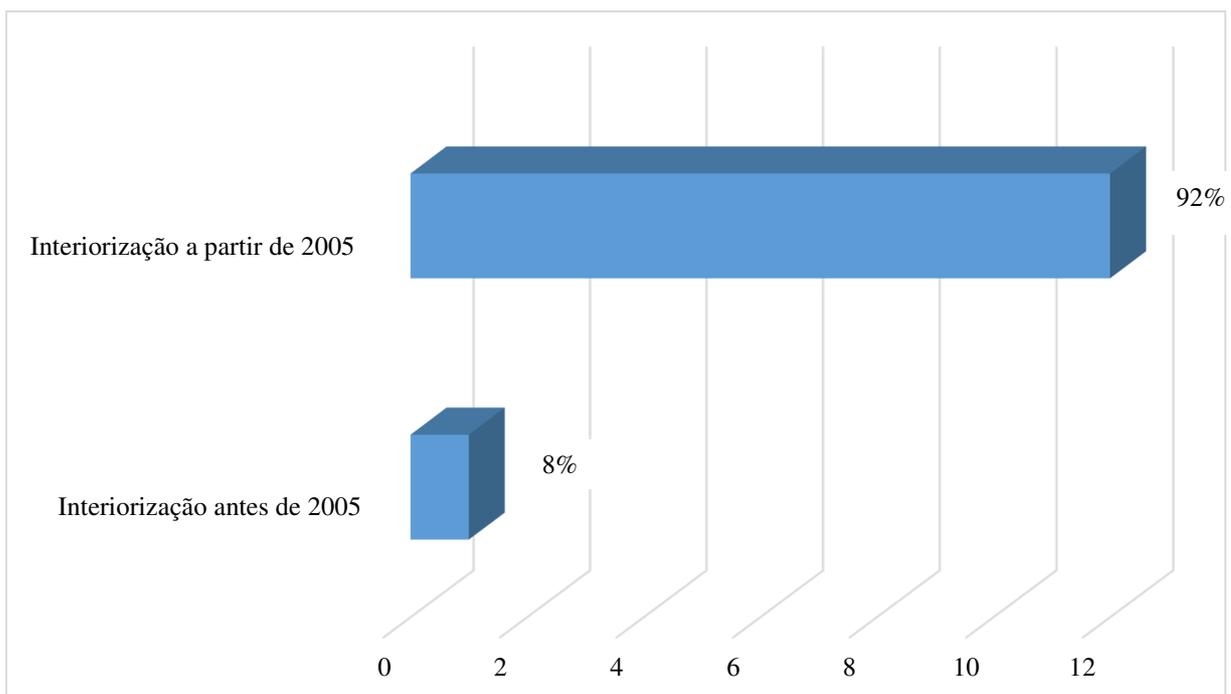
6.1 Análise dos dados

Como já mencionado, participaram da pesquisa quatorze profissionais que atuaram na época da criação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE no município de Caruaru, ocupando diversas funções, para preservar os nomes dos entrevistados e os cargos por eles ocupados, eles foram identificados por: (E1); (E2); (E3); (E4); (E5); (E6); (E7); (E8); (E9); (E10); (E11); (E12); (E13); (E14).

O ator político (ex-deputado federal) preferiu não responder às perguntas, mas narrar sobre os fatos lembrados que basicamente se limitaram aos “esforços políticos” empreendidos por ele para que o referido Centro fosse construído.

Voltando ao roteiro da entrevista proposta, no que se refere ao primeiro questionamento, “Houve por parte da UFPE, mesmo que anterior ao Programa Expandir do Governo Federal, alguma sinalização de ter um Centro Acadêmico da UFPE na cidade de Caruaru? Se sim, quais foram as iniciativas?”; a síntese das respostas pode ser observada no Gráfico da Figura 3.

Figura 3: Conhecimento sobre a interiorização da UFPE.



Fonte: O autor.

Observa-se que a interiorização da UFPE foi iniciada no primeiro mandato do governo Lula, em 2005. Para 92% dos participantes o processo de interiorização da UFPE começou mesmo a partir de 2005, com o primeiro mandato do Governo Lula com o Programa Expandir. Enquanto que apenas 8% dos entrevistados ouviram falar sobre a interiorização da UFPE antes de 2005.

Segundo E1, E6 e E7 foi a partir do Governo Lula que a expansão da Universidade Federal para o interior começou a ser debatida. Segundo E6

[...] foi feito todo um levantamento das demandas locais, das necessidades da região, para poder montar os primeiros cursos e depois pensar nos cursos subsequentes. A partir daí o projeto foi encaminhado ao MEC e foi aprovado, passou pelos órgãos superiores da universidade, depois foi encaminhado ao MEC e, a partir daí, foi implantado, provisoriamente, no Polo Comercial de Caruaru.

Sobre o processo inicial da interiorização da UFPE, E7 asseverou a informação sobre a realização de um estudo para identificar o local mais apropriado para implementação de um Campus. Inicialmente, a ideia do então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, era agregar o Centro de Pesquisas da UFRPE de Garanhuns ao novo Campus. Entretanto, o município de Garanhuns possuía uma vocação mais agrária, o que descaracterizaria os objetivos da UFPE.

Desse modo, segundo o Entrevistado (E7), foram considerados o porte, a economia local, a densidade populacional, e a área de abrangência de Caruaru e elaborado um projeto, que foi levado até o MEC, que solicitou dados mais consistentes. A partir de então, foram promovidas “várias reuniões em Caruaru [...] com a participação da Asces [...] e muitos empresários [...], políticos de lá, a população, o bispo Dom Dino e as instituições de Educação Superior: a Fafica, a Asces, a Favip”. Os dados coletados foram inseridos no projeto, que foi enviado ao MEC, que, no ano de 2005 autorizou a execução. Ainda de acordo com E7 inúmeros locais foram visitados antes de optar pelo Polo Comercial de Caruaru como instalação provisória do Campus, que para o entrevistado “era maravilhoso, [...] com as salas de aula muito bem estruturadas, os laboratórios, a parte administrativa”.

Por outro lado, para E8, o espaço era inadequado e precário tanto para professores como para os estudantes que só contam com uma biblioteca como espaço de estudo. Informação corroborada por E5, E9, E10 e E12. Este último participante ressalta que o prédio provisório apresentava problemas:

[...] não é um espaço de pesquisa, lá não tinha condições de fazer pesquisa, pelo menos, na área de exatas não existia laboratórios, e para nós existia somente a sala de aula, faltava grupos de pesquisas, salas, equipamentos de pesquisa e, além disso, se a gente olhasse para Recife ou para qualquer universidade pública, os espaços acadêmicos que, mesmo não sendo salas de aula, eram espaços de formação, com espaços de lazer onde jovens estudantes se reúnem. Aquele espaço aonde eles cantam e tocam violão, dialogam, tratam, inclusive, de questões da sala de aula, então essa interação, esses outros espaços acadêmicos que contribuem para a formação, não existiam (E12).

Para E5 a disposição das salas de aula era inadequada; segundo o participante “a UFPE não estava agrupada dentro do Polo, então isso dificultava um pouco as pessoas, a comunicação”. Para E2 mesmo após se estabelecerem no prédio definitivo (porque de início, a UFPE se estabeleceu, provisoriamente, no Polo Comercial de Caruaru), o problema inerente a oferta-procura não foi equacionado. Ou seja, o número de vagas ofertadas ainda não é compatível com a procura dos alunos.

Se por um lado E9 não considerava adequadas as instalações provisórias da UFPE (no interior de um Centro Comercial) por ter que concorrer com o som de “atividade cultural, uma palestra, ouvir o som do shopping, a publicidade, a parte de divulgação da campanha São João do shopping” que atrapalhavam suas palestras; por outro, muitos estudantes não teriam a oportunidade de realizar um curso superior se não houvesse o Campus, como pode ser constatado em sua fala:

A gente tem alunos aqui que passaram a vida inteira em escola pública, e fizeram a graduação em Design e, em paralelo, fizeram uma graduação em sistemas de informação, na UPE, terminaram as duas graduações, e agora voltaram para casa, alguns deles foram professores daqui do CAA, professores substitutos, outros foram professores da UPE [...] (E9).

No que se refere ao segundo questionamento “Como ocorreu a implantação do Centro Acadêmico da UFPE referente aos seguintes aspectos: Tempo, orçamento e recursos humanos?”, as respostas foram agrupadas em três blocos distintos.

O primeiro inerente ao tempo, ao período de implantação do Centro Acadêmico do Agreste, se ocorreu dentro do que estava previsto; todos os participantes afirmaram ter ocorrido atrasos na entrega da obra devido a burocracia, como pode ser visualizado nos fragmentos das falas dos entrevistados (Quadro 4).

Quadro 4: Síntese das respostas inerentes ao tempo da construção do Campus Caruaru.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	A própria legislação, que dificulta o processo licitatório das obras [...].
E2	[...]empresas que ganharam as licitações, tinha um prazo para entregar as obras e sempre era adiado. [...] o processo licitatório.
E3	[...] a licitação.
E4	[...] O processo de licitação também demorou [...] as obras demoraram a começar, e depois que começaram não foram no ritmo que era necessário.
E5	[...] uma sequência de aditivos e de ajustes, e também problemas com a construtora acarretaram, ao longo do tempo, num atraso geral na entrega das edificações.
E6	[...] não me lembro de quanto foi esse atraso
E7	[...] Houve uma pequena defasagem, mas nada demais.
E8	A funcionalidade pública tem seus problemas. Acontece de não ter um contrato, uma fiscalização específica, principalmente da engenharia, da construção do campus, o que fez com que sempre fosse postergada a sua construção.
E9	Não respondeu.
E10	[...] houve atrasos decorrentes também das licitações que aconteceram na universidade, questões contratuais com empresas que estavam para construir a universidade,
E11	[...] problemas de licitação, erros nos projetos.
E12	[...] houve problemas com a instalação para começar a obra, houve problemas com a prefeitura, teve muitos entraves burocráticos que não se conseguia resolver.
E13	A gente tinha um processo de licitação em que o Governo Federal colocava todo o tipo de dificuldades [...]a burocracia era fantástica, foi quem atrapalhou muito o desenvolvimento das universidades.

Fonte: O autor.

A obra estava prevista para iniciar em 2006 e ser entregue concluída em 2009. Mas, em 2009 apenas a primeira etapa havia sido concluída. Segundo E8 a obra foi entregue com problemas inclusive no acesso, segundo o participante,

Quando nós chegamos aqui, ainda tinha uma dificuldade de acesso muito grande, que só veio melhorar, recentemente, com a parte asfaltada, mas, no início, a gente tinha muita dificuldade com isso (E8).

O segundo bloco referente ao orçamento, sobre a suficiência de recursos para a implantação do Centro de Caruaru, com exceção de E6 (que afirmou não se recordar), todos os participantes também informaram que no início havia uma abundância de recurso, mas com o andamento das obras e as exigências das empresas construtoras, além das falhas no projeto, entre outros problemas, os recursos começaram a ficar escassos e a atual terceira etapa de ampliação do Campus segue com atraso e exigindo considerável esforço para captação de recursos para sua conclusão. O fragmento da fala de E5 ilustra bem o posicionamento dos demais entrevistados:

Deram recursos suficientes no momento em que foram iniciadas as obras, mas com o passar dos anos e com o atraso das obras, acabou que esse valor passou a ser pequeno para a conclusão total da obra, então até pela questão desses atrasos, a construtora

também alegou que os valores estavam muito abaixo do que era necessário naquele momento, o que dificultava o término da obra.

O terceiro bloco, inerente aos recursos humanos, a contratação de docentes e técnicos, os participantes foram unânimes em responderem que o número de profissionais contratados para trabalhar no Campus de Caruaru é insuficiente. Mesmo que tenham sido preenchidas as vagas informadas ao MEC, com o aumento da oferta de cursos e turmas, inclusive de pós-graduações, há a necessidade de ampliar o quadro funcional. O Quadro 5 apresenta fragmentos das respostas dos participantes a esse tópico.

Quadro 5: Síntese das respostas inerentes aos recursos humanos contratados para atuarem no Campus Caruaru.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	Tudo o que foi planejado, foi atendido. Na época, o projeto foi feito pela área acadêmica [...] tinha muitos cargos de nível superior e poucos de apoio, e isso teve dificuldades para a execução dos serviços, na prática.
E2	[...] com certeza, foi mal dimensionado porque foi só pensado no momento de implantação.
E3	O projeto pedagógico tinha dizendo quantos docentes, quantos técnicos, a estrutura que precisava, que foi pedida, o MEC atendeu. Quando houve o aumento do número de cursos, [...] a gente chegou a precisar contratar professores substitutos [...].
E4	O começo, como existia poucas turmas, começou um pouco folgado, mas chegou o momento em que a gente precisava contratar [...] o número de professores que existe hoje no Núcleo de Tecnologia, para o curso de Engenharia Civil e de Produção ele não é suficiente.
E5	O que houve, ao longo do tempo, em relação às vagas de docentes foi que alguns cursos que foram implantados, tiveram um déficit de vagas [...] Acredito que, ainda hoje, exista um pequeno déficit de quantitativo de professores em alguns cursos [...].
E6	[...] Todas as vagas foram contempladas [...].
E7	Até 2011, quando eu estava na reitoria, tudo que havia sido previsto, mais uma vez, foi liberado a mais, por conta dos novos cursos. Tudo foi atendido.
E8	O primeiro PPC, que foi imposto de Recife para cá, ele não tinha um número adequado de professores que atendessem à norma do curso, houve um erro, isso foi, especificamente, no curso de Administração. Aí foi feito o PPC e projetado um número de professores maior do que o que tinha sido, inicialmente, se destinado [...] mas não foi atendido.
E9	Era gradativo. A gente teve um primeiro concurso, mesmo sabendo que teve os primeiros classificados, vieram os primeiros lugares [...] em março e em abril de 2006 foi só quem passou em primeiro lugar, quando foi em agosto, quem passou em segundo lugar começou a ser chamado. A cada semestre eram chamados mais seis, oito, conforme as turmas avançavam.
E10	[...] todos os cursos carecem de mais professores, ainda mais quando se tem pós-graduação, então, as demandas iniciais foram somente pensando nos cursos de graduação [...].
E11	[...] foi planejado uma coisa, inicialmente, muito na base de um levantamento básico, inicial, tanto de docentes quanto de técnicos. Tinha, inclusive, um projeto, depois mudou tudo, o projeto inicial, com essa história de núcleos.
E12	No início, nós começamos com uns 60 professores, e a cada semestre eram contratados novos professores, só que esse número de professores era muito injusto, primeiro que tinha uma desigualdade de carga horária muito grande entre Recife e Caruaru.
E13	Não respondeu

Fonte: O autor.

Para E6 todas as vagas foram preenchidas, mas não informou se a quantidade de profissionais é suficiente para abarcar todos os cursos do Campus, E13 e E14 não responderam. Em se tratando do terceiro questionamento “Como se deu a escolha da cidade de Caruaru para ser implantado um dos Centros avançados da UFPE? ”; foi levado em consideração que o referido município é considerado como o “coração do agreste”, ou seja, é uma cidade que serve de referência para as demais, além de se destacar política, econômica e culturalmente. Somado a esses fatores, houve um importante empenho por parte de empresários e políticos locais, cedendo o terreno e isentando os impostos, como pode ser observado nos fragmentos a seguir (Quadro 6).

Quadro 6: Síntese das respostas inerentes a motivação da escolha pela cidade de Caruaru para implantar o campus.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	A potencialidade de Caruaru e das cidades próximas da região, cujo potencial do polo de confecções, a cidade já demonstrava que tinha uma potencialidade de expansão comercial, produção de roupas, então foi verificado que ali tinha um grande potencial para se colocar um centro acadêmico, para a interiorização.
E2	[...] os empresários daqui, no caso, o Djalma Cintra, que disponibilizou o terreno [...] a prefeitura, com a questão dos impostos.
E3	[...] é uma cidade polo que tem uma confluência de várias vias importantes no Estado [...] também teve uma conjunção da política naquele momento.
E4	[...] um dos grandes motivos foi a doação do terreno, por parte dos empresários da cidade, e também a posição geográfica de Caruaru, de ser um polo e conectar várias cidades [...].
E5	[...] ela já era um centro dentro do Agreste. Caruaru sempre esteve no coração do agreste pernambucano, então era uma cidade que já tinha um destaque político, econômico e cultural. Além disso, foi uma cidade que acolheu muito bem a UFPE e deu a estrutura necessária para o seu funcionamento, com acordos com alguns empresários, inclusive, com o Djalma Cintra, que doou o terreno, o que facilitou muito a implantação do campus [...].
E6	[...] é uma cidade que interliga todo o agreste, então, pelo potencial econômico da região, pelo papel que a cidade tem de interposto comercial, sendo a ramificação da conexão com outras cidades [...].
E7	Os dados da economia, da demanda por educação superior. Outra coisa importante, já existia algumas instituições privadas na cidade, e a ideia era transformar Caruaru em um grande polo de Educação Superior do Nordeste e, realmente, terminou sendo [...].
E8	[...] a força política para trazer para cá foi mais forte que qualquer outra coisa.
E9	[...] centro de relevância comercial, turística, cultural, era como se fosse o centro de uma região [...].
E10	[...] escolha em função de Caruaru ser conhecida como a segunda cidade do Estado de Pernambuco e ter um desenvolvimento, não desmerecendo as outras cidades, mas isso é um fato real.
E11	[...] é um dos centros comerciais e produtivos mais crescentes no Estado de Pernambuco e na região [...].
E12	[...] tem um polo de desenvolvimento, um comércio grande, com uma atividade central para comerciantes, para assistência médica [...], e teve também a articulação dos políticos e dos empresários locais [...], inclusive, do Djalma Cintra, que doou o terreno [...].
E13	[...] se houve alguém que facilitou em Caruaru foi Djalma Cintra [...] Na época, havia uma ambição política, mas a decisão da construção foi mais devido a uma facilidade que se teve em obter as terras que estava precisando para a realização do projeto.

Fonte: O autor.

Com a definição do município de Caruaru para implantação do Campus, aprovação e execução do projeto de construção, cabe verificar como e quais os critérios considerados para escolher os cursos. Com base nas respostas dos participantes, observa-se que foram realizados estudos para identificar as necessidades profissionais do município e da região. O Quadro 7 apresenta fragmentos das respostas dos participantes que confirmam essa assertiva.

Quadro 7: Síntese das respostas inerentes ao critério usado para selecionar os cursos do Campus.

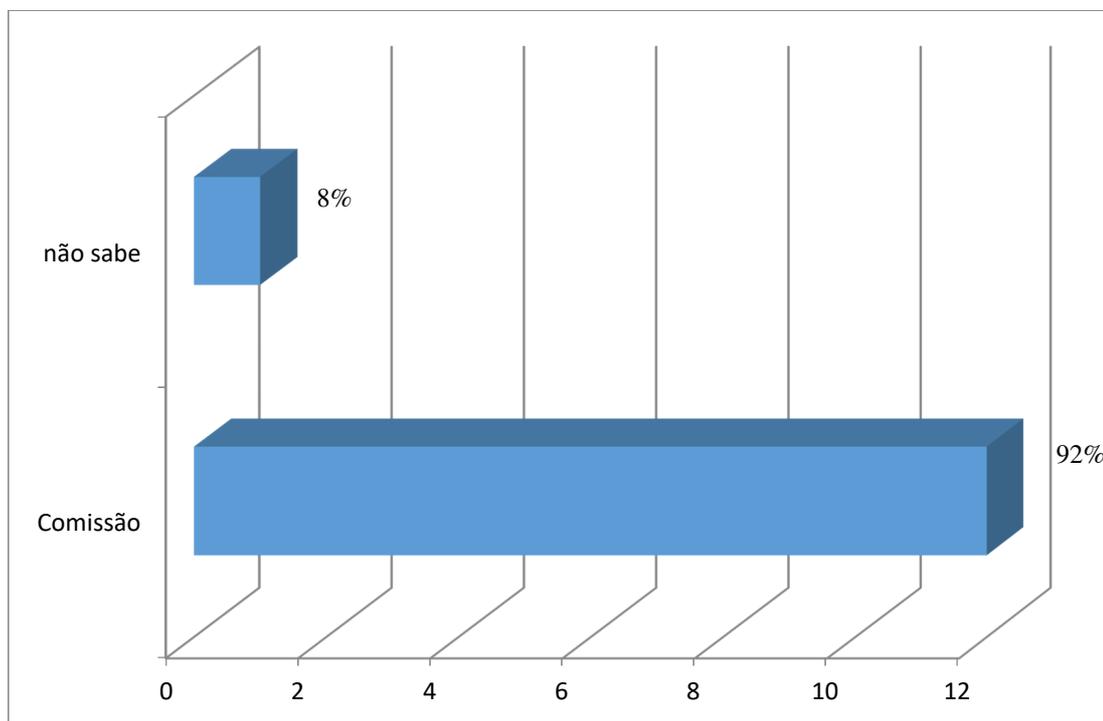
ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	A pró-reitoria acadêmica, juntamente com alguns docentes fizeram esse estudo, justamente a parte de moda, de Design, entra por conta da região [...] Administração, Economia, a mesma coisa. E como é uma cidade em crescimento, nada melhor que Engenharia; e Pedagogia foi em virtude da necessidade apontada pelo Governo do Estado, cuja demanda era imensa na área de Pedagogia para o ensino no interior. Alguns cursos, por exemplo, as licenciaturas, inclusive a indígena, alguns foram por intercessão do próprio corpo docente, outros foram demandas que já iam chegando da própria comunidade, no caso, a indígena, então os cursos foram sendo ampliados, mas sempre observando a região.
E2	No projeto de interiorização do CAA tem toda a explicação de escolha de cada curso. No projeto político pedagógico do CAA, de interiorização da UFPE, tem um estudo mostrando por que essa demanda para o agreste, por que esses cursos foram os primeiros a vir, então há, de fato, um estudo para a implantação deles.
E3	Na verdade, Pedagogia, por exemplo, foi pela demanda da formação de professores no Estado de Pernambuco [...]. A Engenharia Civil [...] para o desenvolvimento da região [...] que estava em desenvolvimento crescente, o que gerou a necessidade de engenheiros. Administração e Economia [...] relação com a questão do desenvolvimento local, e Design pela cidade ser um polo de confecções. Todos os cursos, inclusive os novos (Engenharia de Produção) tem relação com o desenvolvimento local.
E4	[...] foram feitas pesquisas para definir quais os cursos, os primeiros que entraram aqui, que foram Economia, Administração, Design, Engenharia Civil e Pedagogia.
E5	[...] os primeiros cursos que foram implantados aqui têm uma coerência com a região. Por exemplo, o curso de design, a gente tem um polo de confecções; um polo de moda; um polo gesso; um polo de móveis; um polo de artesanato [...] os cursos são trazidos para cá com uma coerência em relação às demandas da região e atendem a esses critérios de demanda.
E6	[...] foi realmente feito um estudo das potencialidades do Estado de Pernambuco, das instituições de ensino superior que estavam com cursos em andamento ou com projetos de expansão, no caso, a Rural e a UPE, e a UFPE trabalhou em conjunto para a definição dessa rede de ensino superior no estado, então, não houve nenhuma interferência política de decisão com relação a qual curso colocar. Essa decisão foi da UFPE, passada pelos seus conselhos superiores. Se houve um político que contribuiu mais ou menos, isso eu não me recordo.
E7	[...] os cursos partiram da demanda, mas também das condições de oferta. A infraestrutura, pensamos qual o curso que poderia oferecer mais estrutura, e decidimos o que tivesse amplitude maior. Então, a demanda com as condições de oferta sinalizou tudo.
E8	[...] alguns cursos, realmente, relacionam com a região, e indicam uma necessidade, outros a gente vê particularidades na escolha e que algumas universidades particulares foram prejudicadas, então a gente não entende bem como esses critérios foram implantados.
E9	Eu ouvi falar só com relação à Design, dos outros eu não tenho como dizer [...]. foi planejado porque a demanda da região era Gráfico, Produto e Moda, tanto que o PPC do curso bate diretamente nessa tecla, tem que ter essas três ênfases.
E10	[...] o que se falava é que foi feito um estudo aqui da região, quais seriam os cursos que teriam uma demanda para suprir as necessidades da região.

E11	Houve uma pesquisa de demanda. A equipe que, junto com a Proacad, planejou a abertura dos cursos, fez um levantamento daquilo que, na região, seria mais necessário. Essa pesquisa foi feita em 2005. Da pesquisa, o que nós ainda não conseguimos realizar foi a implantação do curso de contábeis, que estava dentro do projeto e, até hoje, nunca se concretizou, e a abertura de Serviço Social, que tinha várias demandas, e Música.
E12	[...] houve uma pesquisa, e os cursos foram voltados totalmente para o desenvolvimento econômico, mas isso foi um problema, por isso que nós não temos cursos de Sociologia, Filosofia, Antropologia, só temos cursos voltados para o mercado ou voltados para a formação de professores, o que eu acho que também é um problema também porque a gente precisa formar massa crítica, e não só para o mercado [...]
E13	[...] houveram discussões a respeito dos cursos que seriam implantados, mas eu não sei dizer.

Fonte: O autor.

Quando questionados se houve algum grupo de trabalho ou comissão da UFPE que atuou diretamente no processo de implantação do CAA ou se a implementação foi efetivada apenas pelo MEC, apenas um (8%) não soube responder; ao passo que doze (92%) informaram ter existido uma comissão que acompanhava todo o processo de construção e expansão, a contratação de pessoal, como pode ser visualizado no Gráfico da Figura 4.

Figura 4: Conhecimento sobre a existência de uma comissão que atuou no processo de implantação do CAA.



Fonte: O autor.

Considerando as respostas dos participantes, a comissão era formada por profissionais (dentre as quais a pró-reitora de gestão de pessoas, pró-reitora acadêmica, professores e

servidores técnico-administrativos da reitoria da UFPE e da Prefeitura da Cidade Universitária) que lidavam desde o projeto de criação dos campi no interior e suas implementações, a questões inerentes a contratações de docentes, infraestrutura.

Mas, segundo E8, a comissão se mostrou ineficaz tanto no que se refere ao planejamento como criação e execução de um cronograma de implantação do campus, como pode ser verificado em sua fala:

Ela vinha em Caruaru, mas as reuniões eram muito mais amplas, pouco objetivas. Nós tínhamos, no início, poucos professores e de áreas diferentes, e uma comissão que não entendia, exatamente, como deveria ser feita a implantação do campus. Houve reuniões, houve discussões, isso aconteceu, mas a gente não via o planejamento sendo feito da forma correta, não se tinha prazo, não se tinha cronograma, era o melhor processo de entendimento, diziam que a demanda era essa, mas a demanda só existia porque não houve planejamento (E8).

Ainda segundo E8, desde a implementação do Campus ainda existem problemas com a comunicação telefônica e com internet precária que não atende todo o campus, além de áreas onde não pensaram na acessibilidade de pessoas com dificuldade de locomoção.

Percebe-se que o Campus enfrentou (enfrenta) inúmeros problemas e dificuldades estruturais e funcionais, que em tese, não deveriam figurar, se as ações fossem melhor planejadas. Desse modo, foi solicitado aos participantes que relacionassem aspectos positivos e negativos da implementação do CAA. O Quadro 8 apresenta a síntese das respostas fornecidas pelos participantes.

Quadro 8: Pontos positivos e negativos da implementação do CAA.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	Eu não destacaria nenhum aspecto negativo. Eu considero que em tudo há dificuldades, obstáculos, mas que vão sendo tirados à medida em que todos têm a mesma vontade de fazer com que aconteça, então pontos negativos eu não vejo. [...] eu vejo como positivo o aspecto do acesso à educação, para esses locais que não tinha acesso; o desenvolvimento regional é notável [...] um grande ponto positivo é o desenvolvimento social.
E2	Positivos, é claro que a gente interiorizar o conhecimento é democratizá-lo. [...] negativos, a gente sente que o campus está sempre em processo de construção, de expansão, algo que a gente sente que falta planejamento, que é uma coisa muito do imediatismo, da necessidade que surge, e vai expandindo de acordo com a necessidade do dia, parece que não é projetado a longo prazo. [...] foram comprados os ar-condicionados, mas a estrutura física não foi devidamente estruturada para que eles pudessem ser instalados; o bloco administrativo, 4 andares e sem um elevador funcionando; [...] nos blocos de alas, da escolaridade antiga, só temos um acesso e uma saída [...] não se tem espaço de evacuação; escadas que nunca terminam, nunca ficam prontas; espaços mal projetados, [...] corredor que bate na parede [...], as portas dos banheiros abrem para dentro, pessoas obesas jamais terão acesso a um

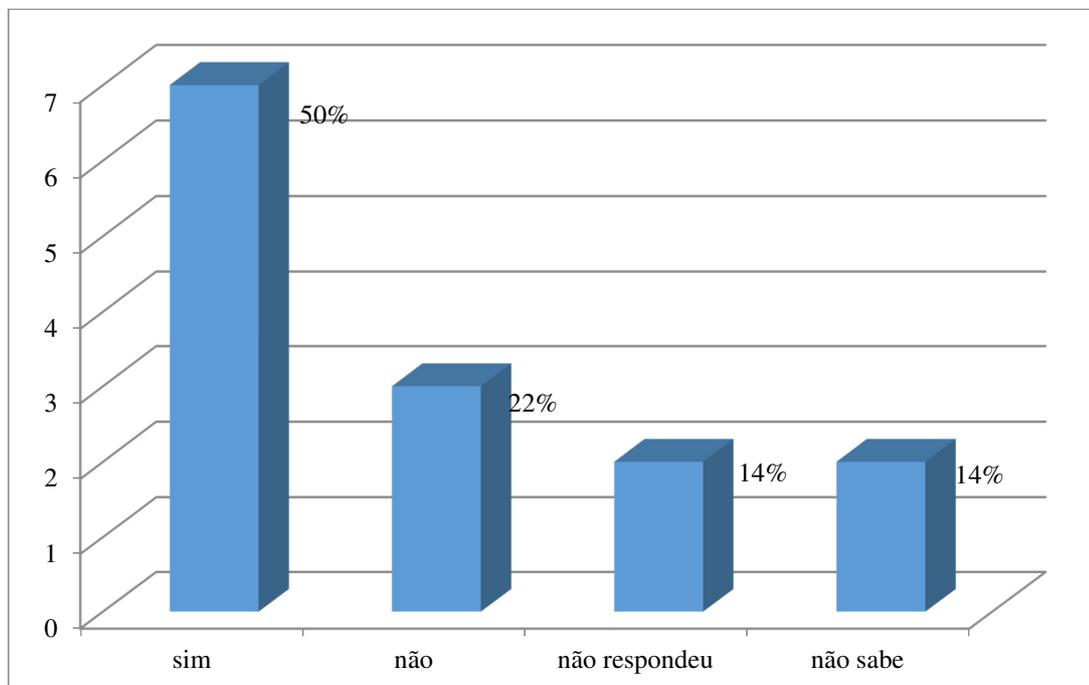
	banheiro desses; [...] os banheiros não tem nenhum adaptado para pessoas com necessidades especiais [...].
E3	[...] negativos, eu não consigo enxergar nenhum aspecto negativo na implantação do CAA. Eu acho que os aspectos positivos são muitos, mas o fato de estar ofertando cursos de qualidade à população jovem do interior [...] é, para mim, um dos principais aspectos positivos [...], e a contribuição com o desenvolvimento local, da região e do Estado de Pernambuco.
E4	[...] um dos aspectos mais positivos foi conseguir, realmente, que hoje 90 a 95% dos alunos que estão na instituição são do interior. [...] negativos [...] a questão da iluminação do campus. A questão do acesso, embora hoje esteja bem melhor, mas o acesso ainda não é iluminado [...].
E5	Se a gente observar os números do crescimento de Caruaru durante esses últimos anos, veremos que a UFPE tem um grande impacto nesses números. Isso já é reflexo do resultado desse processo de sucesso de implantação da UFPE no interior.
E6	Os positivos eu acho que é a importância de uma universidade, de um centro acadêmico no interior do estado de Pernambuco, seja ela da Rural, da UFPE, UPE [...]. Do que eu me lembro, eu acho que foi a obra em si do campus, o atraso e também, depois que foi feita toda a mudança, a ausência da rede lógica [...], então havia um problema grande de comunicação, por ausência da rede lógica, que demorou a ser implantada.
E7	Aspectos negativos eu não consigo ver nenhum, eu só vejo aspectos positivos: o entusiasmo da comunidade da UFPE, a responsabilidade, porque todo mundo se envolveu; a parceria do MEC, que não deixou faltar nada, toda vez que estávamos sem dinheiro, íamos no MEC, falávamos com o ministro, quando já era o ministro Fernando Haddad, a porta dele era escancarada, toda vez que queríamos conversar com ele, o mesmo veio, inclusive, mais de uma vez ao campus, visitou as instalações, o próprio presidente da república, toda vez que tínhamos reunião em Brasília, ele perguntava pelo campus, como estava, queria saber os detalhes.
E8	Para a região, ela é extremamente positiva [...] porque nem todos vão, por conta da distância, relação familiar, enfim, tudo o que faz com que o aluno se prenda aqui. Isso para mim é positivo, mas se teve prejuízos pessoais enormes devido à forma que o campus foi implantado, tem professores desgastados, professores que se desmotivam porque o processo não foi conduzido da maneira correta, e isso também tem influência direta no trabalho dos técnicos, sobre os alunos. Temos muitos problemas de planejamento, devido a uma implantação imposta, quando deveria ter sido uma implantação mais debatida. Para mim, um ponto negativo foi a imposição de um diretor por um longo tempo, foi o fator mais negativo do campus.
E9	Talvez, quem sinta mais os benefícios sejam os povos que vieram do interior ou que permaneceram nele. [...] A parte ruim é quando eu vejo que tem um monte de alunos tentando, mas, às vezes, não tem uma folha de papel, a gente quer imprimir o relatório de estágio, mas não tem papel para imprimir, ou então eles saem mais cedo da aula porque dizem que tem medo de irem sozinhos, medo de ficar na universidade [...].
E10	[...] foi algo fenomenal do ponto de vista de abertura de oportunidades para recém-doutores. [...] mas o maior avanço que a gente teve aqui foi conseguir conquistar as pessoas que são do agreste pernambucano e até do sertão, e a gente conseguir deslocar esse pessoal todo para Caruaru, para vir estudar aqui. [...] O lado negativo é que a gente tem muita coisa a melhorar do ponto de vista da infraestrutura, para atender adequadamente.
E11	O setor público se distancia do mundo privado, nesse sentido. O interesse privado planeja muito bem as coisas para não dar errado, porque vai ter muitas perdas, que são humanas, financeira. Acabamos perdendo muitos recursos aqui. A gente tem que planejar curso por curso, de maneira racional. Aqui primeiro abre o curso para depois 'dar o grito'. Isso é uma falha grave de uma gestão, antes de fazer, tem que planejar, e ter alguém para planejar. O setor público é prejudicado porque não tem equipes corretas de planejamento, execução e de fiscalização das obras. Eu acho que a concepção de gestão desse campus foi muito centralizada, ainda que se diga que foi aberta, foi muito centralizada, na questão do diretor, na pessoa do reitor, dos pró-reitores responsáveis pelos setores, e isso não é uma coisa boa. Do ponto de vista acadêmico, eu acredito que nós precisamos de uma organização mais efetiva também.

E12	O negativo é que a gente deveria ter outros cursos, e não só cursos voltados para o mercado, porque a educação superior precisa contemplar várias áreas. A gente precisa de cientistas políticos, de antropólogos do interior de Pernambuco, de sociólogos, precisamos dessas carreiras profissionais que não são diretamente ligadas ao mercado, para atender a uma demanda do desenvolvimento econômico. O ponto negativo do nosso projeto é ter uma base muito forte no desenvolvimento econômico, e não o social, o político.
E13	R.: aspectos positivos da interiorização foi a entrada de estudantes carentes de recursos na universidade, tendo em vista que este projeto se inseriu dentro de uma política maior do MEC de permitir o acesso de pessoas que não tinham condições de adentrar o ensino superior de outra forma. Eu acho que esse foi o grande ponto positivo. O ponto negativo eu diria que foi a falta de planejamento, de discussão dentro da instituição. A discussão foi insuficiente para sinalizar e mostrar as direções que a UFPE deveria tomar.

Fonte: O autor.

Observa-se que a grande queixa dos participantes é com relação a falta de planejamento na execução da expansão física e funcional do Campus. E, o ponto positivo mencionado por parcela significativa dos entrevistados é o fato de o estudante não precisar se deslocar do interior para a capital para melhorar seu nível educacional. No que se refere a algum aspecto importante que estava no projeto de implantação do Centro que não foi efetivamente implementado, o que parcela significativa (50%; 7 entrevistados) respondeu sim, como pode ser visualizado no Gráfico da Figura 5.

Figura 5: Aspecto importante que constava no projeto original e que não foi efetivado.

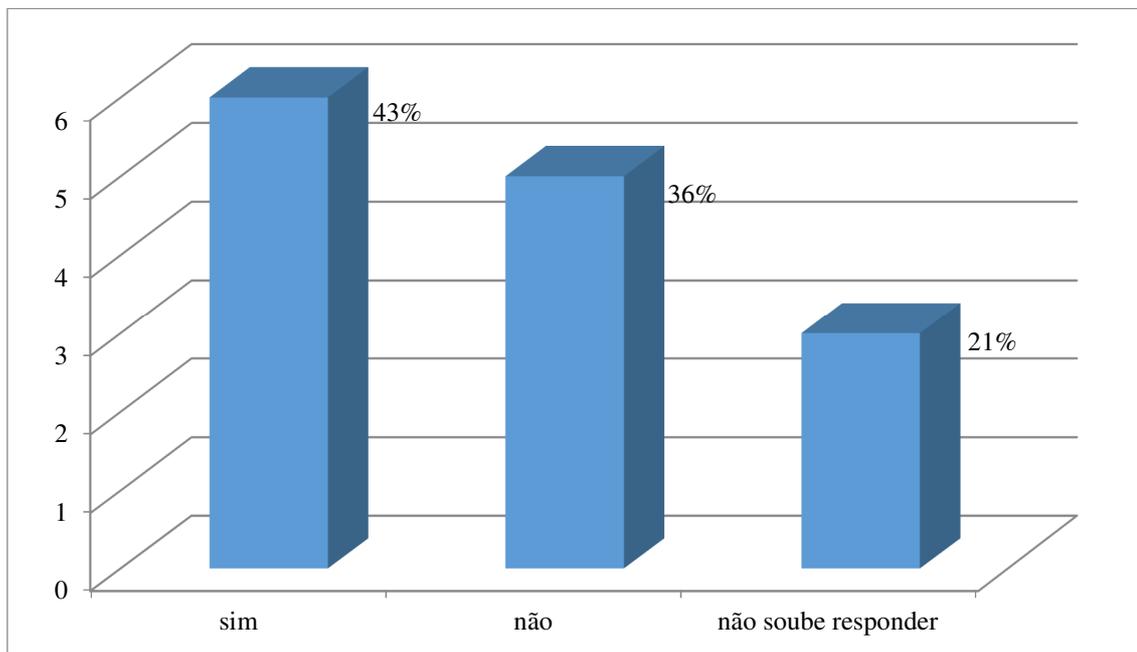


Fonte: O autor.

O item mencionado por sete participantes da pesquisa foi a “não construção do centro de convenções/auditório” (E1; E5; E7; E8; E9; E10; E11); no lugar construíram o Bloco K. Segundo E8 “existia um dinheiro que era destinado a construção do centro de convenções, que funcionaria próximo ao bloco administrativo, no centro do campus, acho que em torno de uns 4, 5 milhões, e aí foi redirecionado esse dinheiro para a construção do prédio do Bloco K, onde funciona todos os cursos de pós-graduação do CAA”.

As respostas dos participantes da pesquisa evidenciaram que houve alguma interferência política na implantação do CAA, seja na doação do terreno, seja na implementação dos cursos, o Gráfico da Figura 6 evidencia que 36% (cinco entrevistados) afirmaram não ter havido participação ou interferência política, ao passo que 43% (seis entrevistados) afirmaram ter havido alguma interferência política no processo de criação e implementação do CAA, enquanto que 21% (três entrevistados) não souberam responder.

Figura 6: Interferência de políticos na implementação do campus.



Fonte: O autor.

Entretanto, sabemos que o Congresso Nacional é quem aprova o orçamento; os deputados atuam através de emendas parlamentares. O apoio político é fundamental para qualquer projeto, independente de congresso. De acordo com E7 “o apoio mais forte que nós tivemos foi do presidente Lula. Quando a gente mostrou o projeto, as demandas, ele disse que

nós poderíamos fazer, que haveria sim a interiorização da universidade federal em Pernambuco”.

O Governo do Estado e a prefeitura do município também participaram e apoiaram a interiorização da UFPE. Para E7

Educação não pode ser um projeto somente de governo, tem que ser uma política pública, então, nós tivemos a preocupação de criar um campus em que depois não se dissesse que o partido tal não ajudou, isso não faz sentido. Então nós buscamos fazer uma grande articulação para instalar o campus, independente de quem estivesse. Por sorte, até hoje, é a mesma linha de governo, e que eu saiba, o apoio ao campus de Caruaru continua sendo grande.

Para finalizar a entrevista, foi deixado um espaço para que os entrevistados pudessem expor alguma informação que por ventura não tivesse sido efetivada. Entretanto, nada mais foi acrescentado. Desse modo, na próxima seção as respostas dos participantes serão confrontadas com o modelo de Smith de implementação de políticas públicas, cuja abordagem é *Bottom-up*, onde é o processo ininterrupto que reconhece os embates entre planejadores e implementadores como fonte de *feedback*. As variáveis centrais são: Grupo-alvo; estrutura organizacional; liderança/capacidade; fatores ambientais

6.2 Discussão dos resultados

O modelo de Smith (1973) é um modelo teórico para análise de políticas públicas, considerado como extremamente útil no que concerne a identificação de variáveis institucionais no processo de formulação e implementação de políticas. Sua principal característica é a constatação do "equivoco em que incorrem a maioria dos "policy-makers", burocratas, cientistas e governantes em supor que, pelo fato de uma política ser formulada, será ela então, automaticamente, implementada". Desse modo, o referido modelo é passível de aplicação tanto aos países com economias emergentes quanto os desenvolvidos.

Devido aos inúmeros obstáculos que surgem na fase de implementação de políticas públicas, Smith (1973) identificou diferentes tipos de reações entre os atores participantes do referido processo, dentre os quais destacam-se:

- a) Frequentemente as associações ou entidades de classe se mostram ineficientes diante do poder estatal;

- b) O Estado geralmente cria políticas sem consultar os interessados;
- c) A sociedade se mostra apática em relação as decisões associadas as políticas públicas;
- d) Não há uma consciência por parte da sociedade sobre como as consequências de serem ou não atingidos por uma política; deixando para participar e se manifestar depois que as políticas são implementadas;

Entretanto é no estágio de implementação que a política pode ser alterada, abandonada ou executada pelo Estado; também é nessa fase que se iniciam as tensões. Convém ressaltar que em um país cuja economia é considerada emergente (como o Brasil), não incomum a implementação de alguma política esbarrar na burocracia que deve executá-la; além da insuficiência de pessoal qualificado, falta de controle das lideranças locais, oposição política e corrupção (grande geradora de desvios e sobre preços).

As tensões, nos países emergentes, se justificam diante da própria natureza das políticas (que devem ser mais profundas e intensas) que precisam ser formuladas diante dos problemas econômicos e sociais que devem ser enfrentados. Para Smith (1973, p. 86) "é uma forma de provocar mudanças, mesmo que a ação seja estática".

Em seu modelo Smith (1973) usa como ponto de partida a ideia de que uma vez sendo as políticas consideradas como forças geradoras de tensão na sociedade, deve-se considerar tanto o contexto na implementação de políticas, assim como os componentes considerados relevantes da política que formam a matriz geradora de tensão.

Smith (1973) ressalta quatro desses componentes, que são fundamentais no processo de implementação de política: política idealizada; organização implementadora; grupo meta; fatores ambientais.

6.2.1 Política idealizada

Até a metade da primeira década de 2000 não havia um cenário que pudesse ser considerado favorável às instituições de ensino públicas, uma vez que existiam restrições e dificuldades financeiras, e conseqüente abertura para o setor privado. Para Lima (2011), a expansão das instituições privadas foi conseqüência da liberação dos serviços educacionais, que

teve início com a aprovação da LDB de 1996. Dados do INEP de 2012 evidenciam que de 2001 a 2010 as instituições de ensino superior privadas cresceram uma média de 74%, enquanto as públicas, no mesmo período, cerca de 52%.

Entretanto, esse quadro de sucateamento e contingenciamento começou a ser revertido com a instituição de uma política de investimento financeiro nas universidades federais, mais especificamente, a partir do ano 2005, com o Programa Expandir, cuja proposta era interiorizar as universidades federais, com um investimento previsto de mais de 500 milhões de reais, com a criação de novas universidades e quarenta e oito novos campi em diversas cidades do interior do país (SOUSA JÚNIOR, 2011); e, em 2007 com o Reuni.

Desse modo, a política idealizada é definida como o padrão de interação que os formuladores de políticas estão tentando introduzir. Existem quatro categorias relevantes de variáveis de política idealizada: a forma, o tipo, o programa e as imagens da política.

A forma se refere ao aspecto forma da tomada de decisões. No presente estudo ficou evidenciado que a interiorização da UFPE e criação do CAA ocorreu no primeiro governo do então presidente Lula, mediante o programa Expandir, lançado a partir do ano de 2003, instituído por meio do decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

Insta destacar que o referido Programa, criado pelo governo federal, não se limitou a Pernambuco; foi executado de maneira semelhante em todo o país. De acordo com Lima; Medeiros (2012), esse se constitui como modelo comum de formulação e implementação de programas pelo então governo brasileiro. O referido modelo praticado na construção de políticas públicas foi denominado por alguns pesquisadores como Lotta; Pavez (2010) e Lima; Medeiros (2012) como recentralização ou coordenação ou federativa, e se constitui de políticas pensadas nacionalmente, mas que, para sua implementação, são formadas parcerias para operacionalizar em nível local, contextualizando e adaptando as referidas políticas em conformidade com a localidade.

O tipo pode ser expresso segundo três categorias:

a) Quanto à natureza, a política pode ser: simples (de pequena amplitude e crescimento incremental); complexa (de maior amplitude, sem crescimento progressivo). No caso da interiorização da UFPE, pode ser considerada simples, uma vez que continua em expansão e abarcou uma área limitada do agreste e sertão pernambucano.

b) Quanto à organização, a política pode ser: organizacional (requer a modificação ou o estabelecimento de uma organização formal); não-organizacional (requer o estabelecimento de modelos ou padrões de interação estranhos ou fora do contexto formal da organização). Para fins deste estudo, foi organizacional, uma vez que o CAA é uma organização formal que se estabeleceu com a interiorização da UFPE.

c) Como pertencente a um dos seguintes tipos: distributiva, redistributiva, regulatória, constitutivas ou estruturadoras. A distributiva aloca bens ou serviços a frações específicas da sociedade (no caso da interiorização da UFPE e criação do CAA, o agreste e o sertão pernambucano) mediante recursos provenientes da coletividade como um todo.

A redistributiva distribui bens ou serviços a determinados segmentos da sociedade, utilizando recursos de outros grupos específicos, como por exemplo, a reforma agrária e a política tributária (REIS, 2010). No que se refere à regulatória, esta estabelece obrigatoriedades, condições e interdições. Podem variar de regulamentações simples e operacionais, a complexas e de grande abrangência, como por exemplo: Código de Trânsito, Legislação Trabalhista, entre outras. Por fim, as constitutivas ou estruturadoras, que se consolidam as regras políticas, como por exemplo, os regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, entre outras (REIS, 2010).

Em relação ao programa, dois aspectos são ressaltados por Smith (1973):

a) Intensidade de apoio, no sentido de identificar o grau de comprometimento do governo na implementação da política. No estudo ficou evidenciado o apoio irrestrito do então presidente Lula no que se refere a interiorização da UFPE, como pode ser observado nas falas de E5 e E7:

Luiz Inácio Lula da Silva que, no início da sua gestão, chamou todos os reitores e fez um pacto para duplicarmos a quantidade de vagas nas universidades federais e o processo de interiorização e o Reuni, que foram os marcos para a ampliação das vagas e a expansão dos campi, rumo ao interior. Eu acho que é um projeto de grande impacto regional, de grande impacto no Estado de Pernambuco (E5).

O apoio mais forte que nós tivemos foi do presidente Lula. Quando a gente mostrou o projeto, as demandas, ele disse que nós poderíamos fazer, que ia ser, sim, em Pernambuco (E7).

O MEC também apoiou e liberou os recursos (financeiros e humanos) necessários e solicitados pela instituição para efetivação da construção do CAA em Caruaru, como pode ser observado nos fragmentos a seguir:

Em relação a recursos humanos, o que estava previsto no projeto apresentado pela UFPE ao MEC, foi honrado todos os nossos pedidos. Pedidos adicionais foram feitos por conta dos novos custos, por conta de necessidades que se apresentaram depois da implantação, mas em momento nenhum o MEC negou o que foi pedido pela UFPE. O que a UFPE pediu ao MEC, foi prontamente atendido (E3).

[...] a parceria do MEC, que não deixou faltar nada, toda vez que estávamos sem dinheiro, íamos no MEC, falávamos com o ministro, quando já era o ministro Fernando Haddad, a porta dele era escancarada, toda vez que queríamos conversar com ele, o mesmo veio, inclusive, mais de uma vez ao campus, visitou as instalações, o próprio presidente da república, toda vez que tínhamos reunião em Brasília, ele perguntava pelo campus, como estava, queria saber os detalhes (E7).

O governo estadual, na pessoa do então governador Eduardo Campos, contribuiu com a melhora no acesso, ou seja, asfaltando toda a via de acesso ao campus definitivo. Na esfera municipal, a prefeitura isentou os impostos do terreno doado para a construção do CAA, como é possível vislumbrar no fragmento a seguir:

[...] e também a prefeitura, com a questão dos impostos. Foram feitas propostas para outras cidades, mas a que melhor atendeu nesse sentido de impostos e de disponibilizar de imediatamente um terreno para a construção do campus da UFPE, foi Caruaru (E2).

b) Origem da política: se ela é necessária para satisfazer as necessidades e demandas na sociedade ou foi formulada com pouca demanda ou apoio. A implementação da interiorização da UFPE se mostrou imprescindível para atender a demanda não apenas dos estudantes do município de Caruaru (onde foi implementado o CAA), mas para os municípios vizinhos e até mesmo do sertão. Se antes os estudantes necessitavam se deslocar para a capital para concluir seus estudos, hoje, o CAA oferece inúmeros cursos a nível de graduação e especialização *lato sensu* e *strictu sensu*. A importância do CAA fica evidente nos fragmentos a seguir:

[...] hoje 90 a 95% dos alunos que estão na instituição são do interior (E4).

Se a gente observar os números do crescimento de Caruaru durante esses últimos anos, veremos que a UFPE tem um grande impacto nesses números. Isso já é reflexo do resultado desse processo de sucesso de implantação da UFPE no interior (E5).

O que aqui foi proposto, se conseguiu atingir o objetivo, a gente conseguiu atingir a demanda que era prevista, então a gente tem alunos de toda a região do entorno do agreste, inclusive, acontece um fenômeno diferente, que é a vinda de alunos de Recife para estudar no campus de Caruaru (E10).

Para Arruda (2011) o governo Lula incorporou nas suas prioridades de governo a política de expansão e acesso ao ensino superior direcionando as ações nesse campo para grupos

sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino. Portanto, o governo colocou em sua agenda a necessidade de expandir o ensino superior público e instituiu o Programa Expandir com esse propósito, criar novas universidades e novos *campi* nas regiões menos assistidas de educação superior.

Cabe ressaltar que, o governo federal não criou qualquer portaria, decreto ou qualquer outra norma jurídica para concretizar o Programa de expansão em comento. Com o intuito claro de tornar o processo mais célere, realizou o lançamento do referido, em seguida contatou as universidades federais, convidando-as a enviarem projetos destinados a sua expansão; e, quando aprovados, iniciavam as ações basilares, como encontrar, junto às prefeituras, local apropriado para instalar os novos campi, contratar docentes e técnicos, e, efetivar vestibulares, dando início as suas atividades.

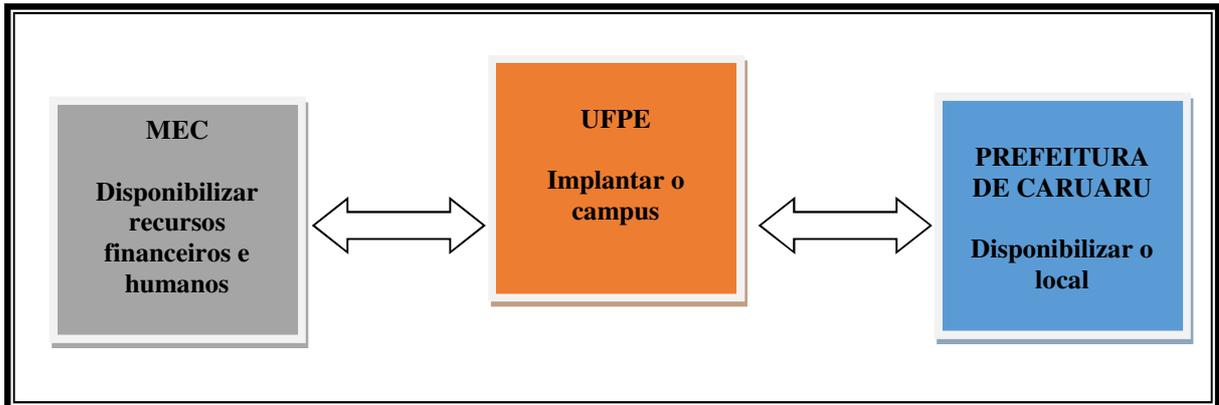
6.2.2. Organização implementadora

A organização implementadora é o órgão responsável pela execução da política sendo, na maioria dos casos, uma unidade da burocracia governamental (SMITH, 1973). A criação do CAA envolveu algumas instituições para que pudesse concretizar essa política de interiorização do ensino superior, dentre as quais: o MEC (representando o governo federal), a UFPE (que almejava um novo campus), e a prefeitura de Caruaru.

Essas entidades foram parceiras. Assim cada uma tinha sua função bem específica. Ao MEC caberia aprovar o projeto do campus, e repassar os recursos orçamentários para execução da infraestrutura necessária de salas e laboratórios, bem como, a contratação de docentes e técnico-administrativos.

A UFPE ficou responsável para implantar o campus, conforme definido no projeto aprovado pelo MEC e pelas instâncias acadêmicas. A prefeitura caberia disponibilizar área para a construção do campus. As etapas ocorreram como pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7: Relações e atribuições dos implementadores do CAA.



Fonte: O autor (2016).

Esse fluxo entre as instituições que participam da implementação de políticas públicas mostra-se imprescindível para alcançar os objetivos propostos. Desse modo, o fluxo tem início com o governo federal; a universidade é centro e a principal articuladora e, aos municípios a função de receber a universidade.

Para Lotta; Pavez (2010) na fase de implementação não é incomum encontrar diferenças na maneira como a política pública foi criada e como foi realmente executada. Principalmente quando a referida é criada a nível nacional para ser implementada no nível local, com diferenças e peculiaridades regionais. Daí surge a necessidade de realizar modificações e adaptações para atender a demanda local.

No que se refere ao gerenciamento do processo de implementação, o papel dos gestores é essencial, já que funcionam como elos para que a política pública possa realmente ser executada em conformidade com o planejamento elaborado. Nesse momento ocorrem jogos de poderes, e as negociações representam outro aspecto essencial das dinâmicas organizacionais, acompanhando os processos decisórios e a implementação das políticas públicas.

Secchi (2010) enfatiza a importância de gerenciar a implementação, observando ser este é o momento em que as funções administrativas de liderança e coordenação são postos à prova. Aos encarregados pela liderança do processo de implementação são exigidas competências pessoais para compreender aspectos motivacionais de todos os envolvidos no processo, buscando superar os obstáculos, sejam estes técnicos ou legais; além de identificar as

deficiências da organização e os potenciais conflitos, assim como atuar diretamente nas negociações.

No caso do CAA, havia uma comissão formada por professores e servidores técnico-administrativos, designados pelo reitor da época, destinada a acompanhar todo o processo, desde a criação do projeto, a implementação dos campi. Entretanto, de acordo com E8

Houve reuniões, houve discussões, isso aconteceu, mas a gente não via o planejamento sendo feito da forma correta, não se tinha prazo, não se tinha cronograma, era o melhor processo de entendimento, diziam que a demanda era essa, mas a demanda só existia porque não houve planejamento.

E11 ressalta que a comissão pouco se mostrava presente no cotidiano da implementação do campus e que nunca apareceu de forma oficial. Segundo o entrevistado, apenas o reitor, alguns pró-reitores e o diretor do campus. Por outro lado, os representantes da Proacad, Proplan e Progepe pouco apareciam; as reuniões entre eles só ocorria quando havia algum erro de projeto a ser solucionado.

Essa falta de planejamento acarretou dificuldades na implantação. De acordo com Oliveira (2006) mesmo reconhecendo as limitações do planejamento em prever e controlar o futuro, ele cumpre o papel de construir e articular as relações dos atores envolvidos na implementação de políticas públicas.

6.2.3 Grupo meta

Considerando o proposto por Smith (1973) o grupo meta é formado pelo público que será alcançado (ou afetado) pela política. No caso em tela toda a sociedade residente no agreste e no sertão pernambucano, que passou a ter acesso a uma universidade pública. Ou seja, estudantes que não tinham condições financeiras para se deslocarem e se manterem na capital pernambucana, passaram a contar com uma instituição de ensino superior pública.

De acordo com E11 em Caruaru já existiam outras instituições de ensino superior, entretanto, todas da rede privada e não ofertavam cursos que atendessem a demanda local que é extremamente empreendedora. Segundo E11:

A gente escuta as pessoas falarem, e falam bem dessa iniciativa da UFPE de ter vindo para cá, sobretudo, porque dizem que trouxe uma vida diferente para a cidade, inclusive, para o mundo acadêmico, porque aqui nós temos uma quantidade imensa de faculdades privadas, somente faculdades privadas, com exceção da UPE, com dois

ou três cursos. Com a vinda do IFPE e da UFPE modificou um pouco o cenário, trouxe muitas oportunidades para os estudantes. Isso viabiliza mais opções para o mundo acadêmico e profissional dos jovens e adultos.

Além da população de Caruaru e arredores, também os profissionais que atuam no CAA podem ser incluídos no grupo meta, uma vez que são afetados pelas políticas inerentes a contratação (concurso público), aquisição de recursos e melhorias de infraestrutura.

6.2.4 Fatores ambientais

A implementação de uma política pública é influenciada por uma série de elementos que podem ajudar ou dificultar a concretização do que foi proposto. Para Smith (1973), aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais podem prevalecer, mas isso dependerá do tipo de política a ser implementada. Desse modo, os fatores ambientais são elementos que tanto influenciam como podem ser influenciados pela implementação da política.

Percebe-se nas entrevistas que os fatores ambientais que influenciaram na escolha de Caruaru como local para implementação do CAA foi, principalmente, sua localização central (no “coração do agreste”) possibilitando o atendimento, inclusive, da população do sertão.

Outro fator que influenciou de forma positiva para a implementação do CAA em Caruaru, foi sua economia e potencial empreendedor. Sem contar com a receptividade de empresários e políticos locais, que cederam (doaram) um terreno para que fosse erguido o campus. E, enquanto se aguardava a obra, uma ala de um centro comercial (shopping) foi adaptada para que o Campus iniciasse seus trabalhos.

Após a escolha pelo município ser efetivada, outros fatores ambientais influenciaram na implementação do campus. Inicialmente os recursos financeiros repassados pelo MEC se mostraram mais que suficientes para a consolidação do referido centro. Entretanto, devido a alguns erros de projeto, os recursos findaram, e a UFPE foi obrigada a dar andamento as obras com recursos próprios, como informado por E11.

Acabamos perdendo muitos recursos aqui. Ninguém sabe mais do que quem está lá em cima, na gestão, no setor contábil, no setor administrativo geral, nós sabemos que houve perdas de recursos. Cada termo aditivo por falha de projetos foram perdas que não eram pequenas. Se puxa de lá 500 mil, puxa do outro lado 1,5 milhões, e aí nessa soma o valor vai sendo subtraído de forma assustadora [...]. O problema de gerir esses recursos e, no fim, não dar, que não deu, a UFPE teve que concluir a terceira etapa com recursos dela, porque não deu.

Os erros de projeto além de consumir mais do orçamento previsto, atrasaram o andamento da obra que foi entregue parcialmente com cerca de um ano de atraso, como informaram E4 e E5:

[...] a ideia era que a gente já tivesse aqui no começo de 2008, e nós viemos para cá no começo de 2009 (E4);

A perspectiva inicial de quando se lançou o projeto em 2006, é que em 2009, 2010 a gente entraria aqui com boa parte da obra pronta. Quando nós chegamos aqui no campus, em 2009, apenas a primeira etapa estava concluída (E5).

Com relação ao quadro político, como já mencionado, a implementação do CAA foi influenciada desde a escolha do município e doação do terreno para construção do Centro, passando pela criação e aprovação do projeto junto ao MEC, liberação de recursos, melhorias na infraestrutura e aquisição de equipamentos de uso diário, entre outros.

A escolha do município passou por discussões na Câmara dos deputados, uma vez que Garanhuns também era candidata a sediar o campus. Daí ficou decidido pelo “presidente e pelo ministro da educação da época que para Caruaru viria um campus da UFPE e para Garanhuns iria um campus da UFRPE” (E14).

Mais recentemente, de acordo com E11 “a casa do estudante foi uma emenda parlamentar de um político de Caruaru, o então deputado federal Jorge Gomes, e entrou no projeto global da UFPE, assim como agora veio para Medicina mais uma emenda parlamentar para a aquisição dos terrenos de autoria do deputado federal Wolney Queiroz”.

Para Pereira (2012), a construção de políticas públicas (*policies*) ocorre em um campo de alta tensão e densidade política (*politics*). No presente estudo, esse aspecto não ficou distante, uma vez que a maneira como o programa de expansão foi formatado permitiu a interlocução de políticos na construção da referida política pública.

Rua (2009) destaca que os atores políticos representam determinados grupos ou organizações cujos interesses podem ser afetados, positiva ou negativamente pelo rumo de determinada política pública. Na defesa desses interesses, os atores mobilizam recursos de poder, que são os elementos materiais ou imateriais, afetivos ou potenciais, que um determinado ator pode mobilizar para pressionar pelas suas preferências.

Nesse íterim, Oliveira; Silveira (2012) ressaltam que as políticas públicas são ações em conjunto do governo para suprir demandas identificadas, minimizando seus efeitos no

desenvolvimento do país. Entretanto, inúmeras vezes essas ações seguem orientações de interesses particulares dos governantes ou partidários, relegando a segundo plano as demandas reais da sociedade.

6.2.5 Tensões

Geralmente em um processo de implementação de políticas ocorrem tensões. Segundo Smith (1973) podem ocorrer “dentro” e “entre” as categorias já descritas anteriormente: política idealizada, grupo meta, organização implementadora e fatores ambientais.

No caso em tela, ficou evidenciado que ocorreram tensões dentro das categorias e entre as categorias, corroborando com o proposto por Smith (1973). A tensão interna ocorreu, por exemplo, quando a comissão formada pelo então reitor se mostrou incapaz de seguir um planejamento prévio, preferindo dar andamento considerando as lacunas que surgiam diariamente. E, quando não planejou os cursos de forma isolada, comprometendo o quadro funcional e as necessidades de recursos que cada curso necessitava.

A tensão entre os componentes ocorreu basicamente em dois momentos: quando o campus começou suas atividades em um centro comercial, onde as normas do referido iam de encontro com a natureza universitária, impossibilitando que os professores diversificassem suas atividades como exposto por E12:

[...] lá não tinha condições de fazer pesquisa, pelo menos, na área de exatas não existia laboratórios, e para nós existia somente a sala de aula, faltava grupos de pesquisas, salas, equipamentos de pesquisa. [...] várias coisas faltavam, espaços para vídeos, porque a formação não é só dentro da sala de aula, todos os espaços que contribuem para a formação dos estudantes não existiam, e isso era muito complicado, até mesmo a gente, quando queria fazer uma aula diferente com os alunos, mas não tinha. [...] uma vez eu trouxe um grupo de Hip-Hop para interagir com os estudantes, e os seguranças vieram logo em cima dos meninos, isso foi, de fato, complicado; e o espírito acadêmico de se estar numa universidade, para os estudantes que saem do Ensino Médio, que estão acostumados com escolas, quando eles iam para o CAA no Polo, não existia essa ideia de que a universidade é um mundo aberto, que se pode fazer muitas coisas, porque existia uma repressão da segurança do shopping [...].

E o segundo momento, quando o CAA passou a funcionar no local definitivo, porque segundo os entrevistados, foi entregue inacabado, com carência de inúmeros equipamentos, desde ar-condicionado (que foram comprados, mas sem existir estrutura física para instalação), falta de elevador (em um prédio com quatro andares), falta de estrutura para acessibilidade de

pessoas com necessidades especiais, a falta de iluminação no acesso que provoca tensão com relação a violência (assaltos, entre outros), dificuldade na comunicação (em muitos pontos a telefonia móvel é inviabilizada) e no acesso as redes de internet; além da carga horária diferenciada em relação aos docentes do Recife, entre outros problemas geradores de tensão.

6.2.6 Institucionalização

No que se refere a institucionalização, percebe-se que a interiorização da UFPE e implementação do CAA ocorreu como o previsto no projeto. É certo que foram realizadas inúmeras adequações ao projeto original, mas o CAA se consolidou e vem expandindo suas atividades ao longo dos dez anos de atuação, ao oferecer cursos com o intuito de atender a demanda da região. Segundo E5

[...] o curso de design, a gente tem um polo de confecções; um polo de moda; um polo gesseiro; um polo de móveis; um polo de artesanato, então existiam razões que vinculavam a necessidade da implantação do curso de Design, da mesma forma, o curso de Economia, de Administração, tem um quantitativo grande de pequenas empresas que precisariam ser melhor qualificadas, do ponto de vista da administração, pessoas ligadas à economia, que pudessem desenvolver estudos dentro da cidade, implantá-los dentro da economia local. Engenharia, com foco na Engenharia Ambiental, da questão da sustentabilidade, que também tinha uma demanda muito grande na região para a implantação desses cursos e da pós-graduação, que surgiu depois. Medicina hoje também já está implantado. Então, a gente vê a grande demanda, a grande necessidade do agreste de ter mais médicos, o Governo do Estado tem um grande problema de conseguir médicos para atender a região do agreste, a região do sertão, então a importância da implantação de um curso de medicina aqui em Caruaru... então a gente vê que os cursos são trazidos para cá com uma coerência em relação às demandas da região e atendem a esses critérios de demanda.

6.2.7 Fase de Feedback

Os efeitos da implementação do CAA no município de Caruaru foram inúmeros e alcançou a economia local. Os entrevistados convergem nos discursos, no sentido de identificar os benefícios para esse município. Destacam a valorização imobiliária, o impacto positivo no comércio e na indústria, além do acesso facilitado dos estudantes de municípios vizinhos ao ensino superior público.

[...] trazer para Caruaru pessoas de outras cidades, pessoas de outras regiões que são professores e que acabam tendo uma visão diferente da cidade. Talvez, com isso, possa até mudar alguma coisa no comportamento da cidade, de qualidade de atendimento, coisas do tipo. Melhorou também o consumo de outros tipos de bens na

cidade, por exemplo, a questão de imóveis de um tamanho menor. A cidade, antigamente, só tinha imóveis que eram muito grandes. Hoje em dia, as construções, de acordo com a movimentação da cidade, com relação às pessoas que passam menos tempo aqui ou que já vem de uma cidade maior e estão acostumadas com um padrão de habitação menor, hoje tem vários flats na cidade, então essa já é uma mudança, de quase 10 anos para cá, que já ocorreu na cidade (E4).

A partir do momento que formamos as primeiras turmas, os primeiros alunos que estão se pós-graduando e, futuramente, irão retornar ao campus, provavelmente, serão nossos professores, e o impacto desses alunos se formando e entrando nas empresas, implantando todo o conhecimento que eles obtiveram durante o curso, esse impacto vai ser gradativo e, certamente, vai fazer com que a região tenha um grande salto no desenvolvimento, não só no desenvolvimento econômico, mas humano, ético (E5).

[...] eu acho que é a importância de uma universidade, de um centro acadêmico no interior do estado de Pernambuco, seja ela da Rural, da UFPE, UPE, crucial para o desenvolvimento da região; e também para a fixação desses profissionais oriundos do ensino superior se fixarem na sua região (E6).

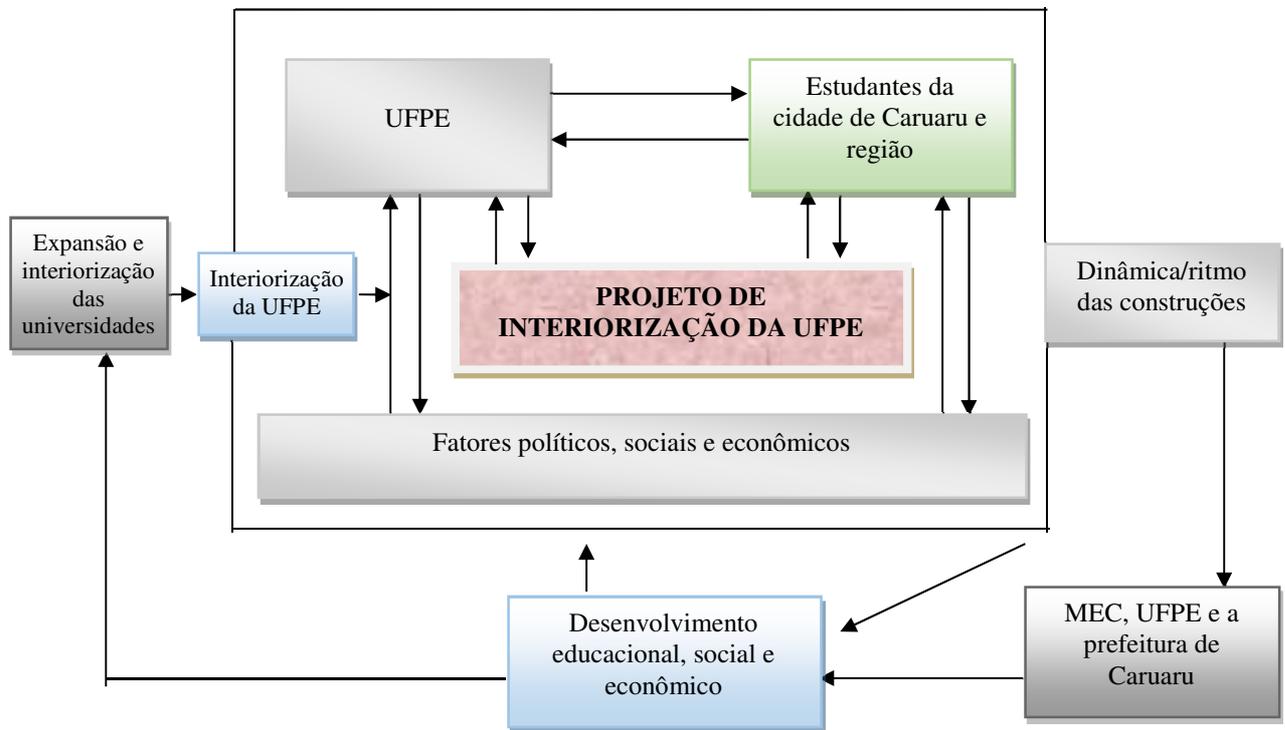
Hoje, Caruaru já é outra cidade, já melhorou muito as condições de vida, Caruaru era uma cidade só de feira, de renda informal, hoje em dia não se constrói um prédio sem ser legalizado, até mesmo porque a construção civil avançou, e a burocracia e a legalização, e esses profissionais estão atendendo a outras demandas de poder aquisitivo, os impactos dos professores aqui na região foi muito importante, dos estudantes que vêm em esquema de república, eles trazem e injetam na economia algum recurso, e a universidade tem desdobramentos (E12).

Mas, os benefícios não foram apenas para a cidade de Caruaru, a própria UFPE ganhou, ao interiorizar, pois aumenta o seu alcance, já que significa mais cursos, alunos, professores e técnicos. Assim a universidade aumenta o seu tamanho e consolida-se como cada vez mais uma instituição multicampi.

Percebe-se que ao longo dos últimos dez anos, desde a criação da unidade, o município foi beneficiado com muitos ganhos além da parte acadêmica. Uma vez que, além de proporcionar formação acadêmica para estudantes oferecendo cursos para qualificar e desenvolver a região, a universidade trouxe consigo um agregado de possibilidades de negócios, sobretudo no comércio, na indústria, na construção civil e demais serviços, conduzido pela dinâmica da universidade em cidades do interior.

A Figura 8 evidencia, com adaptação do modelo de Smith (1973), o processo de implementação do CAA, após as análises, com as interações e principais fatores determinantes desse processo.

Figura 8: Adaptação do modelo de processo de implementação de políticas públicas de Smith.



Fonte: Adaptação de Smith (1973).

A figura evidencia o resultado da pesquisa de forma resumida. Desse modo, foi preenchido o modelo do processo de implementação de Smith. Este iniciou com o processo de decisão política que foi a expansão e interiorização da UFPE e concluiu o ciclo com o *feedback* do referido processo, que foi o desenvolvimento educacional, social e econômico da região agreste e sertão do estado de Pernambuco.

7 CONCLUSÕES

Diante do que foi apresentado é possível afirmar que nos últimos vinte anos alguns programas do governo favoreceram o acesso de milhares de pessoas ao ensino superior quer seja em instituições públicas ou privadas, nas instituições públicas de ensino o aumento da oferta de vagas se deu através da expansão e interiorização das universidades e institutos federais, já na rede privada de ensino a oferta de vagas também teve crescimento devido a programas educacionais como o Fies e o Prouni. Com o intuito de aumentar o quantitativo de vagas na educação superior pública, o governo federal criou programas, dentre os quais: o Expandir, cujo objetivo se traduz em levar as cidades do interior brasileiro novos campi das universidades federais, a partir de 2005. É nesse processo de expansão e interiorização das universidades públicas que se insere o CAA da UFPE.

Nesse aspecto a criação do CAA contribuiu positivamente no que se refere à abertura de novas oportunidades para a população do agreste e do sertão pernambucano que não possui recursos para se deslocar e se manter na capital pernambucana. Também movimentou a economia local e regional (e conseqüentemente, estadual e federal) ao qualificar mão de obra para a indústria, o comércio, a educação e a construção civil, além formar novos médicos (mão de obra escassa e necessária na região), entre outros.

Com relação aos objetivos específicos, o primeiro situar a criação do CAA na política de expansão do ensino superior público federal, percebe-se que a UFPE se posicionou de maneira positiva e acertada quando interiorizou e expandiu suas atividades acadêmicas para o interior, mais especificamente, Caruaru, por sua centralidade regional e movimentação econômica e social.

Ao se decidir por Caruaru para implantar um campus, inseriu inúmeros municípios vizinhos (de menor porte) no mapa da inclusão educacional de nível superior; além de contribuir de forma contundente para que mais pessoas que residem na região que abrange o CAA tivessem acesso à universidade pública.

No segundo objetivo, buscou-se utilizar o modelo teórico para análise de políticas públicas de Smith, cujo modelo é o *bottom-up*, que se caracteriza por ser um processo contínuo que reconhece os conflitos entre planejadores e implementadores como fonte de *feedback*, para melhor compreender a expansão e interiorização da UFPE, onde buscou-se, após análise das

entrevistas, preencher as variáveis centrais determinantes do processo, verificando as aproximações da realidade vivenciada na implementação do CAA e o modelo proposto.

O terceiro objetivo buscou identificar os sujeitos envolvidos no processo decisório, na escolha do município, dos cursos e dos órgãos governamentais que participaram da implementação do CAA. Percebeu-se uma forte atuação política e da sociedade local, na escolha do município de Caruaru para implementação do campus. O Programa Expandir foi criado de forma que envolveu o Governo Federal, as universidades federais, e os municípios interessados. Ao município cabia disponibilizar o terreno para construção, o que foi feito (um empresário doou e a prefeitura regularizou a questão de impostos).

No que se refere a UFPE, esta, através da comissão responsável pela implementação do CAA, enfrentou dificuldades para conseguir dar ritmo às etapas previstas. Por exemplo, a primeira etapa foi entregue com atraso de quase um ano devido a problemas de licitação e a erros de projeto. A segunda etapa, que incluía um auditório, por conta dos gastos excessivos para corrigir os problemas da etapa anterior (que não foram todos sanados), acabou não sendo construído, porque ou construía o bloco com salas de aula, ou o auditório. E, a terceira etapa, ainda não foi entregue.

Quanto ao governo federal, mais especificamente o MEC, após aprovar o projeto do CAA, era de sua responsabilidade a liberação de recursos financeiros, além de contratar os profissionais adequados para atuarem no campus (através de concurso público), o que o fez. Apesar das queixas inerentes ao quadro funcional reduzido e a carga horária elevada, o que foi solicitado no projeto o MEC atendeu. Quanto aos recursos financeiros, segundo os participantes, o MEC também não se eximiu de sua responsabilidade, liberando, inclusive, valores além do orçado no projeto. E, mesmo assim, a própria UFPE complementou com recursos próprios; o que evidencia uma discrepância significativa do projetado para a realidade.

Desta maneira, mesmo com consideráveis limitações à comunidade acadêmica, desde sua implementação provisória no Centro Comercial, de certa forma competindo com o cotidiano do comércio praticado e sem espaço extraclasse para interação social e formação de grupos de estudo, o comprometimento dos docentes e de toda a equipe que atua no CAA conseguiu formar turmas, ampliar o quantitativo e variedade de cursos, atendendo cada vez mais estudantes. Depois de mudar para o local definitivo, os problemas com a infraestrutura continuaram, e mais uma vez o diferencial foi o comprometimento com a educação por parte da equipe.

Desse modo, na administração da etapa de implementação de política pública, é imperioso realizar um planejamento de todos os ciclos que serão executados de maneira individual e criteriosa, com a finalidade de minimizar, ou mesmo evitar, algumas falhas que possam vir a ocorrer nessa etapa, considerada delicada no ciclo de políticas públicas, mas de essencial importância no alcance das metas previstas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira.** São Paulo: Xamã, 2009.
- AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 647-680, 2008.
- ANASTASIOU, L. G. **Metodologia de ensino na universidade brasileira.** Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência.** Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- ARRUDA, A. L. B. Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 501-510, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRETT, S.; FUDGE, C. **Policy and Action.** Essays on the Implementation of Public Policy. London: Methuen, 1981.
- BERMAN, P. **The Study of Macro and Micro Implementation of Social Policy.** Santa Monica: The Rand Paper Series, 1978.
- BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 nov 2015.
- BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007.
- BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Casa Civil, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social, no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005.
- BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária.** Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de jan. de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 18 dez 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Goiânia: CEGRAF, 1996a.

BRASIL. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96, 1996b.

BROWNE, A.; WILDAVSKY, A. **Implementation as exploration.** California: University of California Press, 1984.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 10 dez 2015.

CARVALHO, C. H. A. de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal:** da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. Associação Nacional de Pós-Graduação. Grupo de Trabalho: Política de Educação Superior/GT 11. 28ª Reunião Anual, 2005. Disponível em . <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11532int.rtf> Acesso em 23 nov 2015.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil. (1964-1984).** 2002. 171f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, 2002.

CARVALHO, M. L.; BARBOSA, T. R. C. G. **Modelos orientadores da implementação de política pública:** uma lacuna na literatura. Rio de Janeiro: ENAPAD, 2011.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 55-68, 2005.

CATANI, A. M. HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: Democratização do Acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CAUDURO, M. T. **Investigação em educação física e esportes:** um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. C. REUNI: O contrato de gestão na reforma da Educação Superior pública. In: CHAVES, V. M.; NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V. (orgs.). **Políticas para a Educação Superior no Brasil:** Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-67.

CHIROLEU, A. La inclusión em la educación superior como política pública: três experiências em América Latina. **Rev. Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 5, n. 48, p. 1-15, 2009.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso á educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, v. 25, Número especial, s/p, 2004.

CORBUCCI, P. R. Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação. **Texto para Discussão**. 869, IPEA, mar. 2002.

COSTA, S. **Análise do conteúdo das matérias sobre expansão Universitária veiculadas por jornais de grande Circulação no estado do Ceará no período de 2005-2008**. 2009. 85f. Dissertação (Mestrado). Fortaleza, 2009.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, s/p, 2003.

CUNHA, L. C. V.; SILVA, A. R.; PLANTULLO, V. L.; PAIVA, D. L. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 4, p. 1-14, 2014.

DANTAS, E.; SOUSA JÚNIOR, L. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior**. Anped, 32º reunião, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf> Acesso em: 30 nov 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104 – Especial, p. 891-917, 2008.

DOURADO, L. F. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, jan-jun. 2005.

ELMORE, R. F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: VAN METER, D. S., et al. (org). **La implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrua, 1996.

ELMORE, R. F. Backward mapping: implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, v. 94, n. 4, p. 601-616, 1979.

FARIA, S. **Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária**. 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212&Itemid=86 Acesso: 19 nov 2015.

FERREIRA, R. D. S.; GAMEZ, L. **O papel da universidade aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades**. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf Acesso: 28 nov 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

GRINDLE, S. M.; THOMAS, J. W. **Public choices and policy change**. Baltimore, Maryland: The Johns, Hopkins University Press, 1991.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M.; JAEGER, F. **Violência, gênero e políticas públicas: Gênero e contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 177-194.

HAIR JÚNIOR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HILL, M. **Implementação: uma visão geral**. Brasília: ENAP, 2007.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, 2001.

JESUS, F. S. **Política de expansão e interiorização da educação superior no âmbito do REUNI: um enfoque para a graduação da UFRB**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, 2013.

JESUS, F. S.; SILVA, N.; GARCIA, R. P. M. **A expansão interiorizada e os desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI**. In: XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas. Santa Catarina: UFSC, 2013.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: Heteronomia, Precarização da Universidade e do Trabalho Docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LIMA, K. REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reformada educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 69-77, janeiro 2008.

LIMA, K. R. S. O banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katal**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 1, n. 7, p. 41-51, 2011.

LIMA, M. L. O. F.; MEDEIROS, J. J. Empreendedores de políticas públicas na implementação de programas governamentais. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, 2012.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. S.; PAVEZ, T. R. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 56, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. J.; SCHIER, J.; ERDMANN, A. L.; ALBUQUERQUE, G. L. Políticas públicas de atenção à saúde do idoso: reflexão acerca da capacitação dos profissionais da saúde para o cuidado com o idoso. **Revista Brasileira de Geriatria Gerontologia**, v.10, n. 3, p. 371-382, 2007.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity conflict model of policy implementation. **JStor**, v. 4, n. 17, p. 59-93, 2007.

MAZMANIAN, D. A.; SABATIER, P. A. **Implementation and Public Policy**. Glenview: Foresman Company, 1983.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2004.

NASCIMENTO, F. S. **Expansão e interiorização das universidades federais: análise do processo de implementação do campus Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba**. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, UFPB, 2013.

NEPOMUCENO, V. A. **O planejamento de novas estruturas universitárias: o caso da interiorização da UFRJ em Macaé**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009;

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, n. 17, p. 124-157, 2007.

OLIVEIRA, J. A. P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas, **RAP**, v. 40, n. 2, p. 273-88, 2006.

OLIVEIRA, R. **Desterritorialización y localización de la enseñanza superior: em busca de un marco conceptual para la planificación de la enseñanza superior teniendo en cuenta el desarrollo regional**. **Rev. de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 4, n. 2, p. 2-4, 2007. Disponível em: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/oliveira.pdf> Acesso: 18 nov 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; SILVEIRA, S. F. R. Uma análise da implementação do programa em Minas PCH: o caso da PCH Cachoeirão. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 44-59, 2012.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A.(Orgs). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, 2002. p.31-42.

O'TOOLE, L. J. Research on policy implementation: assessment and prospects. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 10, n. 2, p. 263-288, 2000.

- PEREIRA, J. M. **Manual de gestão pública contemporânea**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Rev. Debates**, v. 4, p. 10-31, 2010.
- PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementation**. California: University of California Press, 1984.
- PRETTO, N. L.; PEREIRA, I. C. A. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 663-691, 2008.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Brasil: Loyola, 2002.
- REIN, M.; RABINOVITZ, F. F. **La implementación**: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. En L. F. Aguilar Villanueva, La implementación de las políticas públicas. México: Miguel Angel Porrúa, 1978.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
- RUA, M. G. **Políticas públicas** – Florianópolis: Departamento de Ciências Administrativas/UFSC. Brasília: CAPES, 2009.
- RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas**. Washington: BID, 1997.
- SABATIER, P. A.; MAZMANIAN, D. A. **La implementación de la política pública**: un marco de análisis. México: Miguel Angel Porrua, 1995.
- SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SCHUCH, L. H.; OLIVEIRA, M. S. Dossiê Nacional. **Revista Andes Especial**, 2013. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>Acesso em: 23 nov 2015.
- SCHWARTZMAN, S. **Joaquim da Costa Ribeiro e a ciência no Rio de Janeiro nas décadas de 1940-1950**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, 2006.
- SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos concretos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SEGATTO, C. I. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, v. 4, n. 7, p. 1-16, 2012.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão de literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n 1, p. 121-134, 2012.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M. L.; MANCEBO, D. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As Configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Interação**, v. 36, n. 1, p. 141-157, 2011.

SILVA, P. L. B. **Modelos de avaliação de programas sociais prioritários**. Campinas: Unicamp, 1999.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, n. 48, p. 1-20, 2000.

SMITH, T. B. The policy implementation process. **Policy Sciences**, v. 4, n. 2, p. 197-209, 1973.

SOUSA JÚNIOR, L. **A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior**. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Iberoamericano de política e administração da educação, 2011, São Paulo. **Anais...** Anpae, 2011.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (org.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 65-86.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Ver. Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E. **El proceso de implementación de las políticas**. Un marco conceptual. México: Miguel Angel Porrúa, 1996.

VAQUERO, B. R. La implementación de políticas públicas. **Dikaion**, ano 21, n. 16, p. 135-156, 2007.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. G. G. M.; BERALDO, T. M. **Educação superior no Mato Grosso: 1991-2004**. Brasília: Inep, 2006.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Rev. da Administração Pública**, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; AGRA-HASSEN, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo, 2000.

WINTER, S. C. Implementation perspectives: status and reconsideration. In: PETERS, B. G.; PIERRE, J. **Sage handbook of public administration**. London: Sage, 2003. p. 212-222.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou Educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil e o tutor virtual. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

APÊNDICE A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG:
_____, nascido em ___/___/___ e domiciliado à
_____, município
de _____.

Declaro que consinto em participar como voluntário (a) da pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, intitulada “A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE” sob responsabilidade do pesquisador Erivaldson Sérgio da Silva Farias e orientação do Prof. Dr. Saulo Santos de Souza e coorientação do Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo. Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido (a) que: A) o estudo será realizado a partir da aplicação de entrevista estruturada que deverá ser respondido por mim (participante da pesquisa); B) que não haverá riscos para minha saúde; C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida; D) que estou livre para a qualquer momento deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilos e que, estes últimos, só serão utilizados para divulgações em reuniões e revistas científicas sem a minha identificação; F) que serei informado de todos os resultados obtidos, independente do fato de mudar meu consentimento em participar da pesquisa; G) que não terei quaisquer benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrente da pesquisa. Assim, consinto em participar da pesquisa em questão.

Recife, ____ de _____ de _____.

Voluntário

Erivaldson Sérgio da Silva Farias
Fone:
E-mail:

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Cargo: _____

1. Houve por parte da UFPE, mesmo que anterior ao Programa Expandir do Governo Federal, alguma sinalização de ter um Centro Acadêmico da UFPE na cidade de Caruaru? Se sim, quais foram as iniciativas.

2. Como ocorreu a implantação do Centro Acadêmico da UFPE referente aos seguintes aspectos: Tempo, orçamento e recursos humanos?

2.1 Tempo: O período de implantação do Centro Acadêmico do Agreste foi considerado dentro do que estava previsto?

2.2 Orçamento: Os recursos financeiros foram suficientes ou houve algum problema com esse aspecto durante a implantação do Centro?

2.3 Recursos humanos: Em relação a contratação de pessoal docente e técnicos foram adequados à necessidade do Centro?

Quais as dificuldades enfrentadas nesses aspectos?

3. Como se deu a escolha da cidade de Caruaru para ser implantado um dos Centros avançados da UFPE?

4. Como se deu a escolha dos cursos que iriam ser ofertados pelo Centro Acadêmico do Agreste? Quais os critérios que determinaram na escolha desses cursos?

5. Houve algum grupo de trabalho ou comissão da UFPE que atuou diretamente no processo de implantação do CAA? Se, sim. Qual a função deles? Se, não. A implantação do CAA foi efetivada apenas pelo MEC? De que forma?

6. Quais os aspectos positivos ou negativos que destacaria sobre a criação do Centro Acadêmico do Agreste?

7. Houve algum aspecto importante que estava no projeto de implantação do Centro que não foi efetivamente implementado? Porque?

8. Houve algum tipo de interferência política no processo de implantação do Centro Acadêmico do Agreste? Se, sim. De que forma?

9. Há algum comentário adicional a ser feito sobre a criação do Centro?

ANEXO I: ATA DA 9ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO EXERCÍCIO DE 2005 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFPE

Página 1 de 2

ATA DA 9ª (NONA) SESSÃO EXTRAORDINÁRIA, DO EXERCÍCIO DE 2005 (DOIS MIL E CINCO), DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Aos 18 (dezoito) dias do mês de julho de 2005 (dois mil e cinco), às 10:30h (dez horas e trinta minutos), no Auditório "Reitor João Alfredo", Reitoria, reuniram-se os senhores membros do **CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, sob a presidência do Magnífico Reitor, Professor AMARO HENRIQUE PESSOA LINS. Presentes os seguintes conselheiros: GILSON EDMAR GONÇALVES E SILVA (Vice-Reitor), LÍCIA DE SOUZA LEÃO MAIA, MARIA DE FÁTIMA MILITÃO DE ALBUQUERQUE, ANÍSIO BRASILEIRO DE FREITAS DOURADO, RICARDO BIGI DE AQUINO, MARIA JOSÉ DE MATOS LUNA, VILMA MARIA VILLAROUÇO DOS SANTOS, MARIA VIRGÍNIA LEAL, ALFREDO MAYALL SIMAS, MANOEL JOSÉ MACHADO SOARES LEMOS, EDVÂNIA TORRES AGUIAR GOMES, SÉRGIO PAULINO ABRANCHES, SÉRGIO ALVES DE SOUSA, JOSÉ FRANCISCO RIBEIRO FILHO, JOSÉ THADEU PINHEIRO, MÁRCIO ANTÔNIO DE ANDRADE COELHO GUEIROS, EDMILSON SANTOS DE LIMA, PAULO ROBERTO MACIEL LYRA, HERMANO PERRELLI DE MOURA, JOSÉ AMARO SANTOS DA SILVA, GILDA MARIA LINS DE ARAÚJO, ANTÔNIO AZEVEDO DA COSTA, RICARDO LUIZ LONGO, GLÍCIA MARIA TORRES CALAZANS, JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO, ZÉLIA MARIA DANTAS DE OLIVEIRA, GILDA LISBOA GUIMARÃES, MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA AGUIAR, MARIA ALEXANDRA MONTEIRO MUSTAFÁ, JORGE EXPEDIDO DE GUSMÃO LOPES, GISÉLIA ALVES PONTES DA SILVA, MARIA DOLORES PAES DA SILVA, ELBA LÚCIA CAVALCANTI DE AMORIM, TEREZA CRISTINA MEDEIROS DE ARAÚJO, RONALDO RIBEIRO BARBOSA DE ARAÚJO, MOACYR DE ARAÚJO FILHO e FERNANDO DA FONSECA DE SOUZA. Participaram como convidados os professores Sueldo Vita da Silveira e Norma Lacerda Gonçalves, respectivamente, Secretário Executivo da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE(FADE) e Prefeita da Cidade Universitária. Havendo número legal, o Presidente declarou aberta a sessão. Após as boas-vindas à nova conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar, representante titular, indicada pelo Centro de Educação deu início aos trabalhos procedendo a leitura da pauta prevista para a presente reunião. **ORDEM DO DIA: PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPE: CAMPUS DO AGRESTE.** Em seu pronunciamento preliminar, o Magnífico Reitor falou que este projeto resultava do compromisso com o desenvolvimento da região, bem como da determinação do governo federal de interiorizar a educação pública superior, gratuita e de qualidade, haja vista que paralelamente a esta ação na UFPE, também estava se projetando a interiorização da Universidade Federal de Rural de Pernambuco/UFRPE, com a implantação de seu novo *Campus* na cidade de Garanhuns. A decisão de instalar o *Campus* do Agreste da UFPE no município Caruaru devia-se à posição estratégica dessa cidade, incontestavelmente um importante centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias. Seguindo, o Presidente elencou como objetivos principais da empreitada: a elevação do nível educacional da população; o desenvolvimento atividades de pesquisa que ajudem na melhoria da qualidade de vida; e o fomento do desenvolvimento econômico da região. Após tecer estes comentários gerais convidou a conselheira Lícia Maia, titular da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, para tomar assento à mesa diretora e, na seqüência, transferindo-lhe a palavra, solicitou da referida pró-reitora que fizesse uma explanação do projeto, dando as explicações que os senhores conselheiros

julgassem indispensáveis à discussão e à deliberação da matéria. Inicialmente, a professora Lícia Maia ao justificar a importância da instalação daquela unidade universitária, acrescentou que juntamente com a convocatória para esta reunião, fizera distribuir uma cópia do respectivo projeto de criação, constituindo-se este como documento produzido pela comissão de estudo especialmente instituída para este fim, a qual era composta por representantes da: Pró-Reitoria de gestão de Pessoas e Qualidade Vida/PROGEPE; Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PROPESQ; Pró-Reitoria de Extensão/PROEXT; Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA; Centro de Educação/CE; Centro de Tecnologia e Geociências/CTG; Centro de Artes e Comunicação/CAC; Centro de Ciências Exatas e da Natureza/CCEN; e do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste/CECINE. Fazendo uso de recursos de multimídia, a conselheira Lícia discorreu sobre a criação do novo *Campus*, abordando os seguintes tópicos: Breve histórico; Motivação; Visão estratégica; Condições básicas para a implantação do *CAMPUS* da UFPE em Caruaru; Gestão Administrativa; Definição das áreas de atuação; Núcleos e Cursos previstos; Recursos humanos necessários; e Infra-estrutura. Em síntese, Pró-Reitora disse que o *campus* da UFPE em Caruaru contará com: a) Um Laboratório Integrado de Ciência e Tecnologia/LICT, cujo objetivo era interligar os diversos cursos de graduação que serão instalados, possibilitando uma maior eficácia nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) Quatro núcleos compondo a estrutura básica - O Núcleo de GESTÃO (com os Cursos de Administração e de Ciências Econômicas); Núcleo de DESIGN (com o Curso de Design e previsão para uma turma de pós-graduação em Moda); de Núcleo de FORMAÇÃO DOCENTE (com o Curso de Pedagogia e previsão de implementação dos Cursos de Licenciatura em Física e Química); e por fim o Núcleo de TECNOLOGIA (com o Curso de Engenharia Civil e previsão de implementação do Curso de Engenharia de Produção. Concluindo, disse ainda que o *campus* contaria com uma Biblioteca Central, um auditório, laboratórios de informática, uma sala de multiuso, um Centro de Convivência, uma sala de teleconferência, uma quadra poliesportiva e o espaço para funcionamento administrativo. Tudo isso requeria um esforço coletivo, não somente do Reitor, da Administração Central da UFPE, mas, sobretudo, da comunidade acadêmica para que se alcançasse os resultados desejados, dentre os quais, destacou ela, garantir o mesmo padrão de qualidade oferecido no *campus* da UFPE-RECIFE. Encerrada a apresentação, o Presidente facultou a palavra aos conselheiros, para que expusessem suas idéias, trouxessem contribuições, a fim de que se pudesse, realmente, construir uma Universidade melhor. Pediu que os pronunciamentos se iniciassem pelos Diretores de Centro. Assim feito, e após ampla discussão da proposta a matéria foi submetida à deliberação. Em votação, o Conselho Universitário, pela maioria, aprovou o Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, bem como a IMPLANTAÇÃO DO *CAMPUS* DO AGRESTE, NA CIDADE DE CARUARU, no qual, a partir do primeiro semestre de 2006, serão oferecidos os seguintes Cursos de Graduação: Design, Administração, Ciências Econômicas, Pedagogia e Engenharia Civil. **EXPEDIENTE CONCLUÍDO.** Não havendo nada mais a tratar, o Presidente encerrou a sessão, da qual eu, MARIA VERÔNICA MEDEIROS GUERRA, Assistente dos Órgãos Deliberativos Superiores, mandei lavrar a presente ata, que assino com quem de direito.

ANEXO II: CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO CAA

Nome da Obra	Data de Início	Data de Término	Situação da Obra	Última Atualização	Última Vistoria	% Executado	Valor da Obra
CONSTRUÇÃO DO BLOCO 7A	03/05/2012	31/07/2013	Concluída	2013-12-13 10:31:06.03886213/12/2013 10:31:06(710 dia(s))	03/12/2013	100,00	4.942.354,74
CONSTRUÇÃO DA 2ª ETAPA DO CAMPUS DO AGRESTE	01/06/2009	27/05/2012	Paralisada(Contrato rescindido)	2013-02-27 16:35:25.44029127/02/2013 16:35:25(998 dia(s))	27/02/2013	70,98	3.794.913,67
IMPLANTAÇÃO DA REDE LÓGICA DO CAMPUS DO AGRESTE	04/06/2010	30/07/2010	Concluída	2012-10-01 18:34:31.70714401/10/2012 18:34:31(1147 dia(s))	18/09/2012	100,00	224.349,91
CONSTRUÇÃO DA 3ª ETAPA DO CAMPUS DO AGRESTE	29/04/2011	28/05/2014	Em Execução	2015-11-04 11:06:26.86706704/11/2015 11:06:26(18 dia(s))	04/11/2015	99,45	12.213.015,17
IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA VIÁRIO DO CAMPUS DO AGRESTE	20/04/2009	16/07/2013	Paralisada(Contrato rescindido)	2013-02-27 16:39:55.50356327/02/2013 16:39:55(998 dia(s))	27/02/2013	61,10	2.045.578,09
AMPLIAÇÃO DO BLOCO DE DESIGN - CAMPUS DO AGRESTE			Em Planejamento pelo Proponente	2013-12-13 11:32:21.46199913/12/2013 11:32:21(709 dia(s))		0,00	
COMPLEMENTAÇÃO DA 1ª ETAPA DO CAMPUS DO AGRESTE	28/04/2009	25/09/2009	Concluída	2011-07-13 12:18:28.36324813/07/2011 12:18:28(1593 dia(s))	13/07/2011	100,00	397.589,04
CONSTRUÇÃO DA MORADIA ESTUDANTIL	11/11/2009	30/08/2011	Concluída	2012-10-01 17:02:43.11943101/10/2012 17:02:43(1147 dia(s))	18/09/2012	100,00	1.229.123,00
SISTEMA VIÁRIO E DRENAGEM DO CAMPUS - 2ª ETAPA	18/03/2014	10/07/2015	Em Execução	2015-11-11 11:15:01.58273411/11/2015 11:15:01(11 dia(s))	11/11/2015	81,10	6.065.951,12
CONSTRUÇÃO DA LAJE DE REAÇÃO E DA SALA LIMPA	04/04/2011	03/07/2011	Concluída	2011-12-06 13:15:01.33976306/12/2011 13:15:01(1447 dia(s))	06/12/2011	100,00	396.861,44
CONSTRUÇÃO DA 1ª ETAPA DO CAMPUS DO AGRESTE	05/03/2007	28/02/2008	Concluída	2011-05-25 12:35:38.12294125/05/2011 12:35:38(1642 dia(s))	17/12/2010	100,00	5.134.593,76
CONSTRUÇÃO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO AGRESTE	03/05/2012	31/07/2013	Concluída	2013-11-21 12:34:28.46148321/11/2013 12:34:28(731 dia(s))	04/11/2013	100,00	3.639.231,10

Fonte: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em 23/11/2015

40.083.561,04