



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

ROSSANA MARIA SOUTO MAIOR SERRANO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
UFPB: A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

JOÃO PESSOA-PB
2012

ROSSANA MARIA SOUTO MAIOR SERRANO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
UFPB: A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Dra. Edineide Jezine Mesquita
Araújo.

João Pessoa-PB
2012

ROSSANA MARIA SOUTO MAIOR SERRANO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
UFPB: A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo – Orientadora/PPGE/UFPB

Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro – USP

Profa. Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira – UFAL

Profa. Dra. Emília Maria Trindade Prestes – PPGE/UFPB

Profa. Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos – UERJ

A Lourdes Souto Maior, uma grande educadora.

*A Paulo Henrique e Flávio, para que um dia possam
me reconhecer como uma boa educadora.*

APaulo, meu amado esposo e grande companheiro.

AGRADECIMENTOS

Deixo registrado meu agradecimento:

À Professora Edineide Jezine Mesquita Araújo, pela orientação competente e pelo respeito.

Às Professoras Lúcia Guerra, Graça Tavares, Sônia Mendes e Emília Prestes, pela leitura atenciosa e contribuições prestadas à realização deste trabalho.

Ao Professor José Neto e ao grupo Extelar, pelo grande aprendizado na pesquisa sobre extensão universitária.

Aos Colegas do Departamento de Farmácia, que me incentivaram nos diversos momentos de realização desse trabalho e compreenderam meu afastamento em algumas atividades.

À UFPB, através de sua Pró-Reitoria de Extensão, por se abrir ao processo de pesquisa, bem como aos membros do Comitê Assessor de Extensão que contribuíram com seus olhares sobre o processo vivido.

Aos amigos do CPAE, em especial Marizinha Nogueira, por me fazer refletir sobre a avaliação da extensão.

Às Professoras Patrícia Serpa e Nazaré Zenaide, pelo incentivo nos momentos de fragilidade e desânimo.

À minha família, pela compreensão das minhas ausências e mau humor.

Às bênçãos de Deus em minha vida.

“Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei
Conhecer as manhas, e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
é preciso paz pra poder sorrir
é preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro, levando a boiada
eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou
estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs
É preciso amor, pra poder pulsar
é preciso paz pra poder sorrir
é preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
um dia a gente chega e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz ...”

(Almir Sater, Tocando em frente)

RESUMO

A questão principal deste trabalho de tese centra-se no como se processa a avaliação institucional no conjunto das políticas de educação superior, em especial na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na extensão universitária. Busca-se a partir do contexto da reforma do Estado e das concepções sobre avaliação, compreender os significados e as formulações construídas pelos atores institucionais frente às práticas de avaliação na UFPB, no período de 1993-2009; identificar a dinâmica de intervenção do Estado regulador, em que a avaliação institucional torna-se o principal instrumento desta intervenção nas instituições de ensino superior brasileiras. Como base nos documentos institucionais, a análise foca as tensões entre regulação e emancipação presentes no processo de aplicabilidade do modelo avaliativo institucional e na extensão universitária a partir do referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, que na relação entre regulação e emancipação busca a constituição de um novo senso comum. A partir da análise dos documentos institucionais, relacionados com as entrevistas realizadas com gestores universitários do período em tela, é possível inferir que a relação entre a avaliação e a extensão é tensionada na medida em que a avaliação institucional, implementada pelo governo brasileiro, possui uma forte vertente meritocrática e produtivista, e a extensão universitária pretende se constituir em uma dimensão emancipatória e transformadora da prática educativa universitária. Nestes termos, o diálogo entre avaliação e extensão torna-se tensionado em função da natureza, interesses, significados e valores.

Palavras-chave: Educação Superior. Extensão Universitária. Emancipação. Regulação.

ABSTRACT

The main question of this thesis focuses on how to process the institutional evaluation in the policy mix of higher education, particularly at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) and university extension. From the context of state reform and conceptions of evaluation, we seek to understand the meanings and formulations built by the institutional actors in face of evaluation practices in UFPB in the period of 1993 to 2009; to identify the dynamics of the regulatory state intervention, in which the institutional evaluation becomes the main instrument of intervention in higher education institutions. With basis on institutional documents the analysis focuses on the tension between regulation and emancipation, present in the process of applying the institutional evaluation model and at university extension from the theoretical framework of Boaventura de Sousa Santos, which in the relationship between regulation and emancipation seeks the establishment of a new common sense. From the analysis of institutional documents related to interviews with university administrators in the period screen, it is possible to infer that the relationship between evaluation and extension is tensioned in reason of a strong meritocratic and productivist component on the institutional evaluation implemented by the Brazilian government and the university extension is intended to constitute an emancipatory and transformative educational practice at the university. Accordingly, the dialogue between evaluation and extension becomes strained according to nature, interests, values and meanings.

Keywords: Higher Education. University Extension. Emancipation. Regulation.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVALIES	Programa de Avaliação das Instituições de Educação Superior
BANDEX	Banco de Dados de Extensão
BCCF	Bloco dos Componentes Curriculares Flexíveis
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Externa de Avaliação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CERESAT	Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal da Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAE	Comissão Permanente de Avaliação da Extensão
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENADE	Exame nacional de Desempenho Estudantil
ENC	Exame Nacional de Curso
ERI	Estágio Rural Integrado
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras.
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GED	Gratificação de Estimulo a Docência
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDES	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MUDES	Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
NESC	Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva
NIETI	Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAM	Pronto Atendimento Médico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEQ	Plano Estadual de Qualificação Profissional
PINGIFES	Plataforma Integrada para Gestão das IFES
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRAC	Pró-Reitoria de extensão e Assuntos Comunitários
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	Programa de Apoio aos Cursos de Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
RENEX	Rede Nacional de Extensão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIEDSUP	Sistema Integrado de Informações da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Superior
SIUSP	Secretaria de Integração Universidade Setor Produtivo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITRABALHO	Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

Lista de Ilustrações e Tabelas

- Esquema 1** Mapa Conceitual: Tensão entre regulação e emancipação.
- Esquema 2** Síntese da tensão entre regulação e emancipação no campo da avaliação institucional da extensão universitária.
- Esquema 3** Diagrama de rede de interesses e relações sob a universidade.
- Quadro 01** Perfil dos Entrevistados.
- Quadro 02** Pontos referenciais para a sistematização das entrevistas.
- Quadro 03** Quadro comparativo dos projetos de educação superior em disputa a partir dos anos 90.
- Quadro 04** Comparativo entre modelo de avaliação regulatória e emancipatória.
- Quadro 05** Trajetória normativa para a institucionalização da extensão e seus pontos de conflitivos.
- Quadro 06** Da trajetória normativa para a avaliação da extensão e seus pontos de conflitivos.
- Quadro 07** Dos indicadores e dados da extensão universitária coletados pelo Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2009.
- Gráfico 01** Número de programas e projetos da UFPB registrados nos Censo da educação no período de 2003 a 2008.
- Tabela 01** Pontuação das atividades de extensão universitária na GED UFPB- 1999 - Resolução CONSEPE nº 25/1999.
- Tabela 02** Pontuação das atividades de extensão universitária na GED UFPB 1999 – Resolução CONSEPE 54/1999.
- Quadro 08** Indicadores de extensão aplicados no PDI /UFPB 2006 – AVALIES/UFPB.
- Quadro 09** Indicadores qualitativos e quantitativos de cumprimento das metas na área de extensão constantes do PDI – UFPB.
- Quadro 10** Das concepções e formas de inserção da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB.
- Gráfico 02** Índice percentual da carga horária destinadas aos componentes curriculares flexíveis nos cursos de graduação no período 2006 a 2009.

Quadro 11 Análise comparativa da carga horária total dos cursos de graduação e dos componentes flexíveis.

Quadro 12 Tensões entre avaliação institucional e extensão universitária na UFPB.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – AS TENSÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES	17
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA.....	17
2.1. NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	24
2.2. O ESTADO E A EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM CAMPO DE TENSÃO	31
2.3. O ESTADO E A EDUCAÇÃO: OS PROJETOS EM DISPUTA	37
2.3.1. AUTONOMIA: ENTRE O CONTROLE ADMINISTRATIVO A AUTODETERMINAÇÃO	41
2.3.2. AVALIAÇÃO: TENSÃO NA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES	43
2.3.3. A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE	44
2.3.4. A EMANCIPAÇÃO E A REGULAÇÃO: O CAMPO DA TENSÃO	46
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MODELOS REGULADOR E EMANCIPATÓRIO	51
3. ANTECEDENTES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	52
3.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONJUNTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	59
3.2. A GED E O CENSO DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA AVALIAÇÃO	79
CAPÍTULO III – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE TENSÕES E CONFLITOS	82
4. A BASE NORMATIVA E OS PRIMEIROS PASSOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	90
4.1. AS BASES POLÍTICAS PARA UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DO FORPROEX	98
4.2. A LUTA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 2000	106
4.3. A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: AÇÕES DO FORPROEX	109
4.4. A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIRETRIZES NORMATIVAS.....	114
CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NA UFPB.....	130
5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB: TRAJETÓRIA E DIRETRIZES	130

5.1. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPB.....	146
5.2. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB....	151
5.3. A EXTENSÃO NA GED E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO	154
5.4. A EXTENSÃO NO PDI E AVALIES/UFPB	157
5.5. AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS....	163
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	182

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a avaliação institucional da educação superior e sua interface com a extensão universitária; o campo do estudo é a experiência da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 1993 a 2009, iniciada nesta Universidade de forma mais sistemática através do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em que houve a adoção de uma série de medidas para a valorização e institucionalização da extensão universitária.

O interesse pelo tema surge a partir de minha história enquanto educadora, e do envolvimento com a área de extensão universitária desde 1985, como gestora na administração superior, tendo exercido os cargos de Coordenadora de Cursos e Programas de Extensão na UFPB (1993 a 1996); de Pró-Reitora de Extensão (1996 a 2000); de Coordenadora do Programa de Avaliação Institucional da UFPB (2000 a 2004) e de Coordenadora do Curso de Farmácia (2004 a 2008). O fato de ter atuado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), como participante do processo de discussão sobre a avaliação institucional da extensão universitária, na função de Coordenadora da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE), foi significativo para a escolha dessa temática.

Ao situar a avaliação institucional no conjunto das políticas públicas da educação superior como um ato técnico e político, o estudo parte da análise sobre a reforma do Estado brasileiro e sua relação com as políticas neoliberais, e de como esses elementos interferem na reforma da educação superior no Brasil, e segue pela análise dos projetos para educação superior em disputa, tais como: a avaliação institucional e a extensão universitária.

O campo metodológico exigiu uma análise sobre as metodologias e indicadores/descriptores, bem como das interfaces de um processo que se materializa no tempo histórico, em diferentes contextos políticos, a partir de diversas concepções ideológicas, de relações macro e micropolíticas.

Para compreender a relação causal entre a política de educação superior formulada e as influências na política de extensão universitária brasileira e na UFPB, buscou-se analisar os marcos conceituais e regulatórios da avaliação institucional e da extensão universitária, nos diversos momentos da história da educação superior brasileira, suas bases ideológicas e técnicas, bem como a sua aplicabilidade para a construção do processo emancipatório das instituições de ensino.

O cenário histórico em que se inserem as políticas de educação superior passa pelas concepções de educação que transitam nos conflitos gerados entre os interesses de mercado e os da sociedade. O projeto social de ordem neoliberal vem impondo às instituições de educação superior, principalmente as dos países subdesenvolvidos ou emergentes, a adoção de medidas privatizantes e de mercantilização. A reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, processa-se no contexto das reformas neoliberais em que o Estado de bem estar social passa a ter características de regulador das políticas públicas, da qual se inserem as políticas de educação superior e de onde emerge a discussão sobre a avaliação institucional.

O processo de avaliação do ensino superior apresenta uma trajetória constituída de vários movimentos avaliativos definidos por diferentes programas¹ que se coadunam com a ideologia e a lógica da gestão adotada pelos diferentes governos, principalmente de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luis Inácio Lula da Silva (Lula da Silva). Contudo, os primeiros movimentos de processos avaliativos sistematizados da educação superior iniciam-se no Brasil a partir da avaliação dos Programas de Pós-Graduação na década de 1970. Na década de 1980, o movimento docente e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) começam a discutir mecanismos para a avaliação do ensino superior de graduação. Somente ao final dos anos 1990 é que se inicia uma discussão mais sistematizada do como avaliar a extensão universitária.

O processo de implantação de uma política de avaliação ocorre a partir de movimentos e relações decorrentes dos macros interesses do mercado, do Estado, da sociedade, em paralelo aos interesses das instituições universitárias, movimento docente e movimento estudantil, em um tensionamento, definido por Santos (2007a, p.79), entre o marco regulatório e o emancipatório.

Santos (2008, p.187) afirma que há um crescente tensionamento entre o papel da universidade, seu fazer acadêmico e seu projeto social pensados por ela sobre ela própria; e o papel da universidade, seu fazer acadêmico e seu projeto social pensados pelo Estado e pelo mercado. Nesse sentido, é fundamental que a universidade produza conhecimentos sobre suas próprias práticas e busque saídas para os conflitos decorrentes desses tensionamentos.

A partir da análise crítica do processo de avaliação da educação superior, pelos exames de suas características e dos modelos implementados, buscou-se reconhecer os pontos

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (1970), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993), Exame Nacional de Curso – ENC (1996), Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Superior – SINAPES (2003) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004).

de tensionamentos entre a regulação e a emancipação no campo da avaliação, bem como a sua interface com a extensão universitária, situando a extensão a partir do estudo dessas relações na gestão e na política de extensão da UFPB.

O referencial teórico para a análise dos tensionamentos advindos das diferentes concepções de avaliação pautou-se em Boaventura de Sousa Santos (2007b). A análise crítica do processo de avaliação da educação superior sobre a ótica da tensão entre o regulatório e emancipatório, implica em analisar o processo histórico de construção das questões estruturais, ideológicas, a percepção dos atores envolvidos na aplicabilidade dos projetos políticos no fazer universitário.

Como hipótese a ser analisada, partiu-se da assertiva de que há uma tensão entre a regulação e a emancipação no campo da avaliação institucional e da extensão universitária decorrentes dos conflitos entre os marcos regulatório e emancipatório que se materializam nos processos de trabalho desses fazeres. Desta forma, buscou-se responder as seguintes questões problematizadoras da temática: quais os elementos de tensão entre a regulação e a emancipação na avaliação institucional da educação superior no Brasil? Como se situa a extensão no conjunto das práticas de Avaliação da educação superior?

Para se obter as respostas as questões acima apresentadas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar o modelo de avaliação da educação superior no Brasil a partir de seu contexto histórico, indicadores e a influência na política da extensão universitária; analisar como os indicadores da avaliação da educação superior se relacionam com a extensão universitária; reconhecer e analisar os princípios e diretrizes tensionadoras da relação entre avaliação institucional e extensão universitária.

O eixo da problematização tem como cerne a relação entre o modelo de avaliação vigente do ensino superior, sua relação com a extensão universitária e as mudanças paradigmáticas para um novo movimento de avaliação de natureza emancipatória.

O desenvolvimento da problematização da tese parte do pressuposto de que a avaliação universitária insere-se no campo interdisciplinar, possuidora de uma natureza dialética de dimensão social e acadêmica, sendo impossibilitado ao pesquisador social esgotar a análise de suas múltiplas vertentes, de modo que a demarcação do estudo centra-se no processo de tensionamento entre o regulatório e o emancipatório e na aplicabilidade dos indicadores de avaliação da educação superior propostas no conjunto da reforma do ensino superior para a avaliação da extensão universitária.

A partir das questões postas e das categorias de análises, regulação, emancipação e avaliação, buscou-se compreender a problemática que envolve a avaliação institucional, ou seja, quais os elementos de tensão entre a regulação e a emancipação na avaliação institucional da educação superior no Brasil? E como se situa a extensão no conjunto da avaliação institucional?

O caráter inovador desse estudo está na ressignificação dos conceitos e aprofundamento teórico, focado na análise da tensão entre regulação e emancipação no processo de avaliação da extensão universitária.

Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica do pensamento teórico de Boaventura de Sousa Santos sobre a temática, bem como os teóricos que fundamentam sua análise, buscando aprofundar os conhecimentos sobre as categorias que se encontram no foco da análise da avaliação institucional.

O trabalho empírico concentrou-se no estudo de caso da Universidade Federal da Paraíba, no período de 1993 a 2009, em que se buscou compreender a dinâmica da intervenção do Estado regulador sobre a avaliação da extensão universitária nesta Universidade. Para tanto, foram analisados os documentos institucionais, os relatórios de gestão e outros descritores constituídos ao longo da análise, e realizadas entrevistas com atores institucionais que vivenciaram os processos nesse período.

O desenvolvimento deste estudo foi organizado a partir de quatro movimentos de análise, o primeiro sobre a natureza da tensão entre o regulatório e o emancipatório no processo de avaliação da extensão universitária; o segundo pela retrospectiva da avaliação do ensino superior no Brasil e contextualização da avaliação da extensão universitária; o terceiro pela análise do trabalho de extensão universitária sobre o olhar do marco emancipatório; e por fim a repercussão da avaliação institucional sobre a extensão na UFPB e a reflexão sobre a avaliação emancipatória.

CAPÍTULO I – AS TENSÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

A questão que se coloca neste trabalho é de como se processa a avaliação institucional no conjunto das mudanças da educação superior? Em especial nas universidades e na extensão universitária. Ao pressupor a universidade como um espaço de tensões e conflitos, busca-se reconhecer quais as tensões existentes entre avaliação institucional e extensão universitária; e qual a relação que se estabelece entre o projeto de avaliação institucional e as concepções de extensão universitária, sob os eixos regulação e emancipação.

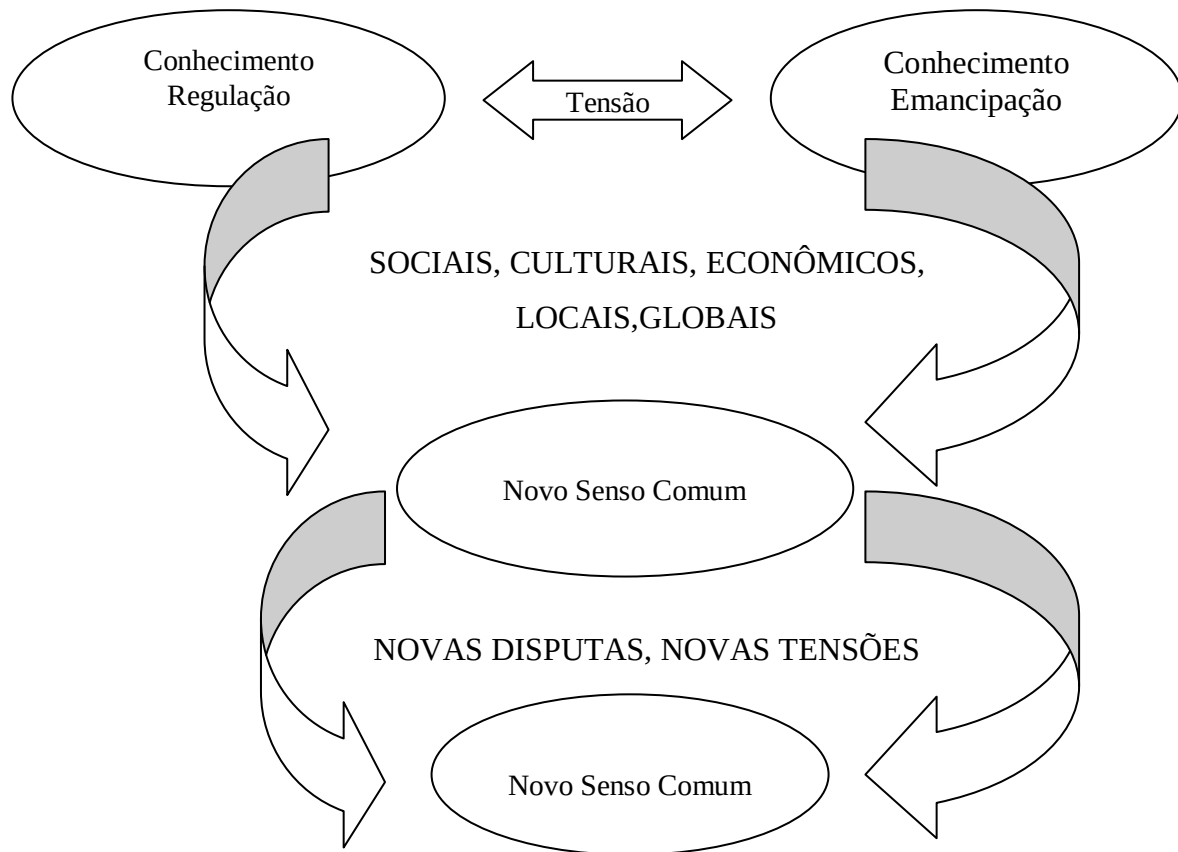
As ideias propostas por Boaventura de Sousa Santos (2007a, p.68), de que vivemos um contexto de transição paradigmática, em que os paradigmas são passageiros e historicamente construídos, e de que para a análise da crise do paradigma dominante é necessário buscar compreender uma pluralidade de condições sociais e teóricas a partir das forças que estão em movimento nesse processo de mudanças, de acordo com o que se apresentam, sejam elas, a regulação e a emancipação social, é que a pesquisa adota uma orientação que privilegia o conhecimento mais próximo, contextualizado, local, em relação ao complexo, face às “muitas quotidianidades” que vivemos nas sociedades.

Santos (2007a, p.107) explicita que há um processo de transição do paradigma dominante calcado no capitalismo, consumismo, desigualdades e autoritarismo para novos paradigmas plurais e diversos, o que denominou de paradigma emergente, que, sendo pós-moderno, não é contrário ao moderno, e que prioriza o conhecimento mais próximo, contextualizado, elegendo as “racionalidades locais”, a intersubjetividade, a participação e a solidariedade para a formatação de um novo contrato social em que se possa desequilibrar a relação entre a regulação e emancipação à favor da construção de um novo senso comum, o que ele chama de dupla ruptura epistemológica, que visa transformar o conhecimento científico num novo senso comum, para tanto, busca a crítica epistemológica radical à ciência moderna, que é sempre uma autocrítica.

O senso comum é o campo da disputa pela hegemonia e o pensamento, onde os conhecimentos emancipatórios são tensionadores, o que demanda um novo senso comum e um novo patamar de disputa. É fundamental compreender a relação entre a regulação e a emancipação como um processo de luta constante dentro do senso comum. Estes pressupostos

teórico-metodológicos que fundamentam a investigação são demonstrados a partir do mapa conceitual abaixo:

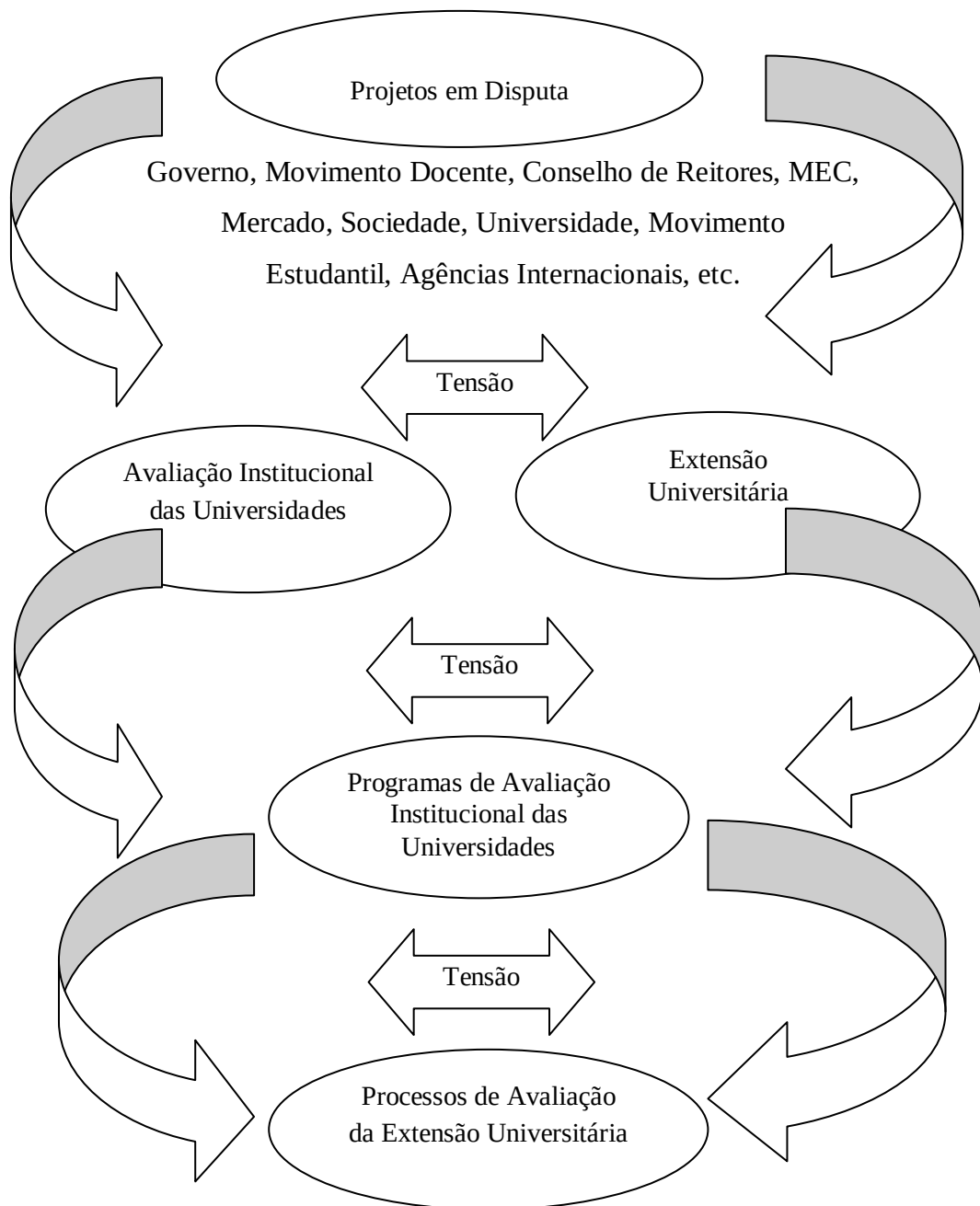
Esquema 1- Mapa Conceitual: tensão entre regulação e emancipação



Fonte : elaborado pela autora a partir das ideias de Santos (2007b).

Nesse sentido, o referencial teórico de Boaventura Santos nos faz olhar a avaliação institucional e a extensão universitária no campo da tensão entre a regulação e a emancipação, na formação de um novo senso comum e na formatação de um novo contrato social entre o Estado e sociedade civil, governo e universidades. Nessa perspectiva de análise, a compreensão da trajetória da avaliação institucional nas universidades e da trajetória da extensão universitária são elementos importantes para a percepção das diferentes formas de tensões que se processam. Nos termos do esquema síntese que segue, buscamos compreender as múltiplas relações dos projetos em disputa.

Esquema 2 - Síntese da tensão entre regulação e emancipação no campo da avaliação institucional da extensão universitária



Fonte: elaborado pela autora a partir das ideias de Santos (2007b).

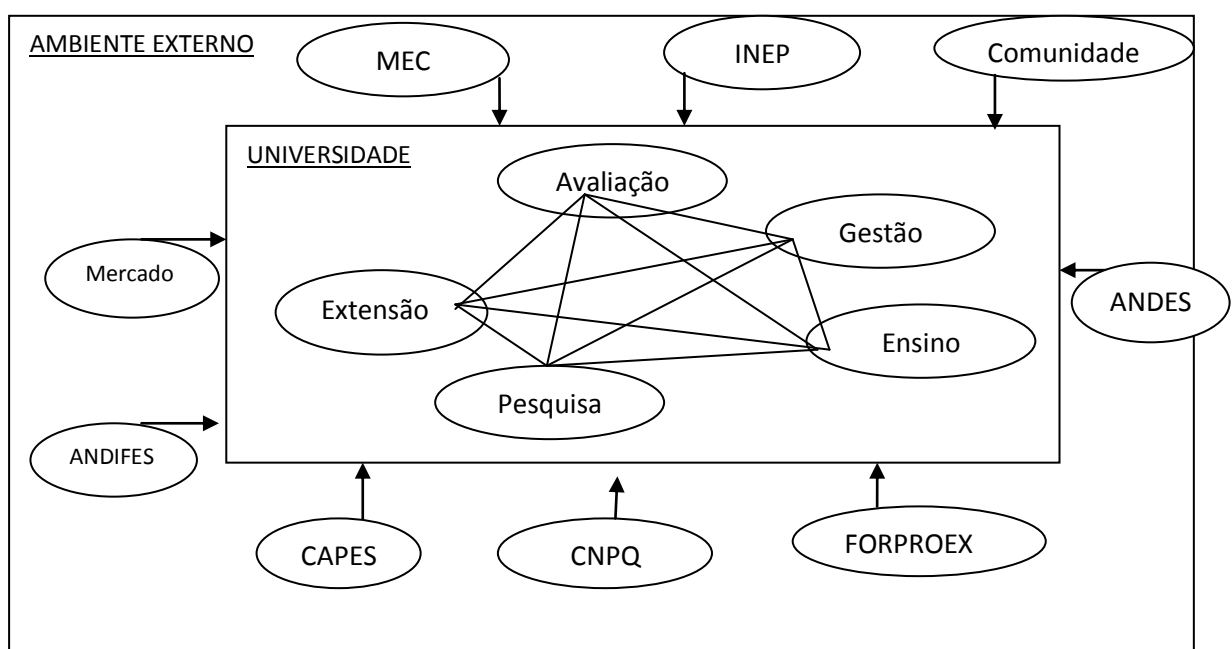
Ao se analisar as tensões entre estas forças, provocadas por projetos políticos que possuem elementos de regulação e emancipação, parte-se da reconstrução sócio-histórica numa perspectiva crítica da avaliação institucional da extensão universitária na UFPB, no período de 1993 a 2009, com o intuito de identificar as tensões na aplicabilidade do modelo avaliativo institucional na extensão universitária a partir da compreensão dos atores envolvidos neste processo.

No tocante ao referencial analítico, a abordagem adotada foi a perspectiva crítica de investigação em educação, que partindo de uma análise não-linear, permite identificar diversas dimensões do processo de avaliação institucional das universidades e a sua relação com a extensão universitária.

Na perspectiva crítica, parte-se do contexto da reforma do Estado e das concepções sobre avaliação, buscando compreender os significados e as formulações construídas pelos atores institucionais frente aos possíveis tensionamentos entre os marcos regulatório e emancipatório no interior das universidades, bem como, a partir das formulações institucionalmente construídas no processo histórico e nas bases legais, busca-se analisar as diversas dimensões do processo de avaliação institucional e as interfaces com a extensão universitária na UFPB.

A avaliação institucional, ao ser investigada sob uma perspectiva crítica, demanda um olhar multidimensional que busca compreender as contradições presentes no processo nacional e local de implementação da avaliação institucional nas universidades, em suas resistências e ressignificações dos atores envolvidos e os projetos políticos acerca da extensão universitária, que é resultado de relações processuais dinâmicas que dialogam no campo político, cultural e ideológico na relação regulação/emancipação, formando uma complexa rede de interesses.

Esquema 3- Diagrama de rede de interesses e relações sob a universidade



Fonte : elaborado pela autora.

O olhar multidimensional dessa rede de relações nos possibilita identificar as interfaces que se estabelecem e seus possíveis tensionamentos, bem como os elementos que podem gerar novos significados e mudanças nesta complexa rede. Considerando que em um estudo acadêmico único não há como se esgotar todas as vertentes deste campo de complexidade que é a universidade e suas relações, optamos por analisar aquelas de maior proximidade, tomando a realidade da UFPB como ponto de partida em seu processo de institucionalização da avaliação da extensão universitária. Assim, surgem como pontos de análise no campo interno da Universidade, as relações entre extensão/avaliação, extensão/gestão, extensão/ensino; e no campo externo, as relações com as instituições que formulam políticas tais como: o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), buscando fatos que contribuem para os tensionamentos e formatação de novas interfaces na relação avaliação institucional e extensão na UFPB.

Para a análise específica do objeto de tese, a avaliação institucional na extensão universitária da UFPB centrou-se no período de 1993 até 2009, por ter sido constituído de momentos de significações e ressignificações conceituais e práticas no campo da avaliação institucional e da extensão universitária nesta instituição. A implementação dos programas nacionais de avaliação institucional de maiores repercussões ocorreram nesse período – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993); Exame Nacional de Curso (ENC, 1996); Avaliação das Condições de Oferta, (ACO, 1997); Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Superior (SINAPES, 2003); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o que demandou mudanças nos processos avaliativos das universidades e, por consequência, em sua prática acadêmica.

Como campo empírico, a UFPB constitui-se num espaço de significativa representatividade uma vez que possui uma prática de extensão que tem se destacado nacionalmente sob os princípios da Educação Popular e tem vivenciado os diversos programas de avaliação das universidades públicas.

Na UFPB, o marco significativo da avaliação institucional da extensão universitária ocorre no reitorado do Professor Neroaldo Pontes (1992-1996), em que se fortalece a institucionalização das atividades de extensão sob o paradigma participativo e democrático, razão pela qual se elegeu esse período na pesquisa.

O processo de construção da avaliação institucional da UFPB apresenta uma série de peculiaridades no tocante à extensão universitária, tais particularidades reportam-se aos fatos de que a extensão tem uma tradição na UFPB desde a década de 1960 e que a partir de 1990 formula políticas de sistematização e organização para a institucionalização da extensão universitária com função acadêmica. Tal fato vem gerar tensionamentos em relação às funções clássicas do ensino e da pesquisa. O ano de 2009 é dado como limite final da pesquisa em razão das condições operacionais de coleta de dados, acessos a relatórios de gestão e outros dados institucionais.

No contexto nacional, a UFPB tem ocupado lugar de destaque, tanto na extensão universitária, como na avaliação da extensão, tendo sediado os primeiros encontros nacionais sobre avaliação da extensão universitária. Assim, a escolha da UFPB como *lócus* do estudo empírico se justifica pela importância desses fazeres nesta instituição e pela contribuição na formação do pensamento crítico acerca dos significados e formas da extensão universitária (MELO NETO, 1997); (JEZINE, 2006).

A compreensão acerca da dinâmica de intervenção do Estado regulador sobre a avaliação da extensão universitária da UFPB deu-se a partir dos documentos institucionais, os relatórios de gestão e outros descritores constituídos ao longo do estudo. E, no sentido de identificar e compreender as tensões existentes no processo, as análises dos documentos institucionais foram cruzadas com as entrevistas realizadas com os atores envolvidos com a extensão universitária e gestores universitários do período em tela.

A hipótese investigada parte do pressuposto de que a relação regulação/emancipação está em desequilíbrio e que surgem novas significações e alternativas para a avaliação da extensão a partir das tensões e conflitos decorrentes desta relação. Nesse sentido, o eixo de análise do problema de tese está na disputa de projetos políticos que contemplam interesses de regulação e emancipação, e demandam um novo senso comum na construção de um modelo de universidade e de extensão universitária.

A análise crítica do processo de construção do modelo de avaliação institucional das universidades brasileiras deu-se a partir do estudo teórico sobre as interferências externas (internacionais) e dos interesses de mercado na construção dos marcos regulatórios da educação superior, e dos movimentos nacionais e locais que propõem indicadores de avaliação institucional para as universidades e a extensão universitária. Buscou-se selecionar e analisar um conjunto de fontes bibliográficas disponíveis em teses, livros e artigos que tratam da avaliação e da extensão das universidades, bem como, documentos institucionais

oficiais na forma de legislação e relatórios, especificamente os da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No que se seguiu, o processo de pesquisa envolveu, como instrumento central de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de construir um diálogo entre a pesquisadora e os atores que participaram do processo de avaliação institucional e da extensão universitária da UFPB no período que correspondeu de 1993 a 2009. As entrevistas foram gravadas e transcritas, a fim de se ter a garantia da fidedignidade das falas dos atores, partindo de questões direcionadas predispostas pela pesquisadora com espaços abertos para a abordagem livre dos entrevistados, possibilitando a narrativa de experiências, vivências e de pontos de tensionamentos da relação avaliação institucional/extensão universitária.

No período correspondente ao estudo foram realizadas 12 entrevistas, categorizadas por perfis de envolvimento, sendo que alguns dos entrevistados estão categorizados em mais de um grupo, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 01 – Perfil dos entrevistados

Perfil de envolvimento	Entrevistados
Grupo 1 - Reitores e Pró-Reitores da UFPB no período de 1993 a 2009.	02, 03, 04, 05, 10
Grupo 2 - Docentes que atuaram no Comitê Assessor de Extensão da UFPB, no período de 1993 a 2009.	01, 03, 04, 06, 11, 12
Grupo 3 - Coordenadores de cursos que organizaram o projeto pedagógico do curso após o ano 2000.	03, 07, 08
Grupo 4 - Docentes/Técnicos que atuaram em projetos de extensão no período de 1993 a 2009.	06, 07, 08, 09

Fonte: elaborado pela autora.

Os pontos destacados nas entrevistas foram sistematizados em três aspectos: Institucionalização da Avaliação, Extensão e seus significados e Avaliação da Extensão, com subdivisões de análises como se segue:

Quadro 02 – Pontos referenciais para a sistematização das entrevistas

Pontos de Análises	Subdivisões
Institucionalização da Avaliação	Diretrizes da avaliação, apropriação da avaliação, indicadores da avaliação, Sinaes, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Censo da Educação Superior, Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Extensão e seus significados	Significados da extensão, programa de bolsa, modelo de gestão da extensão, inserção curricular da extensão, relação extensão com o ensino e a pesquisa.
Avaliação da Extensão	Formas de participação da extensão nos processos de reconhecimento dos cursos, PDI, Censo da Educação Superior, outras formas de avaliação.

Fonte: elaborado pela própria autora.

As entrevistas foram confrontadas aos registros institucionais a fim de reconhecer nas falas dos sujeitos conteúdos que denotassem as tensões no processo de implementação da avaliação institucional. A base normativa da avaliação institucional das universidades brasileiras e da extensão na UFPB foram utilizadas para análise. Foram também analisados 20 Projetos Pedagógicos e 42 Resoluções dos Cursos de Graduação da UFPB, escolhidos aleatoriamente, mas tendo como ponto de partida a diversidade de áreas de conhecimento e de campi na UFPB.²

Os dados obtidos através das falas dos entrevistados e os conteúdos dos documentos foram analisados com base no referencial teórico de Boaventura Sousa Santos, tendo como fundamento as categorias de regulação e emancipação. Todavia, tais categorias não se justificam sem os conteúdos que as geram – o conjunto das políticas neoliberais e da globalização, que exige reformas do modelo de Estado provedor e da educação superior como bem público. Nesse sentido, foi necessário discutir como tais mudanças no campo da política afetaram a educação, em especial a educação superior, e como as políticas de avaliação institucional influenciaram as concepções de extensão universitária.

Para tanto, apresentam-se as discussões acerca das políticas neoliberais e da globalização em sua interface com as políticas da educação superior no Brasil, decorrentes da reforma do Estado brasileiro em que se busca explicitar a materialidade manifesta nas possíveis acomodações, tensões e contradições presentes nas universidades, especificamente na relação avaliação institucional e extensão universitária.

2.1. NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

As exigências tecnológicas decorrentes da evolução industrial e do mundo do trabalho, das mudanças culturais resultantes da massificação da informação têm gerado questionamentos de diversas ordens acerca da educação superior, em especial das

² A identificação dos Projetos Pedagógicos e das Resoluções analisadas é descrita no Capítulo IV desse trabalho.

universidades públicas, no tocante à sua função social, seu papel de formação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p.8). Nesse sentido, a fim de reconhecer e compreender os conflitos gerados pelas mudanças estruturais da reforma do Estado e as influências no campo da educação superior em que emergem novos significados à concepção de universidade, de avaliação e de extensão universitária, é que se busca analisar as interfaces entre estes e o projeto político ideológico advindo da reforma do Estado brasileiro.

A reforma do Estado brasileiro não foi algo pontual e local, longe disso, é processual e global, em consequência de questões políticas, econômicas e sociais de um mundo capitalista envolto num refortalecimento das concepções liberais e de um mundo em intensa globalização. Assim, o projeto político ideológico advindo do Estado brasileiro é resultado desses movimentos, do neoliberalismo e da globalização.

O neoliberalismo como uma teoria econômica apresenta uma concepção política e, consequentemente, ideológica, e que marca a crise do Estado nacional no contexto da globalização econômica, dos avanços tecnológicos, e da contestação da participação do Estado na economia e na garantia dos direitos sociais. O modelo de economia e Estado social trazido à educação pelo neoliberalismo transforma as questões de ordem social, econômica e cultural em questões normativas e administrativas, ou seja, a educação idealizada na visão neoliberal passa a ser um modelo utilitarista para dar respostas ao mercado, em curto prazo, e atender a lógica produtivista de eficiência e eficácia.

O neoliberalismo aponta o mercado como a única referência para o controle da vida em sociedade, com a redução do poder do Estado, liberalização do comércio e privatização das empresas estatais, e a integração global na perspectiva de ampliação e unificação do mercado, o que em razão das múltiplas adaptações do capitalismo tem se tornado a ideia força hegemônica do fenômeno denominado de globalização, que se constitui num “vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos por outro, [...]” (SANTOS, 2005b, p.27), que para além da dimensão econômica, constitui-se de múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e jurídicas.

Na sociedade do conhecimento, cuja grande marca é a base produtiva centrada na dimensão tecnológica e científica, o conhecimento é a grande força motriz. Nesse aspecto, a educação e o conhecimento constituem-se bens necessários à “transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de

competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo.” (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998 apud ANDRIOLI, [s.d.], p.4).

O neoliberalismo, ao torna-se ideologia dominante, concebe a educação como parte do projeto político sob a lógica mercantil, e, nesse contexto, o papel estratégico da educação é a preparação de mão de obra para o mercado, a produção dos meios necessários para o funcionamento da economia.

No contexto da ampliação neoliberal e da globalização econômica surgem mudanças não apenas no campo da produção, uma vez que a globalização é também um fenômeno político-social que traz mudanças na autonomia dos Estados-Nação, na medida em que gera interdependência entre os Estados e rompe com os projetos dos Estados nacionais. O que está em questão é uma ruptura histórica de grandes proporções, que remete a mudanças paradigmáticas e epistemológicas que compreendem a reprodução dos processos e estruturas de dominação em escala mundial. Segundo Ianni (1998, p. 1):

São relações, processos e estruturas polarizadas em termos de integração e acomodação, assim como de fragmentação e contradição, envolvendo sempre as condições e as possibilidades de soberania e hegemonia. Todas as realidades sociais, desde o indivíduo à coletividade, ou povo, tribo, nação e nacionalidade, assim como corporação transnacional, organização multilateral, partido político, sindicato, movimento social, corrente de opinião, organização religiosa, atividade intelectual e outras, passam a ser influenciadas pelos movimentos e pelas configurações do globalismo, e a influenciá-lo. São articulações, integrações, tensões e contradições, envolvendo uns e outros, organizações e instituições, ou as mais diversas realidades sociais, de tal forma que o globalismo pode aparecer mais ou menos decisivamente no modo pelo qual se movem indivíduos e coletividades no novo mapa do mundo.

Esse olhar processual e político sobre a globalização, ou as diversas globalizações, no campo da investigação em educação conduzem a perceber que a partir do capitalismo globalizado e das ideologias neoliberais a visão mercantilista da educação se fortalece e modifica os modelos estruturais das instituições de educação superior de modo a se adaptar às novas exigências do mercado e do Estado regulador.

Ao analisar a relação entre globalização e educação vamos encontrar nos documentos das agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras, as visões e diretrizes neoliberais que fazem parte de seu projeto global.

Na perspectiva de se contrapor a corrente que defendia o Estado forte e atuante em todos os campos da vida social, inclusive na economia, o capitalismo cria estratégias para imposição de suas ideologias, nesta linha, as agências de financiamento tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assumem novos papéis e passam a fazer parte da composição e estruturação da nova ordem do capital, desempenhando

[...] um papel relevante na adesão dos países latino-americanos aos modelos liberais de reforma e de gestão pública. De um modo geral, a nova dinâmica das relações econômicas e financeiras internacionais redefiniu as estratégias de desenvolvimento impactando as políticas e prioridades desses organismos, que passaram a estabelecer novas condições para manter os empréstimos e refinar as dívidas na América Latina (PAES, 2005, p.112).

O FMI e o BM disponibilizam linhas de financiamento/empréstimos a juros altos, gerando uma relação de maior dependência dos países subdesenvolvidos e exigindo, como contrapartida, o cumprimento de metas e o desenvolvimento de ações que atendem aos interesses do capital e seus representantes, ao controle das ideias socialistas e à ampliação do mercado.

No final dos anos 1980, essas instituições lançam um conjunto de propostas a serem implementadas pelos países em desenvolvimento para o ajustamento macroeconômico, denominada de Consenso de Washington, que são firmadas nos anos de 1990. Entre elas destaca-se: o distanciamento do Estado dos processos produtivos, *downsizing*³ e descentralização na perspectiva de desmontar o governo e flexibilizar os serviços terceirizando-os; a redefinição do papel do Estado cabendo a função meramente regulatória em algumas poucas áreas; mudanças nos movimentos da gestão pública com a incorporação de fortes mecanismos de controle e de punição e premiação por produtividade na perspectiva do “Estado avaliador”.

No documento *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1994, o BM propõe, entre outras, “o estabelecimento e fortalecimento de órgãos de fiscalização que possam analisar políticas e avaliar solicitações de financiamento, supervisionar o desempenho das instituições e facilitar aos estudantes as informações acerca dos resultados das instituições [...]”, redefinição da função do governo no ensino superior e diminuição dos recursos públicos para instituições públicas. O documento apresenta uma lógica empresarial de análise das instituições de ensino superior, o custo-benefício, a

³ Redução dos níveis da gestão e na redução de custos em áreas produtivas não essenciais.

meritocracia para o trabalho docente, o aumento da relação numérica aluno-professor e a melhoria do controle estatístico do desempenho dos níveis de ensino, objetivando “*establecer sistemas de acreditacion y evaluación del desempeño*” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 21).

Outro documento importante nesse cenário histórico é o *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir dessas orientações, o que se implementa são maiores mecanismos de regulação e de *accountability*⁴ para o ensino superior.

O documento *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, apresenta um conceito para educação superior como sendo: “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do Estado como centros de ensino superior” (UNESCO, 1998, p.1), apontando um quadro histórico em que o ensino superior está inserido num campo de tensões entre a qualidade do ensino superior definidas pelos interesses do Estado regulador, e a qualidade do ensino superior como interface social do papel das universidades para o desenvolvimento da sociedade.

O ensino superior enfrenta desafios em todos os lugares e as dificuldades relacionadas a financiamento, a igualdade de acesso aos estudos e, no decurso da mesma equipe uma melhor formação, a formação baseada em competência, modernização e preservação da qualidade de ensino, pesquisa e serviços, a pertinência dos currículos, empregabilidade dos diplomados, o estabelecimento de acordos de cooperação eficazes é igual de acesso aos benefícios da cooperação internacional. A educação superior deve fazer frente aos desafios das novas tecnologias abrindo novas oportunidades que melhora a nossa forma de produzir, organizar, divulgar e gerenciar o conhecimento e acesso a ele. Deve ser garantida a igualdade de acesso a estas tecnologias a todos os níveis de ensino (UNESCO, 1998, p.1).

O referido documento apresenta uma série de recomendações que indicam a lógica da inclusão, do compromisso social da educação superior, mas que também apontam para a meritocracia e performatividade⁵ sob a lógica empresarial:

⁴ Significa prestar contas às instâncias controladoras.

⁵ A “performatividade é uma cultura ou um sistema de ‘terror’ que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação.” (BALL, 2001, p. 109).

Artigo 3.º. Igualdade de acesso

a) Em conformidade com o n.º 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, acesso à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação dos requerentes e, em perspectiva de educação ao longo da vida [...].

c) Portanto, o aumento rápido e a grande demanda por ensino superior requer, se for o caso, qualquer política de acesso a que seja dada preferência à abordagem baseada em mérito, tal como definido no artigo 3º acima. [...]

Artigo 8. Diversificação de maior equidade de oportunidades

a) Diversificar os modelos de educação superior e as modalidades e os critérios de recrutamento é essencial para satisfazer a tendência internacional da demanda de massa, proporcionando o acesso a diferentes modos de ensino e ampliar o acesso de grupos públicos cada vez mais diversificado, com uma perspectiva de educação ao longo da vida, o que significa que eles podem entrar no sistema de ensino superior e fora dele facilmente (UNESCO, 1998, p.7).

É importante destacar que essas recomendações das agências internacionais geram conflitos no interior das universidades, na medida em que se contrapõem aos projetos nacionais construídos com a colaboração das universidades.

A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais e, como estes foram muitas vezes desenhados com a colaboração activa das universidades e dos universitários, é de esperar que, da sua perspectiva, a universidade pública seja um alvo a abater enquanto estiver plenamente sintonizada com os seus objetivos. O que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, [...] O que está em causa é uma resposta activa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2005, p. 57).

Santos (2005, p.17) destaca que do início da década de 1980 até meados da década de 1990 expande-se e consolida-se o que ele chama de “mercado nacional universitário” e que ao lado desse surge com grande força o mercado transnacional da educação superior e universitária, o que demandou ao final da década uma reestruturação para educação superior, principalmente universitária, e que desencadeia a globalização neoliberal da universidade. Essa reestruturação passou por dois processos marcantes: o desinvestimento do Estado na universidade e a globalização mercantil da universidade:

[...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2005, p.18).

A mercadorização da universidade passa a ter significado importante na definição das políticas acadêmicas, uma vez que os primeiros movimentos nesse campo passam pela descapitalização da universidade e a indução de que para ultrapassar a crise financeira deveria haver a geração de receitas próprias, e, nesse sentido, a universidade deveria privatizar parte do serviço que presta (SANTOS, 2005, pp. 18-19).

A outra forma para a mercadorização da universidade, pública e privada, pensada por Santos (2005, p. 19), consiste na transformação da mesma, “numa empresa, uma entidade que não se produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado de gestão, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.” Essa vinculação da universidade ao mercado lança: uma nova ordem social; uma ordem produtivista e utilitarista do conhecimento; o desmantelamento do setor público e a redução das bases de financiamento público.

Para a Universidade pública, a concepção neoliberal globalizada apresentou várias propostas e concepções que foram tensionadas nos momentos de sua implementação e que são questionadas em seu processo de manutenção. Destacamos alguns pontos de tensionamentos que consideramos básicos para este estudo, quais sejam:

1. Os padrões propostos pelas agências internacionais para a educação superior, manifestos na fragmentação do saber, com tendência à especialização, e na regulação através das diretrizes curriculares nacionais em contraposição com o princípio da interdisciplinaridade e a autonomia universitária (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 37);
2. Expansão do ensino superior pela privatização e diversificação institucional, com ampliação de vagas no setor privado e criação de linhas de financiamento para a rede privada e a estruturação de diversas categorias para o ensino superior (CUNHA, 1999, p. 41), que é tensionada pela discussão do projeto de nação e o papel social do Estado como fomentador desse processo;
3. Avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado (HOUSE, 1993 apud AFONSO, 2005, p. 118) que passa a ser considerada valores universais; a ideologia da competitividade, estabelecimento de políticas de premiação às instituições com melhores índices de desempenho e “ranqueamento”, que é contraposta pela perspectiva emancipatória da avaliação.

Essas tensões se manifestam entre as tendências de transformar as universidades em simples espaços de formação profissional, segundo critérios definidos em ambiente externo,

principalmente o mercado; e os que estabelecem a universidade no campo da cultura, da ciência e produção de conhecimento (SCHWARTZMAN 1989, p. 8).

Questões de ordens estrutural, conjuntural e política, apresentadas como “crises” vividas pelas universidades modernas nada mais são do que reflexos de projetos ideológicos em disputa no Estado e na sociedade civil. Assim sendo, concordamos com Afonso (2005, p. 95) quando este afirma que o “Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas”.

2.2. O ESTADO E A EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM CAMPO DE TENSÃO

O Estado como um forte instrumento dentro do projeto neoliberal constitui-se num espaço de disputa uma vez que cria e recria conceitos, significados e bases normativas para o controle social. Nesta dinâmica o projeto ideológico do neoliberalismo ao implantar políticas de privatização, caracterizadas pela diminuição das políticas sociais, com o fim do Estado de bem Estar Social, e a desregulação no campo econômico, permite à sociedade ficar susceptível a incapacidade do Estado em dar respostas às necessidades sociais, ao mesmo tempo em que transfere ao setor privado/mercado, as responsabilidades de regulação das funções sociais.

O Estado que conhecemos é resultante da luta de classes, segundo Engels (1984, p.153) nasceu da relação entre a família e a propriedade privada, na busca de assegurar a propriedade.

Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto cada vez mais acelerada das riquezas – uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.

Essa concepção de Estado baseada na exploração de uma classe sobre outra, se aplica a qualquer sociedade dividida em classes (escravista, feudal, capitalista) que preconiza o Estado com funções de manutenção das relações de produção que o caracterizam.

Na concepção hegeliana, o Estado tem a função de realizar “a adesão do cidadão a totalidade de que faz parte” (BOBBIO, 1995, p.42 apud OLIVEIRA SOUSA, 2009, p.47). Nessa perspectiva, o Estado é entendido como um espaço em que os consensos se materializam. Consensos esses construídos a partir dos conflitos que ocorrem na sociedade civil, nos campos econômicos, culturais, ideológicos e outros. É importante destacar, como afirma Oliveira Sousa (2009, p.47), que o Estado é também uma organização da sociedade, “portanto, impossível de dissociar-se dela ou das relações sociais que existem no seu interior, incluindo aí as relações de poder”. Nesse sentido, o conjunto regulatório do Estado não é algo neutro ou sempre prejudicial à sociedade.

A afirmação de que o Estado é espaço onde os consensos se materializam não tem a intenção de negar a concepção marxista de que o Estado está imerso em lutas de classes como um instrumento de dominação; o pensamento de Offe (1984, p.126) corrobora com essa afirmativa quando ele rejeita a ideia de Estado determinado exclusivamente pela lógica do capital e atribui ao Estado o papel de mediador (não neutro) entre as lutas de classe e o processo de acumulação de capital. O Estado, neste sentido, visa garantir as relações de troca entre os atores econômicos individuais, sem necessariamente atender aos interesses de uma classe em particular. Busca de modo geral, atender aos interesses de todas as classes na relação de troca, o que coloca o Estado como uma arena de conflito.

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado [...] (COUTINHO, 1996, pp. 39-40).

No prosseguimento da tendência marxista, Gramsci (1978) entende a estrutura ideológica como instrumento de produção e reprodução das ideologias, constitui uma das formas de manter coesa a estrutura social, impedindo as classes subalternas de promover ampla ruptura no processo de dominação. Ao concordar com o pressuposto marxista, de que toda crise revolucionária é determinada pelas contradições que se dão no mundo da produção, Gramsci (1978, p.328) entende a cultura como base do processo de luta social no tocante à subjetividade e à ideologia como determinante da hegemonia.

A hegemonia para Gramsci (1978, p.377 apud ANDRIOLI, [s.d.], p. 2) pode se dar por consenso e/ou por coerção, e na sociedade de classes, “do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se

reproduz, como por exemplo, a escola. Temos então, uma luta de posição na escola, colocando a política, luta pelo poder como o centro da ação pedagógica”.

A hegemonia é um desafio colocado diante de qualquer classe que luta pelo poder político. Em Gramsci, segundo Gruppi (1978, p.67), a hegemonia é entendida como direção não só política, mas também moral, cultural e ideológica. A hegemonia tem a ver com percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da e na ação política. É a capacidade de compor alianças; e essa entra em crise quando perde a condição de justificar um determinado ordenamento político ou econômico da sociedade.

O conceito gramsciano de hegemonia é fundamental para se compreender a importância da formação do senso comum, na medida em que são difundidos por um amplo processo de educação, que ao ser absorvido se incorpora na consciência de todos os sujeitos independente de classe social. No senso comum é que se materializam os comportamentos, é através dele que se instituem novos comportamentos necessários à ordem emergente.

A escola na concepção gramsciana é um aparelho de hegemonia que traz em si uma contradição intrínseca. Serve ao Estado para preparar material para servir ao capital, como serve para a crítica e a conscientização sobre a necessidade de superação desse Estado a que serve (SABÓIA, 1990, p. 52). A escola é um campo de luta hegemônica, constituindo-se no antagonismo que lhe é inerente, um lugar de posições hegemônicas e contra-hegemônicas. Assim, Gramsci (1978, p. 377) destaca o papel do Estado, de hegemonização de uma nova cultura, em um campo político, portanto um campo de tensões e conflitos.

Mesmo que o Estado não se determine exclusivamente pela lógica do capital não podemos deixar de destacar que os novos paradigmas colocados pela modernidade com relação ao modo de produção e organização do trabalho, a partir do desenvolvimento microtecnológico, biotecnológico, da telecomunicação, dentre outros, têm demandado transformações culturais expressivas no seu papel, principalmente no campo da educação.

Ao destacar duas concepções distintas sobre a natureza do desenvolvimento capitalista, Santos (2008, pp. 115-116) aponta para a natureza conflituosa desse sistema quando afirma que capitalismo nunca funcionou de acordo com sua ideologia, o que levou a seu esgotamento, e que o capitalismo realizou precisamente o que se pretendia que realizasse. Destaca as contradições desse sistema na medida em que a sobrevivência do capitalismo se baseia, de acordo com a primeira concepção, na negação prática da sua ideologia, e para a segunda, na incessante afirmação desta.

Retomando as análises teóricas sobre o Estado, encontramos concepções diferentes, construídas em contextos históricos diferentes e que ora se chocam, ora se complementam em suas construções. Tais concepções são importantes para a compreensão da relação Estado/Educação, base desse estudo.

[...] Enquanto muitos autores criticam a tendência crescente do Estado para penetrar ou mesmo absorver a sociedade civil e para fazer de formas cada vez mais autoritárias – o que segundo as formas, ou segundo os autores tem sido descrito como autoritarismo regulador, democracia vigiada, neocorporativismo, fascismo benévolo - outros autores convergem na ideia aparentemente contraditória com a anterior, de que o Estado é crescentemente ineficaz, cada vez mais incapaz de desempenhar as funções de que se incumbe (SANTOS, 2008, pp. 115-116).

Do ponto de vista gerencial, o Estado tem sua base nas estruturas burocráticas weberianas e, nesse aspecto, a administração passa a ter lugar de destaque não apenas pelo que apresenta como instrumental de governo, mas pela observância da legalidade, onde a obediência ao formalismo decorrente das práticas é mais importante que os resultados obtidos pela administração. Esse Estado mostrou-se ineficiente sofrendo críticas das mais diversas ordens, demandando mudanças e o surgimento dos modelos pós-burocráticos, entre eles o gerencialista⁶ que se baseia nos valores de eficiência, eficácia e competitividade.

Na década de 1980, no contexto de crise do Estado de bem-estar social emerge um novo olhar sobre o modelo de Estado, o Estado Avaliador, termo proposto por Guy Neave, e que segundo Afonso (2005, p. 49) expressa que

[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. [...] Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

O Estado de bem-estar social, com ênfase bem menor que o Estado desenvolvimentista, também foi realidade nas práticas do Estado, segundo Draibe (2002, p. 4), “entre os anos 30 e finais dos anos setenta, o Brasil logrou construir um sistema de

⁶ O modelo gerencialista, segundo Santiago et al. (2005, p.88), constitui-se numa mudança organizacional e institucional resultado da resignificação de velhos conceitos *Taylorianos* e *Weberianos* de eficiência, que se somam a novas formas de regulação e controle e que se materializam na avaliação de resultados, estímulo à competição, entre outros.

políticas sociais que, por suas definições, recursos institucionais mobilizados e mesmo alguns resultados, pode ser apreendido sob o conceito de Estado de Bem-Estar Social.” A autora destaca que o sistema de políticas sociais que chega aos anos 80 se constituía em decisiva área de atuação do Estado, entre outras razões, pelo fato de “se ter enorme clientela coberta pelos programas sociais.” (Ibidem, p. 4), mas que ao final desse período a

implementação e desenvolvimento de políticas e programas, o sistema brasileiro de proteção social mostrava [...] uma muito baixa capacidade de melhora da equidade social, incapaz de se constituir no canal apropriado para que o desenvolvimento social do país pudesse acompanhar, de algum modo, seu desenvolvimento econômico (DRAIBE, 2002, p. 5).

As contradições presentes na relação e inserção do Brasil ao pensamento e as práticas neoliberais levam o país a desenvolver ações protecionistas às empresas, bem como a desenvolver políticas de bem-estar social, o que se soma ao perfil patrimonialista e corporativista presentes na gestão estatal e levam o país, no final dos anos de 1980, a sofrer:

1. Pressões externas, decorrentes das diretrizes neoliberais e das bases pactuadas sobre a dívida externa;
2. Pressões internas decorrentes dos interesses privatistas dos empresários locais;
3. Pressões sociais para diminuição das desigualdades e da alta concentração de renda;
4. Pressões para diminuição da burocracia da gestão pública.

Tais pressões orientaram reformas que preconizavam a diminuição dos gastos públicos, a desregulamentação dos mercados, a privatização de empresas estatais e dirigiram as políticas sociais públicas para o mercado (BATISTA, 2006, p.46).

A partir de 1991, na perspectiva da estabilidade econômica, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) intensifica a reestruturação da gestão pública nos moldes propostos pelo modelo liberal. Assim, deu-se início ao programa de privatização, abertura comercial e ao capital externo, na perspectiva do Estado mínimo. O modelo gerencialista ganha fôlego nesse período, quando se inicia a discussão de um Estado mais enxuto para garantir a eficiência⁷ da administração pública.

⁷ O discurso da eficiência surge de forma muito forte quando da mudança da concepção de Estado do Provedor para o Estado Regulador aproximando a racionalidade tecnoburocrática do processo de gestão, bem como estabelecendo mecanismos que controlam o próprio conteúdo da educação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) é proposto um plano de reforma denominado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” que, entre outros objetivos, apresenta:

[...] reformar o Aparelho de Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em ‘agências autônomas’, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as ‘organizações sociais’ (BRASIL, 1995, pp. 44-45).

Diante das pressões para a reforma do Estado, entram em debate as ideias de Bresser Pereira, no governo FHC que, segundo Batista (2006, p. 54), buscava justificar a reforma a partir da crise econômica do país e da impropriedade de caber ao setor público a responsabilidade das políticas de bem-estar social.

Assim, nessa perspectiva o Estado deve deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Nesse sentido, a reforma do governo propõe transferir para o setor privado, as atividades que podem ser controladas pelo mercado, através da privatização de empresas estatais e da descentralização para o setor público não-estatal. Chamado de programa de ‘publicização’ de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, que recairiam nos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica, que devem ser subsidiados, regulados, promovidos, mas não executados pelo Estado, que, desse modo, deixa de ser prestador e executor direto de serviços (BATISTA, 2006, p. 55).

Os componentes básicos propostos por Bresser Pereira para a reforma do Estado nos anos 90 são:

a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’ [...]; b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional; c) aumento da governança do Estado, ou seja, sua capacidade de tornar efetivas as decisões de governo [...] rumo a uma administração pública gerencial [...]; d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses [...] abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (PEREIRA, 1997, p. 60).

A partir de então, a inserção do Estado, como regulador e avaliador, passa a ser muito significativo, o que traz rebatimentos expressivos para as mudanças paradigmáticas na condução da educação superior no Brasil.

2.3. O ESTADO E A EDUCAÇÃO: OS PROJETOS EM DISPUTA

Fundado nas concepções liberais e utilitaristas, o Estado brasileiro se apresenta regulador, fragilizando o sistema universitário em sua autonomia, nas suas relações com a sociedade e na intencionalidade dos saberes produzidos. O exemplo encontra-se no modelo de financiamento para as universidades, nas políticas de editais e no sistema de avaliação institucional.

Sguissardi (2009, pp. 201-220) aponta alguns elementos importantes para a reflexão acerca da educação superior no período de 1994 a 2002, quais sejam:

1. A baixa cobertura do sistema em relação à população da faixa etária entre 18 e 24 anos;
2. A diversidade institucional entre universidades, centros universitários, faculdades, centros de educação tecnológica, bem como a privatização do sistema pela ampliação de vagas e investimentos no setor privado;
3. Desigualdade regional na distribuição de vagas para os cursos de graduação e na concentração dos programas de graduação;
4. Concentração das vagas do ensino superior por área de conhecimento, tendo maior oferta o setor privado e cursos nas áreas sociais aplicadas, já o setor público tem majoritariamente atendido às necessidades de maiores investimentos, tais como áreas de saúde e engenharia;
5. A maior concentração de vagas no setor privado no ensino noturno;
6. Redução dos valores de financiamento para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);
7. Exame nacional de Cursos em substituição ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
8. Esforço para o estabelecimento de uma base normativa ou de marcos regulatórios para a educação superior.

Tais elementos fazem parte da trajetória pensada pelos governos brasileiros para adequar o Brasil a um modelo neoliberal de Estado. No contrato social centrado nos valores de mercado, o Estado não se exime de participar da educação, só que participa em outro

patamar, como regulador das políticas educacionais. Assim, na definição dos termos do contrato social implementado pelas forças hegemônicas são priorizados os valores de mercado, com a consequente visão da educação superior como mercadoria e a constituição de uma base normativa expressivamente regulatória. Esse contrato social promove como transformações: a reformulação das relações público/privado; ordem performática na gestão pública; hierarquização das instituições de ensino superior; distanciamento entre universidade e sociedade; e sua proximidade com o mercado.

Os projetos políticos em disputa, nos anos 90, são polarizados entre a reforma de Estado proposta pelo governo e as propostas dos movimentos organizados (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-S/N, Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras – FASUBRA, União Nacional dos Estudantes – UNE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, etc.) para as universidades brasileiras.

Na comunidade acadêmica das IFES, ANDIFES, ANDES-SN, Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e União Nacional de Estudantes (UNE), reivindica-se a autonomia consagrada pela CF, isto é, de gestão financeira dos recursos garantidos pelo Estado (art. 54 da LDB), com gratuidade plena (CF, art. 205, IV) do ensino e associação ensino-pesquisa- extensão. Reivindica-se ainda a autonomia na indicação dos dirigentes, atual prerrogativa do governo, vista como ilegítima e antiautonômica (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2000, p.95).

As propostas do ANDES S/N são adotadas nesse trabalho como as potencializadoras dos maiores embates no campo da reforma de Estado e a educação superior – o movimento docente, no início da década de 80, iniciava uma série de debates buscando construir uma proposta para a universidade brasileira que culminou, em 1982, no documento “Proposta da ANDES para a Universidade Brasileira” que foi revisado em 2003⁸, quais sejam:

1. manutenção e ampliação do ensino público e gratuito; 2. autonomia e funcionamento democrático da universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos; 3. estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades; 4. dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas; 5. criação de condições para adequação da universidade à realidade brasileira; 6. garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas, [...] (ANDES, 2003, p.1).

⁸ Tal proposta reforça os princípios adotados no documento de 1982.

A histórica bandeira de luta do movimento docente funda-se na educação pública, gratuita e de qualidade, que de pronto se contrapõe às propostas de privatização das instituições públicas universitárias. No tocante à autonomia, a crítica que se estabelece de forma mais consistente é sobre a gestão financeira, que diferentemente da autonomia financeira não descompromete a função mantenedora do Estado sobre a educação superior pública, nesse sentido o ANDES afirma:

A educação é dever do Estado, razão pela qual a sustentação da universidade é compromisso fundamental do poder público. Quaisquer tentativas de encontrar formas paralelas de garantir essa sustentação representam, em última instância, esquemas disfarçados de privatização. (ANDES, 2003, p. 30).

Além da autonomia financeira, a proposta do Sindicato Docente aponta para a autonomia didático-científica como condição para manter a universidade a serviço do interesse público:

O conjunto da universidade tem que ter condições de discutir e elaborar democraticamente políticas de ensino, pesquisa e extensão. A subordinação da universidade às políticas governamentais tem-se constituído numa ‘camisa de força’ e num entrave à autonomia universitária [...]. (ANDES, 2003, p. 12).

Para o exercício pleno dessa autonomia, o ANDES aponta como essencial “um projeto coletivo de transformação que passa tanto pela questão da democratização da universidade quanto por um processo de avaliação da sua produção e do seu papel na sociedade” (ANDES, 2003, p. 12) e propõe ainda, um padrão unitário de qualidade da universidade brasileira, que não significa a homogeneização das instituições, mas da elevação do padrão de qualidade para a superação das diferenças regionais do desenvolvimento econômico e social, e apresenta os seguintes princípios que fundamentam esse padrão: o ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; democratização interna e liberdade de organização; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e carreira unificada para as IES.

Por fim, a proposta do ANDES para as Universidades destaca a avaliação institucional como uma importante ferramenta para implementação do modelo proposto de universidade.

O ANDES-SN considera essencial a avaliação da universidade, sem, no entanto, reduzi-la a uma mera constatação quantitativa de carências sem

debater as questões reais que lhes deram origem, o que seria uma mistificação. Reduzir a avaliação ao debate da distribuição de recursos é uma fraude que permitirá às instituições que já têm recursos e pessoal altamente qualificado ampliarem a diferença em relação àquelas que não os possuem. Por fim, reduzir a avaliação da universidade a um exame de final de curso é uma farsa. O ANDES-SN vem, ao longo dos anos, apresentando sua proposta de processo de avaliação institucional, que ainda carece de maior empenho para sua implementação (ANDES, 2003, p. 13).

Observa-se que a relação Estado/universidade, mercado/universidade, universidade/atores acadêmicos, constituem campos de disputa em que a avaliação institucional e a extensão universitária estão extremamente imbricadas e em constantes mudanças. A história tem demonstrado que o processo é dinâmico e que a avaliação institucional ora se constitui ferramenta de validação das políticas implementadas, a partir dos indicadores regulatórios que a envolvem; ora se constitui uma ferramenta questionadora da própria política implementada a partir dos olhares críticos para além desses indicadores; e a extensão universitária ora se apresenta como assistencial, ora emancipadora, numa perspectiva de transformação social.

Ao fazermos o confronto entre as propostas do governo para a reforma do Estado, e a proposta de reforma da educação superior, com a proposta do ANDES para as universidades brasileiras destacamos os seguintes aspectos conflitivos:

Quadro 03- Quadro comparativo dos projetos de educação superior em disputa a partir dos anos 90

Descritor	Governo	ANDES
Modelo de Estado	Mínimo, Regulador.	Democrático, provedor dos direitos sociais.
Ideias Centrais	Modernização, aumento da eficiência, redução de custos da administração pública; modelo gerencialista de gestão; mercado regulador.	Modernização e qualidade das funções públicas em sua totalidade, não apenas gerencial, controle social, responsabilização do Estado com os direitos sociais; Estado democrático e forte.
Modelo de Educação	Educação como estratégia de fortalecimento do mercado.	Educação como bem social.
Modelo de Universidade	Utilitarista.	Centrada em sua função social.
Diretrizes do projeto	Privatização, terceirização e publicização; Diferenciação e categorização hierárquica de instituições de ensino (centros de excelência e instituições de ensino).	Universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e de qualidade.
Gestão Universitária	Diferenciação Institucional, privatização, diversificação das fontes de financiamento.	Autonomia de gestão financeira, comprometimento do governo com a manutenção das instituições públicas, contrário a qualquer forma de privatização.

Ensino de graduação e pós-graduação	Voltado para atender as demandas de mercado; expansão de vagas.	Focado nas necessidades sociais, expansão de vagas com garantia da qualidade; Integrada a extensão e a pesquisa.
Pesquisa	Financiamento atrelado a editais com demandas específicas e à empresas privadas.	Focado nas necessidades sociais, Integrada ao ensino e a extensão.
Extensão	Visão de prestação de serviços e de formas da universidade arrecadar recursos com a venda de sua força de trabalho.	Integrada ao ensino e a pesquisa, com dimensão de comprometimento para a transformação social.
Avaliação	Avaliação quantitativa, meritocrática, performática e punitiva, avaliação externa como mecanismo de regulação (autorização, credenciamento, reconhecimento);	Avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de superá-los, objetivando o aperfeiçoamento das instituições em busca do padrão unitário de qualidade. A construção da proposta final de avaliação passa, necessariamente, por amplo debate na instituição sobre sua identidade e projeto acadêmico global.

Fonte: elaborado pela autora.

Mesmo constituindo-se campos em disputa, na prática, se percebe cada vez mais a supremacia do Estado regulador sobre a ótica do mercado em detrimento do Estado provedor e da autonomia universitária.

Buscando aprofundar alguns elementos tensionadores fundamentais que permeiam a análise da avaliação institucional, destacamos quatro ideias forças tensionadoras dos projetos em disputa: a autonomia, a avaliação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a emancipação, considerados como descritores das propostas.

2.3.1. AUTONOMIA: ENTRE O CONTROLE ADMINISTRATIVO A AUTODETERMINAÇÃO

Como primeira ideia força tensionadora destaca-se a autonomia universitária, que se apresenta não apenas como a autonomia administrativa, mas, como uma autonomia ampla, que perpassa pelo conceito de autodeterminação, independência e liberdade, mesmo que essas capacidades possam ser relativizadas em razão dos entendimentos políticos. Autonomia universitária traz em si diretriz de autogoverno que se relativiza nos fins e interesses de sua função de ensino, extensão e pesquisa e que tem seus limites no princípio da legalidade e legitimidade do exercício da autonomia.

O ANDES S/N manifesta no documento “Proposta de Autonomia para as universidades públicas”, publicado em 1999, que a autonomia universitária exige um ente

jurídico voltado para o exercício autônomo de uma função pública e não para o exercício descentralizado de uma função estatal, eis aqui uma questão tensionadora: Como contemporizar a condição da Universidade pública em ter financiamento do Estado, mas funcionar sem o controle do governo? E a resposta a esta questão pressupõe um novo patamar na relação Universidade/Estado/Sociedade, e “o exercício da autonomia precisa ser garantido em relação a quem mantém a instituição”. (MACAMBIRA, 1999, p. 2).

Oliveira (1999, p. 54) nos fala que a herança dos padrões universitários que temos é decorrente da década de 1970 e aponta para uma relação de dependência política e administrativa da universidade.

[...] Temos hoje uma instituição engessada, pretensamente democrática do ponto de vista das suas relações acadêmicas e administrativas internas, mas que, na realidade, é uma instituição na qual o poder real, tanto acadêmico quanto administrativo, não está em seu interior. [...] Por outro lado, na pretensa democracia colegiada dos departamentos, e mesmo dos órgãos superiores de administração propriamente dita, qualquer dirigente universitário, bem como qualquer representante docente, técnico administrativo ou estudantil num órgão colegiado, sabe que o poder de decisão está no Ministério da Educação e Cultura/MEC, (quando não nos ministérios da área econômica ou da administração) e que uma simples portaria, um Aviso Ministerial ou um telefonema de um burocrata de terceiro escalão podem alterar ou determinar os mínimos detalhes da vida da instituição. Em suma, a universidade é heterônoma administrativa, financeira, científica e academicamente, em franca contradição com o que dispõe a Constituição de 1988.

A partir da década de 1990, o papel que o Estado aprofunda para a educação superior é de aproximação ao modelo neoliberal, sendo muito mais de ampliação do que de ruptura entre universidade e governo. A partir de tais vínculos, é oportuno destacar algumas medidas adotadas, quais sejam:

1. O crescente modelo de financiamento na forma de editais (Programa de Apoio aos Cursos de Graduação – PROGRAD, 1996; Programa de Extensão Universitária – PROEXT, 1996; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007; entre outros) que vincula o financiamento a execução de ações e projetos definidos por agentes externos a universidade, ou seja, as instituições na busca por financiamento se submetem aos objetivos e critérios dos referidos editais.
2. O processo de avaliação imposto pelo governo, coordenado pelo MEC, a partir dos anos de 1990, impõe às instituições de ensino superior mecanismos e indicadores para

a autorização, certificação e reconhecimento de seus cursos, e na medida em que impõe esses indicadores e critérios, propõe um padrão nacional único para essas instituições.

3. O estabelecimento da base normativa das diretrizes curriculares, que se implantam ao longo da história do ensino superior nos últimos 40 anos, constituem formas para a padronização dos componentes curriculares.

A autonomia universitária passa a apresentar interpretações distintas entre governo e movimentos acadêmicos, o governo estabelece formas de controle e padrão único de qualidade, por outro lado, a autonomia defendida pelos movimentos acadêmicos pressupõe a autonomia nos moldes constitucionais, ou seja, autonomia de gestão acadêmica e financeira.

2.3.2. AVALIAÇÃO: TENSÃO NA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES

Os discursos de avaliação no contexto neoliberal representam mecanismos performáticos e a sua difusão dá-se pela afirmativa de que se constituem respostas aos males na educação.

O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o ‘surgimento’ do desempenho, da performance – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados – ‘informando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto e num dado momento’ (Deleuze, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados? (BALL, 2001, p. 110)

As questões postas por Ball (2001) nos remetem aos diferentes conceitos de avaliação que compõem os projetos de universidade em disputa, e como tal, apresentam-se no interior das universidades com diferentes diretrizes e formas, quais sejam: avaliação quantitativa, meritocrática, performática e punitiva, avaliação externa como mecanismo de regulação, em disputa com a avaliação emancipatória e como forma de aperfeiçoamento institucional.

Leite et al. (2000, p. 27) vinculam a avaliação a um conceito de qualidade no campo axiológico e o relativiza em razão dos padrões de referência adotados e da pertinência institucional, sendo “um juízo valorativo construído socialmente, ela não pode constituir-se em mero mimetismo, sob a influência dos modismos dominantes, num cenário de competição

globalizada entre organizações econômicas públicas e privadas”. Continuando sua análise, a autora afirma que a primeira condição para se evitar o erro de absolutizar o conceito de qualidade é “dimensionar a universidade como instituição social e não apenas como organização complexa”.

Assim, o conceito de qualidade e, conseqüentemente, de avaliação estão imbricados à função social da universidade e à compreensão de que a mesma possui compromissos com a transformação da sociedade, o que demanda a elaboração de diretrizes, estratégias e indicadores que contemplem essa dimensão institucional. Tais indicadores deveriam compor o elenco de indicadores da avaliação institucional das universidades, na medida em que não estão inclusos nos processos avaliativos esses se constituem num campo expressivo de tensões entre os projetos em disputa. Na implementação do processo de avaliação institucional, a opção por determinados indicadores constitui-se uma escolha que reforça ou fragiliza os referidos projetos.

2.3.3. A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE

A segunda metade da década de 1990 foi marcada pela expansão de vagas com o forte argumento de ampliação de acesso do ensino superior. Em 1997, o Sistema Federal de Ensino reconhece, pelo Decreto nº 2.306, novas formas jurídicas de organização acadêmica das instituições de educação superior: as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, faculdades e os institutos superiores ou escolas superiores. O referido Decreto, em seu artigo 9º, normatiza de forma restritiva que só as universidades caracterizam-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se configurando a quebra do princípio preconizado no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira.

É preciso destacar que essa proposta de diferenciação entre as formas jurídicas das instituições de ensino superior é resultado de um embate histórico entre as recomendações do BM, referendadas pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1986, e as reivindicações do movimento docente, que se materializou na Constituição de 1988 e preconizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De forma a contemporizar os interesses do BM e o preceito constitucional, o Governo consegue aprovar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a diversificação institucional, o artigo 45 da mesma preconiza que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de

abrangência ou especialização”, de forma a contemporizar o preceito constitucional aos interesses do BM.

Quando se fala de privatização e fragmentação institucional, com ampliação de vagas no setor privado e criação de linhas de financiamento para a rede privada e a estruturação de diversas categorias para o ensino superior, identifica-se como elemento tensionador o princípio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa na medida em que a diversificação das categorias institucionais estabelece a possibilidade de instituições desenvolverem apenas o ensino (CUNHA, 1999).

Fica patente pela história das universidades, que a ampliação de vagas por meio das instituições privadas traz aspectos positivos à realidade nacional, tais como: a interiorização do ensino superior; mudança do paradigma da universidade pautado apenas na formação das elites do país para a implementação de uma discussão sobre a função social da universidade. Entretanto, o amplo processo de privatização e expansão traz também como resultado a massificação do ensino sem a observância das condições acadêmicas e estruturais necessárias a um padrão de qualidade, demandando uma expansão de vagas de forma desordenada. Entram em disputa os elementos de controle e avaliação das instituições de ensino superior, pautada pela discussão do modelo do sistema universitário.

Valêncio (2000, p. 73), ao fazer sua análise sobre a indissociabilidade ensino, extensão e pesquisa, apresenta duas questões básicas que também nos parecem oportunas:

- 1) Até que ponto a aspiração governamental, sob os auspícios do Banco Mundial, de fragmentar a Universidade Pública em Centros de Excelência (uns poucos), de um lado, e Unidades de Ensino (a maioria), de outro, lograria o melhoramento da qualidade das atividades de ensino e pesquisa? Para onde iria a extensão nesta cisão?
- 2) A indissociabilidade seria equivocada como princípio norteador das práticas cotidianas do meio universitário? Ou o equívoco reside em como esta concepção está sendo apropriada no seio de tal ou qual Instituição?

Discorrendo sobre as respostas das duas questões, a autora inicia por discutir quais os objetivos da Universidade, afirmando que cabe a universidade produzir conhecimentos que subsidiem o melhoramento das práticas sociais e possa torná-los acessíveis a maioria da população; realizar o ensino superior de qualidade capacitando os estudantes para o desenvolvimento de ações para a cidadania, a partir de uma formação interdisciplinar e humanizada. Por essa análise, podemos perceber que a indissociabilidade

ensino/extensão/pesquisa sinaliza para uma relação diferenciada e potencializadora da função social da universidade, na medida em que a sociedade passa a ser o foco, e não o mercado.

É possível que haja consenso em torno da ideia de que, se o bom ensino superior e a boa pesquisa não são autônomos em relação ao processo social, o fazer cotidiano da Universidade se alimenta dos anseios da sociedade envolvente. Ao estender conhecimentos que interessam aos diversos segmentos dessa sociedade – conhecimentos que, assimilados/incorporados, instrumentalizam e otimizam as suas práticas –, a Universidade estaria se legitimando. Todavia, quando a realidade histórica nos revela a existência de uma sociedade complexa/heterogênea/conflitiva, fica mais difícil pensar sobre quais bases a Universidade deva procurar legitimar-se (VALÊNCIO, 2000, p. 77).

E na busca por legitimar-se, a universidade poderia, através da extensão, quebrar a lógica globalizante e estabelecer um novo patamar de relações centradas na comunidade local, e, nesse aspecto, a extensão passa a ser o elemento tensionador da relação que deveria ser indissociável do ensino e da pesquisa.

2.3.4. A EMANCIPAÇÃO E A REGULAÇÃO: O CAMPO DA TENSÃO

Todos os elementos identificados como tensionadores na disputa dos projetos de universidade têm como campo epistemológico a regulação e a emancipação e como campo ontológico as crises no interior das universidades.

A partir das transformações na ordem de produção do conhecimento, as universidades são levadas a condições de crise que se manifestam na sua relação com a sociedade e o Estado, sob a ótica do mundo globalizado. A partir desses tensionamentos, Santos (2008, p. 190) destaca uma tripla crise na universidade, denominadas “crise de hegemonia”, “legitimidade” e “institucional”.

A crise de hegemonia diz respeito à produção do conhecimento, uma universidade voltada para atender às demandas de mercado e à cultura das massas. Esta crise evidencia os tensionamentos entre alta-cultura e cultura popular, educação e trabalho, teoria e prática, produção do saber e a demanda de mercado.

A crise da legitimidade diz respeito à relação universidade/sociedade, ao questionamento sobre os objetivos do conhecimento produzido pela universidade e sua utilidade para a sociedade. E a crise institucional é decorrente da estrutura organizacional e da autonomia da universidade.

O autor ainda destaca que “a crise de hegemonia é mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. É também aquela cujos factores condicionantes têm maior profundidade histórica” (SANTOS, 2008, p.192). Ele aponta como estratégia o enfrentamento das crises, em razão do processo de globalização, uma globalização alternativa.

O único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal e contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica. Globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica (SANTOS 2005, p. 55).

E, nesse sentido, Santos afirma a necessidade de um amplo contrato social/educacional, entendendo este como um bem público, tendo como diretrizes a democratização da universidade como forma de responder positivamente às demandas de inclusão social e de seus saberes. Aponta ainda que “há espaço para articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e benefício mútuo que , no caso da universidade, recuperam e ampliam formas de internacionalismos de longa duração” (SANTOS, 2005, p.56).

No contrato social que ocorre entre as forças regulatórias e emancipatórias podemos identificar pontos de conflitos e disputas que se encontram em embate no interior das universidades.

As forças emancipatórias são as que se colocam em favor da ampliação do contrato social, já as forças regulatórias lutam pela manutenção dos limites decorrentes desse contrato para a manutenção das estruturas de exploração e submissão. O conhecimento emancipador não pode desprezar a técnica e deve construir uma base ideológica para a produção numa perspectiva mais humana, cidadã e contra-hegemônica. A emancipação está ligada a ideia de dignidade humana e o conhecimento emancipador aquele que está construído na reciprocidade entre os sujeitos, onde a democracia e a cidadania são bases do fazer.

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade positiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de

toda submissão, engodo falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo em que liberta aponta que emancipação significa também, a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de construir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. De cultivo de ideais justos e carregados de generosa identificação com o que é bom, o belo, o adequado, o ideal de realização estética para todos. Por fim, emancipação significa coerência, autonomia, convicção e liberdade política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p. 35).

A regulação, como um conhecimento, diz respeito à racionalidade cognitiva, ao desenvolvimento da técnica, quase sempre voltada para as demandas de mercado, a um saber dominado pela comunidade científica, de ordem instrumental. Neste tipo de conhecimento, o sujeito é tratado como objeto da produção do conhecimento e não participa de sua elaboração como um protagonista desse processo de produção.

Para Santos (2007b, p.247), a disputa pela hegemonia ocorre no senso comum e o pensamento emancipatório e o conhecimento emancipador são elementos tensionadores desse senso comum, gerando uma apropriação por este do conhecimento científico, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum, num senso comum emancipatório.

Ao analisar esse embate que se dá no senso comum, vê-se que as transformações ocorrem a partir do novo patamar de senso comum que se estabelece na sociedade civil, pela apropriação por ela dos conhecimentos científicos, e isso municia os sujeitos para a disputa pela hegemonia. Para tanto, é necessário promover o encontro entre os saberes, o científico e o senso comum, para que haja a resignificação dos valores sociais de cidadania.

As Instituições de Educação Superior (IES), na busca por atender às demandas de produção e socialização dos conhecimentos exigidos pelo contexto atual, são conduzidas a redimensionarem seu papel social, enfrentando o desafio de, ao mesmo tempo em que são atores sociais, compreenderem e desvendarem os meandros de suas relações e, ainda, constituírem-se em instituições que possam criar e exercer uma pedagogia que possibilite à educação assumir cada vez mais sua dimensão de cidadania, ampliando os espaços de participação social, produtiva e política dos educandos (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 104).

A relação entre regulação e emancipação tem na história uma base fundada em múltiplos fatores que fortalecem a primeira em detrimento da segunda, há um processo de absorção da emancipação pela regulação, fruto do não cumprimento pela primeira das

promessas de “uma sociedade mais justa e livre”, essa absorção se dá como “fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação.” (SANTOS, 2007b, p.57), o que gera a neutralização das transformações sociais mais profundas. A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação ao princípio de mercado são causas dessa absorção, o pilar da emancipação deixou de representar a si mesmo para reproduzir o pilar da regulação.

A avaliação institucional no campo da política de educação superior constitui-se uma frente de expressivos conflitos entre a regulação e a emancipação, nesse sentido, a hipercientificização da emancipação e a hipermercadorização da regulação se manifestam nos diferentes objetos de avaliação, quais sejam: as instituições, o corpo docente e o discente, as políticas educacionais, os programas e projetos; bem como nas diversas vertentes para sua categorização e conceituação: os objetivos da avaliação, a regularidade da avaliação, sistemas de referências, protagonistas e os próprios objetos da avaliação.

Diante desta diversidade de objetos e vertentes, a avaliação institucional passa a apresentar significados diversos no campo político pedagógico, político administrativo e político social, não podendo prescindir de uma produção de base processual e investigativa, mas dentro de uma intencionalidade que se funda no sentido ético, filosófico, ideológico e econômico de sua institucionalidade. Tais significações remetem a diferentes concepções da avaliação institucional, que ora divergem ou se complementam.

A avaliação sob a perspectiva de controle tem se constituído um instrumento a serviço da concepção neoliberal de Estado, onde o Estado adota a função de regular o modelo universitário a partir da determinação de padrões de produtividade sob a lógica de mercado, e que utiliza as estratégias de premiar e punir as instituições avaliadas.

Catani et al. (2002, p. 100) afirmam que existem duas tendências opostas que balizam a avaliação, uma que tem a finalidade de regulação e controle, centrado em instrumentos standardizados, e outra de caráter emancipatório que promove a compreensão e o desenvolvimento institucional. A primeira enfatiza os resultados e os produtos, fortalecendo a perspectiva do Estado avaliador e a segunda toma a avaliação com um caráter formativo, buscando a melhoria da instituição e dos processos de gestão e respeitando a autonomia dos atores envolvidos.

Na perspectiva emancipatória, a avaliação supera o papel de controle da eficiência e promove o envolvimento autônomo e democrático dos atores acadêmicos e a consciência

destes sobre as diversas realidades institucionais e do trabalho, que conduzem ao desenvolvimento institucional sob bases mais autônomas.

Esses aspectos teóricos nos permitem compreender as diferentes concepções de avaliação, que permeiam os projetos de universidade em disputa, os quais serão apresentados no capítulo que se segue, bem como as tensões que os constituem.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MODELOS REGULADOR E EMANCIPATÓRIO

No contexto da reforma da educação superior, a avaliação se constitui instrumento normativo e pedagógico que regula as mudanças assinaladas pela minimização do Estado, que passa de provedor para regulador, e as políticas que possibilitam a expansão e diversificação institucional que favorece o crescimento do setor privado. Nestes termos, importa discutir neste capítulo o modelo de avaliação e a avaliação institucional implantadas como política no contexto do processo gradual da reforma da educação superior no Brasil.

A avaliação, foco deste estudo, possui uma adjetivação que a diferencia. Ela é “institucional”, um processo de análise do desempenho e da efetividade dos objetivos institucionais que obedece à intencionalidade de análise definida pela gestão e que busca a transformação da realidade avaliada. Portanto, sua intencionalidade centra-se no campo da gestão, diferenciando-a dos exames de avaliação de rendimento estudantil, ou outros tipos de avaliação de aprendizagem.

Ao tratar sobre a avaliação institucional da universidade brasileira, parte-se de alguns pressupostos que apontam para sua dimensão política, que são:

1. Avaliação é um elemento inerente ao processo educacional e como tal tem uma intencionalidade, busca-se com a avaliação compreender as implicações decorrentes de uma ação ou conjunto de ações e promover transformações da realidade onde está sendo desenvolvida.
2. A avaliação institucional traz em si um caráter formativo, na medida em que busca compreender o sistema educacional como um espaço concreto de ações regulatórias e emancipatórias, composta por sujeitos ativos que se transformam e buscam transformar a sociedade.
3. Os principais paradigmas da avaliação institucional transitam num campo de disputa política, e que, para além da opção técnica ou de questões epistemológicas, revestem-se de implicações político-filosóficas no campo educacional e como política pública. Ou seja, a discussão sobre avaliação supera o processo avaliativo em si e recai sobre o “contexto em que este se insere no âmbito das reformas educacionais e no das mudanças políticas e econômicas mais amplas” (CATANI et al., 2002, p.101).

3. ANTECEDENTES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Definir o que se quer avaliar. Como avaliar? Quando avaliar? Tem, a partir da intencionalidade, uma dimensão ideológica. No campo institucional, esta se dá a partir de seu significado político junto aos atores sociais envolvidos. Definir o como avaliar, que tipo de técnica usar, definir parâmetros de análise (categorias, indicadores, descritores) são questões técnicas pautadas pela intencionalidade do processo. Ao responder tais questionamentos se faz opções entre os modelos de avaliação que se deseja implantar, uma avaliação democrática, construída coletivamente com os atores envolvidos, ou verticalizada, imposta sem discussão? Uma avaliação emancipatória ou punitiva?

Santiago et al. (2003, p. 77) afirmam que o espaço que a avaliação institucional ocupa nas universidades está diretamente relacionado com os diferentes modelos de governo destas instituições, na medida em que são esses modelos que dão à avaliação determinado significado. O autor identifica significados para a avaliação em face de três concepções gerenciais de universidade:

- Nos modelos que enfatizam o pressuposto da racionalidade absoluta, a avaliação institucional pode ser fortemente influenciada pela ideia de racionalidade das estruturas de decisão (modelo burocrático) e das modalidades de partilha de poder (modelo colegial), neste último estando em causa a sua relação com os valores, representações e atitudes na comunidade acadêmica;
- nos modelos que privilegiam a ambiguidade e incerteza, a avaliação institucional teria de ser equacionada no âmbito das estratégias dos atores acadêmicos, da construção de significados e da influência dos valores e da informação na tomada de decisão;
- nos modelos que privilegiam a visão das universidades como organização política, a avaliação institucional não deixa de ser influenciada pelos conflitos, a divergência de interesses, a concorrência pelos recursos e o alargamento do espaço de poder de grupos e institucional.

A questão da intencionalidade é um elemento essencial para se compreender a dimensão política da avaliação. Assim, é fundamental identificar os fatos geradores da avaliação, o que se busca com o processo.

A avaliação se dirige a destinatários específicos e com temas concretos e contextualizados. Uma prática avaliativa é sempre temporal, situada em contextos humanos cheios de representações e valores e se destina a cumprir interesses de determinados destinatários. Quais são os destinatários de cada avaliação? Mais uma vez, isso depende de qual avaliação, feita por quem e com quais intencionalidades ou funções (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 55).

A dimensão política da avaliação se materializa no tempo histórico, de determinado contexto político, de concepções ideológicas, de relações entre o local e global. Podemos afirmar que a dimensão política da avaliação supera a dimensão técnica na medida em que a determina.

As avaliações se produzem em determinadas situações concretas a partir de condições objetivas, num quadro de valores relativamente estruturados que lhes dão justificativa e os esquemas conceituais de coerência. Reciprocamente, as avaliações operam como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e de denegação de valores. Por exemplo, se escolhermos avaliar os processos sociais, as relações de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento da pesquisa e a ação investigativa, se isso é deliberadamente escolhido como objeto de apreciação crítica, é porque o consideramos um valor a ser afirmado. Essa escolha reforça o valor do processo e as significações dos simbolismos da vida social ativa, que vão além dos produtos aparentes (DIAS SOBRINHO, 2002, p.16).

Dias Sobrinho (2002, p.40) afirma que não há um modelo único de avaliação, nem uma só concepção, colocando a avaliação num campo plurirreferencial, uma vez que é dotada de “múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias”, e diz que, para se compreender os sentidos da avaliação, tem que se questionar sobre seus processos e buscar compreender *a posteriori* as “manifestações concretas de sua construção e os desejos e intenções dos sujeitos e os valores que impregnam”, os que se envolvem ou são envolvidos pelo processo.

No campo institucional, não há como identificar modelos sem recorrer à história, sem construir conceitos claros, ou sem temporalizar os padrões das experiências históricas. Dias Sobrinho (2003, pp.13-29), apresenta os cinco períodos básicos da avaliação categorizados segundo Stufflebean e Shinkfield. Tal classificação aponta os conceitos, as configurações e as dinâmicas da avaliação no campo educacional. Trazemos inicialmente esta classificação por percebê-la importante para a compreensão da trajetória da avaliação em seu desenvolvimento conceitual.

Como destaca Dias Sobrinho (2003, p.16), o primeiro período da avaliação, também chamado de Pré-Tyler, inicia-se nos últimos anos do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX, cujas características são a da aplicação de testes e de medições psicofísicas (capacidades sensoriais, tempo de reação). O conceito de avaliação nesse período era centrado no positivismo, utilizava conceitos de psicometria e sua intencionalidade estava em identificar

diferenças individuais e sua aplicabilidade nos processos seletivos das instituições. Apesar de não ser objeto do nosso estudo, essa classificação nos ajuda a compreender a origem de algumas quantificações e exigências avaliativas dos nossos dias.

O segundo período da avaliação trata-se da avaliação educacional proposta por Ralph Tyler, em 1934, que muda o foco da avaliação para os objetivos educacionais. Se antes a avaliação era positivista destinada à quantificação da aprendizagem do aluno, nesta fase passa a se preocupar com o fazer institucional na gestão científica, com o desenvolvimento curricular e de instituições.

A avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16.).

Nessa concepção, o ponto a ser avaliado é se os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas. As propostas de Tyler têm uma vertente utilitarista que se origina na racionalidade da indústria. Nessa lógica, a avaliação tornou-se um instrumento para avaliar o êxito da escola, como da empresa, a rentabilidade e a eficiência dos processos pedagógicos e administrativos. A crítica feita a esse processo é que a avaliação tem sua intencionalidade centrada na responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade.

O terceiro período na classificação usada por Stufflebean e Shinkfield, refere-se ao período entre 1946 e 1957, designado por “era da inocência”, que se caracterizou pelo descrédito, não só quanto à avaliação, mas também quanto à própria educação.

O quarto período, compreendido entre 1958 e 1972, é chamado de realismo e tem seu marco nas políticas sociais do presidente Kennedy e dos governos americanos seguintes. O paradigma era o que hoje é denominado de *accountability* – prestação de contas aos usuários – e da análise de custo/benefício. A justificativa estava centrada na necessidade de analisar a aplicabilidade dos recursos públicos. Era uma avaliação centrada nos objetivos.

O quinto e último período proposto pelos autores é o da profissionalização da avaliação, pós 1970, quando a avaliação passa a ser campo de várias experimentações e objeto de estudos. “A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das

instituições educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.23). Sua intencionalidade passa a ser a tomada de decisão, e sua base de análise é a qualitativa. Os principais fatos que marcam essa fase são listados pelos proponentes como: a melhoria da comunicação; qualificação dos avaliadores; cooperação entre organizações profissionais ligadas à avaliação educacional; melhor comunicação entre os partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos. O grande referencial desse momento histórico da avaliação é o entendimento da mesma como um juízo de valor.

A dimensão do valor está na essência mesma e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.24).

Percebe-se por esta classificação, entre outras apresentadas por Dias Sobrinho (2003), que a avaliação veio adquirindo ao longo de sua história uma crescente complexidade e o deslocamento do campo exclusivamente técnico para o político e social. Podemos identificar a ampliação das vertentes de análise que consideram insuficientes os procedimentos meramente descritivos e insere no processo os aspectos humanos psicossociais, culturais, políticos e a negociação, que exigem consensos e entendimentos prévios, construídos de forma democrática e com uso de novos instrumentos e metodologias.

Diante da diversidade de objetos e vertentes, a avaliação institucional passa a apresentar significados diversos no campo político pedagógico, político administrativo, político social, não podendo prescindir de uma produção de base processual e investigativa, mas dentro de uma intencionalidade que se funda no sentido ético, filosófico, ideológico e econômico de sua institucionalidade. Tais significações remetem a diferentes concepções da avaliação institucional, que ora divergem ou se complementam. Sguissardi (2006), com base em Stubrin (2005), especifica duas orientações distintas, a função educativo-reflexiva e a de controle.

A experiência de avaliação e credenciamento nos países da América Latina, incluindo o Brasil, segundo Stubrin (2005, p. 13), é marcada por duas orientações, que às vezes se associam e às vezes se contrapõem: a) avaliação com função educativo-reflexiva, sob a lógica acadêmica e visando à melhoria da aprendizagem ou do fazer acadêmico-científico; e b) avaliação como controle, sob a lógica burocrático-formal da administração pública, visando a validade legal dos diplomas e habilitações profissionais em âmbito

nacional. O autor conclui que, embora exista a preocupação de legitimar a primeira orientação, em certos casos tem prevalecido a segunda, isto é, a garantia da qualidade em lugar da sua melhora (SGUISSARDI, 2006, p. 8).

Entretanto, nestas concepções de controle e função educativo-reflexiva, inserem-se significados outros que são construídos em razão da base ética, filosófica, ideológica e econômica em que são propostos esses significados, quais sejam: a avaliação como instrumento de medição da qualidade (BELLONI, 1998); (DIAS SOBRINHO, 2000), a avaliação como processo educativo (AFONSO, 2005); (GADOTTI [s.d.]), avaliação como sistema de valoração (RISTOFF, 2000); (VIANNA, 1997).

As discussões sobre os processos de avaliação institucional não se processam apenas sobre seus aspectos técnicos-instrumentais, é preciso perceber as suas bases éticas, filosóficas e políticas; em razão dessas, a avaliação institucional é essencialmente questionadora do ensino, da pesquisa e da extensão, portanto, trazem em si uma intencionalidade política. A intencionalidade política que a referencia a avaliação passa por aquela que referencia a própria universidade, que segundo diversos autores são:

- Fortalecimento da democracia e transparência institucional (BORDIGNON, 1995, p. 404);
- Processo de aprendizagem voltado para a cidadania (FREIRE, 2007, p. 97-98); (GOERGEN, 2002, p.77);
- Produção do conhecimento que contemple as necessidades sociais e não apenas as mercadológicas (SANTOS, 2005, p. 40);
- Produção da autoconsciência da instituição sobre seus problemas e seu papel social (CONTERA, 2002, p. 135); (BELLONI et al., 2005, p. 89).

A partir dessas referências axiológicas da intencionalidade política, a avaliação passa a ter um significado técnico que vai além de um processo de medição, sendo um instrumento importantíssimo para diagnosticar problemas e buscar o aperfeiçoamento institucional, demandando:

- Um processo participativo, com o envolvimento do conjunto de atores acadêmicos (AFONSO, 2005, p. 124); (DIAS SOBRINHO, 2005, p.81); (BELLONI et al., 2005, p. 94); (BORDIGNON, 1995, p. 404);
- Ter finalidades bem definidas (BELLONI et al., 2005, p. 95);
- Ter um caráter global (DIAS SOBRINHO, 2005, p.77);
- Informações necessárias para a tomada de decisão (BELLONI, 2000, p.95);

- Ter um caráter sistemático (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 69);
- Uma perspectiva transformadora (RISTOFF, 2005, p.66);
- Um processo de prestação de contas à sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 101);
- Uso de indicadores quantitativos e qualitativos (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 107).

Esses parâmetros reforçam a ideia de que a avaliação é um processo político e técnico complexo. A constatação dessa complexidade faz com que a avaliação institucional possa ser caracterizada como um instrumento de gestão, que exige atores aptos a compreender o contexto político em que está inserida e a acompanhar os constantes movimentos tecnológicos, políticos, éticos, organizacionais, que se operam nesse campo.

A Avaliação Institucional é, por sua essência, um processo global no qual se revisa o que foi planejado e se constrói, continuamente, a IES, mediante processo de autoconhecimento. Nessa análise contínua, deve-se considerar principalmente a missão da instituição e o contexto em que está inserida, bem como sua trajetória histórica. Não é um processo que, isolado, resolva todos os problemas da instituição, mas que contribui para a sinalização dos mesmos e a efetiva reflexão sobre as alternativas mais eficazes (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p.108).

Por essas reflexões sobre os diversos significados e interfaces da avaliação é possível definir sua natureza multifatorial e complexa. Ao mesmo tempo em que se constitui instrumento de gestão do Estado, deve constituir-se num processo interno democrático, de autoconhecimento da instituição, a fim de superar a visão de simples ato avaliativo e transformar-se em uma forte ferramenta de mudanças institucionais.

Nessa mesma linha de entendimento, podemos destacar o conceito apresentado por Belloni (2000, p.95):

Avaliação de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de uma universidade, procura levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades fim e das atividades meio necessárias à sua realização. Consequentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Nesse conceito, Belloni coloca a busca pela qualidade como um fim e traz à discussão a análise global da instituição e a autonomia da mesma na definição dos critérios avaliativos. Concebida numa perspectiva ampla e, ao se hierarquizar e estabelecer prioridades, a autora propõe a avaliação com caráter contínuo, na medida em que se traça o percurso dentro daqueles indicadores selecionados, bem como o caráter funcional, na medida em que define as prioridades no âmbito da instituição e de seus recursos disponíveis.

Beloni (2000, p.40) amplia o significado dado à avaliação, além de considerá-la um instrumento para aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa. Considera a avaliação também como um instrumento para melhoria da qualidade e da relevância social da instituição.

Do ponto de vista operacional, Catani et al. (2002, p. 100), afirmam que existem duas tendências opostas que balizam a avaliação, uma que tem a finalidade de regulação e controle, centrado em instrumentos standardizados e outra de caráter emancipatório que promove a compreensão e o desenvolvimento institucional. A primeira enfatiza os resultados e os produtos, fortalecendo a perspectiva do Estado avaliador e na segunda a avaliação toma um caráter formativo, buscando a melhoria da instituição e dos processos de gestão, ao respeitar a autonomia dos atores envolvidos.

Na dimensão política para compreensão dos significados da avaliação, destaca-se o fato da universidade inserir-se num contexto de globalização a partir de um projeto político que a coloca numa relação com o mercado, e essa relação tanto produz pontos de conflitos como a submissão das universidades às imposições econômicas. Essa vinculação da universidade ao mercado se dá fortemente pelo processo de globalização que lança uma nova ordem social; uma ordem produtivista e utilitarista do conhecimento; o desmantelamento do setor público e redução das bases de financiamento público, com a prevalência da regulação sobre a emancipação.

A noção de competência, de mérito acadêmico, de performatividade⁹ chega ao cotidiano do ensino superior muito mais por suas formas de controle do que pelo debate epistemológico ou do saber emancipador. A prevalência da lógica da regulação restringe ou exclui do debate questões sobre a produção dos saberes, sobre a função social do saber

⁹ Performatividade é um sistema de julgamentos, comparações na perspectiva de controle e mudanças, na busca de estabelecer formas de medição da produtividade ou dos resultados; o desempenho de sujeitos ou organizações funciona como medida de produtividade, com exposição dos resultados alcançados ou com momentos de inspeção (BALL, 2001, p.109).

produzido pela e na academia e, portanto, lhe tira a possibilidade de uma performance emancipatória.

Segundo Tomazetti (1998, p.12), nos tempos atuais, o processo de aprendizagem surge vinculado ao critério de performatividade. “A pergunta ‘que tipo de homem formar?’ perdeu o seu sentido e em seu lugar surgem outras como: quem transmite?, o quê? para quem?, com que suporte? de que forma?, com que efeito?” A autora destaca que a transmissão de saberes não mais se reveste da finalidade de formar uma elite para guiar a nação na sua emancipação e sim para formar atores capazes de assumir de forma pragmática o seu papel utilitarista no interior das instituições.

Desse processo produtivista e avaliador surge uma cultura de performance produtivista que, associada ao modelo de Estado Avaliador e a um processo de competição, tem inserido uma cultura de desempenho fundado num discurso de eficiência constituído por vários indicadores, gerados a partir de acordos e associações complexas que buscam se instituir de forma hegemônica entre os avaliados.

Os critérios de performatividade são de ordem essencialmente quantitativas, o que gera uma lógica de avaliação numa perspectiva de análise onde se prioriza a eficiência produtivista. Se o conceito de performatividade se apresenta revestido como algo negativo é porque esse conceito demanda uma avaliação produtivista utilitarista, entretanto, podemos nos contrapor de maneira contra-hegemônica a essa lógica instituindo um novo parâmetro de análise centrada no qualitativo e na sua relação com as demandas da sociedade, o que denominamos de avaliação emancipatória, sendo de ordem qualitativa é aquela em que os atores envolvidos se apropriam das suas práticas, gerando acúmulo qualitativo, que modifica o conceito dentro de outra lógica de eficiência.

3.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONJUNTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação nas universidades brasileiras vem sendo adotada a partir de diversos significados, com forte predomínio dos valores meritocráticos que se fortaleceram na medida em que os ideais neoliberais tornaram-se hegemônicos no Estado. Essa afirmativa pode ser comprovada com uma rápida cronologia sobre a trajetória da avaliação no Brasil.

No Brasil, a década de 1930 é marcada pela criação, em janeiro de 1937, do Instituto Nacional de Pedagogia, hoje conhecido como INEP, que inicia pesquisas educacionais,

constituindo uma base de dados para as pesquisas sobre as práticas pedagógicas, de acordo com o Decreto-Lei Nº 378/1937.

Nas décadas de 1940 e 1950, motivado pelo pacto populista da era Vargas de ampliação do acesso das camadas populares à educação, a incorporação de vários estabelecimentos privados de educação superior ao sistema público foi extremamente importante, pois houve a ampliação das universidades públicas e através delas o estabelecimento da dicotomia ensino superior público e privado. Essa relação entre o público e o privado torna-se mais tarde um dos elementos desencadeadores do processo de avaliação institucional tendo a qualidade eficientista como foco.

No final dos anos de 1950 e início dos 1960, a influência norte-americana, subordina a universidade ao capital e ao domínio da lógica da organização racional do trabalho, sob a perspectiva taylorista e de exigências de produtividade.

Saul (1998) destaca que nos anos de 1960 a avaliação no Brasil foi fortemente influenciada pelo modelo norte-americano em razão da presença de técnicos oriundos desse país que, por meio de acordos internacionais, realizaram treinamentos com os professores brasileiros, além do fato de que professores brasileiros iam cursar pós-graduação nos Estados Unidos e voltavam motivados com as ideias de avaliação.

Em 1961, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a tendência privatista da educação se manifesta com a garantia de subsídios públicos para o setor privado e a presença de seus dirigentes no Conselho de Educação, fortalecendo o ponto tensionador entre as instituições públicas e privadas, sobre qualidade e financiamento.

A reforma universitária de 1968 preconizou medidas para dotar as universidades públicas de melhores condições para a pesquisa, visando modernizar o país por meio do desenvolvimento tecnológico. “A educação superior, sobretudo no que ela poderia significar em termos de pesquisa atrelada à modernização, estava no centro da estratégia nacional de desenvolvimento de um modelo econômico forte, porém dependente dos centros hegemônicos do capitalismo” (REAL, 2003, p. 68). O regime militar nesse período impôs sobre as universidades algumas medidas de controle ideológico e racionalidade administrativas, nesse aspecto, houve uma forte tutela das ideias, dos processos pedagógicos e de controle da pesquisa, objetivando fazer com que as universidades atendessem aos objetivos do Estado.

A CAPES, criada em 1951, passou a colaborar, em 1974¹⁰, com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na Política Nacional de Pós-Graduação, o que fortaleceu o papel da instituição. Essa função remetida à CAPES foi uma forma de diminuir o conflito MEC/CFE, espaço de uma forte disputa entre os interesses das instituições públicas e privadas, uma vez que a função de avaliação passa a ter um olhar externo e de pares desenvolvido pela agência, bem como passa a dispor de apoio financeiro para desenvolver as atividades de pesquisa.

O Departamento de Assuntos Universitários do MEC e a CAPES, na busca de apoiar a inovação curricular e a formação docente, criam, em 1974, o Programa Institucional de Capacitação Docente, e em 1978, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES). A lógica das propostas desses programas é, para além da qualidade, a de atender às exigências do modelo econômico vigente (REAL, 2008, p.43).

Em 1982, no contraponto à lógica avaliativa produtivista que estava se consolidando, a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) elabora a “Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira,” que segundo Silva Junior e Sguissardi (2001, p.137), valeu-se de alguns princípios básicos entre eles: “o estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades.”

Considerando que o início dos anos de 1980 é precursor dos processos de avaliação institucional vividos pela educação superior brasileira, passamos a discorrer sobre os mesmos de forma mais processual.

Em 1983, o governo cria o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que vigorou por três anos sem apresentar nenhum resultado concreto. Esse programa tinha por objetivo verificar os resultados da reforma universitária no interior das instituições e como foco a gestão das instituições de ensino superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2003, p.73).

Marchelli et al. (2006, p. 2) apontam o PARU como o primeiro programa submetido à discussão política na Nova República, ocorrido no âmbito do Conselho Federal de Educação. Tal documento “sofreu a influência do setor de pós-graduação, [...] contava com um sistema de avaliação de amplo reconhecimento de qualidade”.

¹⁰ Amplia-se nesse período, no campo a gestão pública, as ideias de um Estado regulador e avaliador, na medida em que as reformas de Estado tomam por base os princípios definidos pelas correntes neoliberais mundiais.

O método utilizado no PARU foi de ordem descritiva e quantitativa, foram aplicados questionários para dirigentes, docentes e discentes, para descrever a estrutura didática e administrativa das IES, e os meios para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão (MARCHELLI et al., 2006, p. 3). A lógica de análise dos dados que predominou foi a neoliberal em que o conceito de qualidade era sinônimo de eficiência e produtividade.

A partir da Nova República, a avaliação aparece como um mecanismo de gestão da qualidade, tendo a relação público/privado como foco das tensões, uma vez que na transição entre o regime militar e a Nova República os “mecanismos de regulação adotados no período anterior que induziam a retração das instituições deixaram de existir” (REAL, 2008, p.44), e favorecem o crescimento do número de instituições privadas de ensino. A avaliação é compreendida como instrumento de controle do Estado Regulador sobre a Educação Superior.

O modelo de educação superior tem seus objetivos vinculados aos paradigmas da gestão pública, assim, podemos perceber que as diretrizes de avaliação institucional sofreram variações quando da implementação desses paradigmas. O processo de avaliação da educação superior no Brasil tem uma trajetória que a caracteriza pela intencionalidade vinculada à intencionalidade da própria educação superior, assim, podemos dizer que a avaliação é resultado do modelo de educação que se implementa.

A lógica produtivista no campo da avaliação se materializa em 1985 com a elaboração, por uma comissão de notáveis, do documento “Nova política para a educação superior”, que mesmo sendo um documento difuso e desconexo¹¹, foi um passo importante para a implementação, no governo FHC, das políticas que “favorecem a privatização, diversificação e diferenciação institucionais, autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 73).

Em 1986, é criado pela Portaria nº 100, de 6 de fevereiro, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março, o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES), cujo principal objetivo era de sistematizar os subsídios oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório “Nova política para a educação superior”, como para convocar a comunidade ao debate e preparar as medidas administrativas e legais de reformas

¹¹ A heterogeneidade dos membros da Comissão era marcante e nem todos tinham vivência universitária, propiciando grande confusão, de forma que o produto de seu trabalho foi um relatório difuso, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desconstruídas. A comunidade acadêmica entrincheirou-se para evitar mudanças inapropriadas na Universidade e o conceito de autonomia foi o tom normativo do próprio documento. A Comissão criada por Sarney não suscitou nenhuma ação política direta por parte do Governo (MARCHELLI et al., 2006, p.3).

necessárias. Essa ação governamental gerou um grande tensionamento entre a comunidade universitária e o governo, tendo como foco da discussão a autonomia universitária.

O GERES elaborou um anteprojeto de lei que propunha uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas IES federais. Porém, diante do grande número de críticas recebidas, advindas principalmente pelo receio da desobrigação do governo para com o suprimento de recursos financeiros, o Presidente da República, no contexto das dificuldades políticas existentes em pleno período constituinte, retirou o anteprojeto de lei do Congresso e reeditou-o como sendo apenas uma orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior (MARCHELLI et al., 2006, p.4).

Como consequência do Relatório do GERES (1986) podemos destacar a intensificação das discussões sobre avaliação ocorridas no movimento docente e nos Fóruns de Reitores (ANDIFES, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB) e de Pró-Reitores de Graduação, bem como a intensificação das discussões sobre a diversidade das instituições de ensino superior (centro de pesquisa e instituições de ensino), entre outras.

O GERES reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na educação (MARCHELLI et al., 2006, p.4).

A partir de 1987, a discussão sobre avaliação da educação superior passa a ordem do dia entre o movimento docente, os Fóruns de dirigentes das IES e pelo governo. Marchelli et al. (2006, p.4) destaca que em 1987 foi realizado o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior, cujo objetivo era analisar os modelos e experiências de outros países, Canadá, França, Inglaterra e Japão, e destaca 8 pontos que resumem as conclusões do encontro:

- 1) a avaliação do ensino superior brasileiro é considerada uma providência inadiável e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para efetivá-la; 2) a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às Universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade; 3) O MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação interpares externa; 4) a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão; 5) os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às

diferentes áreas de conhecimento; 6) os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade; 7) a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia; e, 8) o governo deverá destinar recursos específicos através do MEC para apoiar os projetos de avaliação das universidades públicas (MARCHELLI et al., 2006, p.5).

Dias Sobrinho (2003, p.74), denomina a década de 1990 como a década da avaliação no Brasil e que “a avaliação é assumidamente uma estratégia de imposição e preservação de poder”. Ao olhar sobre o contexto da educação superior, no início da década de 1990, identificamos um quadro de conflitos de expressivo impacto sobre o modelo de gestão adotado pelas universidades:

1. As reformulações políticas e econômicas acirraram os ajustes das políticas sociais e educacionais, que passaram a se adequar às regras de mercado, gerando uma série de consequências, dentre elas a deterioração das condições do trabalho universitário; o distanciamento dos projetos pedagógicos das universidades da dinâmica social; a mercantilização da pós-graduação com ênfase na lógica de mercado “como mola social e política e como modelo de organização das próprias instituições” (MANCIBO, 2004, p. 8); desvalorização das atividades de extensão pela diminuição de sua função acadêmica e sua transformação em venda de serviços como forma de suporte financeiro suplementar para as universidades; a implementação de um sistema de avaliação que utiliza critérios de produtividade empresarial e fomenta a competitividade, dentre outras.
2. O estabelecimento de um contrato social centrado nos valores de mercado que promove transformações: a reformulação das relações público/privado; ordem performática na gestão pública; hierarquização das instituições de ensino superior; distanciamento entre universidade e sociedade; descomprometimento do Estado com as universidades, principalmente públicas.
3. A implementação de modelos de avaliação institucional dentro de uma conjuntura política em que: a CAPES consolida o processo de avaliação da Pós-graduação; conflitos entre o MEC e o Conselho Federal de Educação (CFE); pressões das corporações profissionais contra a expansão sem controle do ensino superior; de cobranças por parte do CRUB para a implementação da avaliação institucional; pressões do movimento docente por autonomia universitária.

Em 1990, o Ministério da Educação toma a iniciativa de estudar o uso de indicadores de qualidade, para tanto, constitui a Comissão Coordenadora das atividades de Fomento à

Melhoria do Processo de Gerenciamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que propõe indicadores e promove, em 1992, o Seminário de Avaliação Institucional com a presença da British Council Mission/UFC/PCFC. O modelo britânico de avaliação, já conhecido pelo MEC de seminários anteriores, parece ser o referencial a ser adotado no Brasil. “Aparentemente, a expectativa do governo seria vincular avaliação e financiamento público disciplinando o diversificado sistema de aporte financeiros ao ensino superior no país” (LEITE, 1997, p.10).

O processo de discussão gerado pelas experiências de governo na avaliação, somadas às discussões movidas pelo movimento docente através do ANDES-SN e dos Fóruns de Dirigentes Universitários, desencadeou experiências em algumas universidades públicas no campo da autoavaliação, como as da Universidade de Brasília (1987), da Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual de São Paulo (1988) e a Universidade Estadual de Campinas (1991). Tais experiências fortaleciam o princípio da autonomia universitária e da prática avaliativa vinculada ao processo interno de gestão.

A década de 1990 inicia-se com o CRUB, a ANDIFES e o ANDES-SN defendendo que a avaliação contemplasse uma lógica democrática de construção e de aplicação de indicadores que estivessem integrados à missão da instituição. Em 1993, o Ministério da Educação recebe do Fórum de Pró-Reitores de Graduação uma proposta para criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação, e, nesse mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional para propor o Sistema Brasileiro de Avaliação do Ensino Superior. Essa Comissão composta por representantes dos Reitores de Universidades Federais, Estaduais, Municipais e das particulares buscava atender aos reclamos da sociedade civil, que frequentemente fazia críticas ao ensino superior, principalmente o público. Como consequência desse esforço, o MEC implanta o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Apontamos para as mudanças no discurso de avaliação. O processo inicia-se com uma perspectiva de gestão democrática e toma um caráter normativo a partir de 1995, como afirma Palharini (2000, p.2):

O PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – é originário de uma proposta feita pela ANDIFES ao MEC em 1993 [...], mas logo em seguida subscrito pelos diferentes setores que compõem o Sistema de Ensino Superior Brasileiro. [...] O Programa ganhou novas características a partir dos Decretos n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996, e n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, e da Portaria MEC n.º 302, de 07 de abril de 1998. A partir destes dispositivos legais foi estruturado um

sistema de avaliação do ensino superior, através do qual estão sendo implementados, desde 1995, outros instrumentos de avaliação da graduação, bem como modificados os da pós-graduação. São eles o Exame Nacional de Cursos, a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, as avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, para autorizações e reconhecimento de cursos e para credenciamento e credenciamento das IES. Além destes, temos o aperfeiçoamento na avaliação dos programas de Pós-Graduação da CAPES e o Sistema Integrado de Informações Educacionais do INEP.

O PAIUB por ter sido gestado de forma democrática, com o envolvimento de diversos atores universitários, é prontamente adotado pelas instituições de ensino. “Esse Programa se caracteriza por possuir dotação financeira própria, livre adesão das Universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa” (LEITE, 1997, p.11).

O PAIUB concebe a avaliação dentro de uma lógica que contradiz as diretrizes neoliberais preconizadas até então, tem uma lógica de incentivo à participação, objetiva a melhoria do projeto pedagógico da IES e busca tornar a avaliação parte da cultura do fazer universitário. Seus focos de análise são “os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade” (PAIUB, 1994, pp. 5-6).

Os autores Dias Sobrinho (2003), Leite (1997) e Belloni (2000), apresentam o PAIUB como uma proposta de avaliação que respeitava a autonomia das instituições e suas diferenças pedagógicas e administrativas, e apontam como ponto positivo o fato do programa não contemplar premiação nem punição, e de se legitimar no projeto pensado por cada instituição à luz de sua missão institucional.

O PAIUB apresentava três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade, a Avaliação Interna, a Avaliação Externa e a Reavaliação. A Avaliação Interna seria realizada a partir de um projeto de avaliação elaborado pela IES e submetido ao financiamento do MEC, o projeto deveria apresentar indicadores de avaliação construídos com a participação dos atores internos de cada IES. A avaliação Externa é a realizada por agentes externos a IES mais reconhecidos como pares acadêmicos. Já a reavaliação diz respeito a um novo patamar de análise.

[...] É uma avaliação sistemática, processual, global, sem perder as relações entre as partes e destas com a missão ou o projeto filosófico e pedagógico da instituição. Relativamente aos agentes, é uma avaliação interna,

protagonizada por sujeitos da própria instituição, e externa, pois a instituição e seu processo avaliativo também são avaliados por pares acadêmicos e membros da sociedade organizada. Quanto ao tempo, é predominantemente contínua e permanente, tornando-se uma cultura institucional (DIAS SOBRINHO, 2003, p.83).

No governo de FHC, o perfil educacional que se implementa no Brasil se coaduna com as orientações propostas pelo Banco Mundial (BM) para a educação na América Latina. Nesse período, no Brasil, os maiores percentuais dos recursos dos empréstimos do Banco Mundial são para o ensino fundamental e médio. Para o BM, os modelos das universidades europeias de pesquisa apresentam alto custo e são pouco apropriados para os países em desenvolvimento. Para solucionar essa questão propõe a diferenciação das instituições de ensino superior, bem como o incentivo à criação de instituições privadas.

Segundo Marchelli et al. (2006, p.5), o conflito entre a decisão política de atender aos critérios de avaliação recomendados pelo Banco Mundial e a natureza dos indicadores adotados pelo PAIUB fazem com que o Programa seja esvaziado de apoio financeiro e político.

No início dos anos de 1995, a lógica produtivista passa a ser ordem do dia nos mecanismos de regulação do ensino superior pelo Estado. Os indicadores de desempenho do sistema de ensino superior buscavam identificar elementos que quantificassem a produtividade das Instituições de Ensino Superior (IES), ao mesmo tempo em que, pelo discurso, afirmavam reconhecer a auto-avaliação realizada pelas mesmas. Foi priorizada a quantificação do desempenho e monitoramento das IES através dos indicadores aplicados pelas Comissões Externas de Avaliação (CEA).

A Lei nº 9.131/95 garante um formato gerencialista para a avaliação das IES, a partir da implantação de um sistema de informação estatística e pela avaliação realizada através das comissões de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, bem como, um formato utilitarista e de massificação da avaliação a partir do ENC (PROVÃO).

Em seu artigo 3º, a Lei nº 9.131/95, estabelece como competência do Ministério da Educação e do Desporto realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes, contemplando os diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

E sob a lógica produtivista, e da meritocracia da educação superior, o artigo 4º da Lei nº 9.131/95, prevê que “os resultados das avaliações [...] serão, também, utilizados pelo MEC

para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes”.

O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, afirma que:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

- I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.¹²

A aplicabilidade dos indicadores institucionais de avaliação foi fortemente ajustada ao modelo do Estado Regulador, estabelecidas as exigências para a autorização e reconhecimento, entretanto, não havia contrapartida para o financiamento do serviço, principalmente para o setor público.

O PAIUB pretendeu estabelecer novas formas de diálogo entre o Governo e a comunidade acadêmica, buscando legitimar a cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica de ensino. Embora tenha recebido ampla adesão das universidades, sua implementação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, fazendo com que se reduzisse aos programas de subsídios para dar andamento somente aos objetivos da autoavaliação interna. Dessa forma, o programa chegou a uma encruzilhada e, em 10 de outubro de 1996, o MEC publicou o Decreto nº 2.026 (Brasil, 1996), estabelecendo novos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. A conclusão a que se chega é que o PAIUB não conseguiu cumprir, em sua curta existência, o objetivo de servir como um instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do ensino superior brasileiro, de forma a atender às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de competitividade e eficiência mercadológica, preconizadas pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como o caso do Banco Mundial. (MARCHELLI et al., 2006, p.5).

¹² BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 11 mai. 2010.

É importante destacar que o olhar sobre a gestão, nela inserindo-se aspectos relativos à integração social e por consequência à extensão universitária, a análise torna-se muito mais descritiva sem padrões referenciais para qualificá-la. Qual o perfil para um modelo de gestão? Qual o grau desejado de inserção da instituição na comunidade? E qual a natureza dessa inserção? O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, preconiza:

Art. 4º A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior - SESu, considerará os seguintes aspectos:

I - administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;

II - administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;

III - integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;

IV - produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.¹³

O referido Decreto estabelece que o MEC, através da Comissão de Especialistas designada pela SESu, para a avaliação dos cursos de graduação e a Análise das Condições de Oferta (ACO) pelas instituições de ensino superior, deveria considerar:

I - a organização didático-pedagógica; II - a adequação das instalações físicas em geral; III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; IV - a qualificação do corpo docente; V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.¹⁴

Tais elementos de análise remetem a questões que implicam em investimentos financeiros o que gera, principalmente nas instituições públicas, uma defasagem entre as exigências da avaliação e os repasses financeiros do governo.

Todo o processo foi aplicado pelo Ministério da Educação de forma impositiva e serve às políticas governamentais e não considera o envolvimento da comunidade

¹³ BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 11 mai. 2010.

¹⁴ Ibidem.

universitária. O “provão” sofreu muitas críticas por esses fatos e por promover comparações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) como forma de competitividade, o que se denominou no período por *rankings*. Apesar do boicote feito pelo movimento estudantil no período de realização das provas, o Governo FHC manteve o provão como um indicador de desempenho potente e que foi aplicado por sete anos.

Polidori (2009) relativiza os resultados da avaliação do provão colocando que não há como avaliar um curso pelo resultado de um teste aplicado a seus alunos e afirma que o próprio INEP reconhece esse limite.

No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito ‘A’ de uma determinada área significava um valor maior que um conceito ‘E’ de outra. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não eram verdadeiros. Não eram verdadeiros na medida em que os conceitos somente eram publicados de forma relativa. Na divulgação dos resultados do Provão de 2003, o INEP apresentou os resultados de forma relativa e absoluta com o objetivo de: (1) contribuir para desmistificar o significado dos conceitos relativos e (2) preservar aqueles cursos e instituições de qualidade – cursos e instituições que, sabidamente, não podem ter a sua qualidade aferida somente por um exame aplicado aos alunos (POLIDORI, 2009, p. 2).

O Governo FHC implementa de forma gradativa vários procedimentos de avaliação, além do ENC, o questionário sobre as condições socioeconômicas dos alunos, a Análise das Condições de Ensino e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO).

A ACO é uma sistemática de avaliação, realizada desde 1997, que se fundamenta em informações prestadas pelas instituições, a partir de base de dados institucionais e da aferição das condições locais por uma Comissão de Avaliação.

A avaliação então passa a ser elemento de controle das condições de oferta, de averiguar a acumulação das competências e habilidades dos estudantes e da competitividade interinstitucional.

No que se refere ao ensino superior, o ‘Exame Nacional de Cursos’ e a ‘Análise das Condições de oferta’, depois Análise das Condições de Ensino (ACE) [...], constituem o núcleo do modelo de avaliação representativo dessa lógica da eficiência e do atrelamento da educação ao projeto econômico neoliberal (DIAS SOBRINHO, 2003, p.75).

Com a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação (PNE), a avaliação toma um caráter complexo e por muitas vezes conflitivo, entrando em disputa os modelos

regulatórios e emancipatórios da avaliação. Por um lado há a necessidade de expansão do Estado avaliador e regulador e por outro há necessidade de auto-avaliação, numa perspectiva educativa, formativa e ética. As regras de avaliação dos cursos e das IES através dos indicadores das condições de ensino, para credenciamento e renovação e o fortalecimento das competências de avaliação do INEP são aperfeiçoadas e o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, estabelece a diferenciação nos critérios de avaliação para credenciamento das faculdades, centros universitários e universidades, bem como criou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como ferramenta de planejamento, monitoramento e avaliação.

Nesse sentido, o Estado, ao pretender se modernizar opta pelo ensino superior e não pela universidade, buscando sua expansão a partir do discurso da qualidade. A avaliação nesse contexto passa a ser um instrumento capaz de gerar a expansão, concebida por um viés controlador e indutor de ações e resultados e, entre esses, a qualidade (REAL, 2008, p. 39).

A partir do PNE, Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu entre outras medidas a ampliação de oferta de vagas, demandou-se novas medidas para a avaliação institucional e para o acompanhamento dos cursos criados. Os instrumentos de avaliação tornaram-se elementos determinantes da lógica organizacional das IES a partir das suas exigências para autorização e reconhecimento.

A proposta de avaliação do PAIUB foi “sufocada” pelo Estado Avaliador/Regulador através do corte nas suas linhas de financiamento e do estabelecimento da avaliação via ENC (Provão), gerando um esvaziamento do discurso emancipatório e da autonomia das IES na condução de seu processo de avaliação.

Em 2003, o governo institui o Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Superior (SINAPES), o qual sofre modificações através da Lei nº 10.861, de abril de 2004, quando cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que enfatiza a avaliação do ensino de graduação, e promove um retrocesso no caminho conceitual traçado naquele documento, retornando a concepção de extensão como forma complementar ao ensino e a pesquisa.

O SINAES implementa o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como uma estratégia de avaliação a partir do desempenho do estudante. O governo afirma que o ENADE tem características diferenciadas do ENC, na medida em que toma como perfil de avaliação o acúmulo de conhecimentos gerais e específicos, o direcionamento da avaliação

para as capacidades de análise de texto, interpretação adquiridos pelos estudantes ao longo do curso. Esses podem ser exemplos de avanços do ENADE em relação ao ENC, além dos conhecimentos comuns a todos os cursos a partir de seus projetos pedagógicos.

A publicação das Portarias nº 11, de 28 de abril de 2003 e a de nº 19, de 27 de maio de 2003, que, entre outras medidas, institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), a qual tem como atribuições analisar e propor medidas, critérios e estratégias para a reformulação da política de avaliação da educação superior, pode ser compreendida como uma tentativa de reformular os processos e as políticas até então vigentes. Entretanto, essa tentativa incorre nos mesmos erros das medidas do Governo FHC, a de “propor modificações na política de avaliação, sem previamente construir a sua política de ensino superior,” ou ainda a que torna a avaliação um instrumento de formulação de política, ou seja “deixa de ser um instrumento da política educacional e passa a ser uma política em si” (REAL, 2008, p.76).

Houve iniciativas em democratizar a discussão sobre a avaliação, entretanto, alguns elementos do modelo em vigor já se encontravam absorvidos pelas práticas institucionais, quais sejam: o modelo de financiamento das instituições públicas, as práticas administrativas no interior das instituições (REAL, 2008, p.76), a publicização dos resultados do provão junto à sociedade, entre outras.

Em 2003, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que elaborou uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios até então utilizados e propôs reformulações com base na construção de um sistema capaz de aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições. A CEA realizou audiências públicas com entidades representativas de vários setores sociais e propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), redigindo um documento cujo objetivo foi estabelecer princípios com base no conceito de que, fundamentalmente, é a função social das IES que deve ser destacada como medida de sua eficiência (MARCHELLI et al., 2006, p.4).

Real (2008, p.77) destaca que no início da gestão de Cristovam Buarque como Ministro de Educação, houve uma tendência em transformar o sistema de avaliação, configurada tanto na designação da CEA como no teor das propostas do SINAES, entretanto, ainda nessa gestão, as proposições sofrem recuos uma vez que não foram contempladas na Medida Provisória encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional, especificamente a de nº 147, de 15 de dezembro de 2003.

O Sistema de Avaliação estabelecido pela Medida Provisória nº147/2003 que instituía o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, SINAPES, se alicerçava em quatro categorias de análise: “o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade do curso. Para cada um desses itens haveria um indicador parcial que, combinados, comporia o Índice do Desenvolvimento do Ensino (IDES)” (REAL, 2008, p. 78). O elemento democrático e de respeito ao processo local, estava no fato de que nos casos de uma avaliação insatisfatória ou regular seria firmado entre a IES e o MEC o pacto de ajustamento de conduta.

Com a saída de Cristovam Buarque do Ministério da Educação, no início de 2004, quem assume o ministério é Tarso Genro, que substitui o SINAPES pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004. A proposta do SINAES apresentava-se como um processo globalizante que articula a avaliação interna com a externa, além de propor processo de autoavaliação e indicar conceitos e sinalizar para categorias de análises do ensino, da extensão e da pesquisa. Tal proposta constituía-se em um avanço no tocante a autoavaliação, mas também apresentava o caráter regulador do Estado.

Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los. Seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento. Cabe aos organismos de governo e às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e da cidadania etc., no âmbito da educação superior. Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva (BRASIL, 2003, p. 64).

A conceituação da avaliação de caráter educativo, proposta pelo documento, a coloca como prática social, com objetivos formativos e de análise das instituições de educação superior, neste sentido, cumpre-se a função pública e se questiona os significados da “formação e dos conhecimentos produzidos em relação ao desenvolvimento do país, ao

avanço da ciência e à participação ativa dos indivíduos que constituem a comunidade educativa na vida social e econômica.” (BRASIL, 2003, p. 64)

Nessa perspectiva, o documento de 2003 do SINAES coloca a avaliação educativa como questionadora da formação, com o objetivo de melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais “por meio da elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais” (BRASIL, 2003, p. 64).

O documento de implementação do SINAES, ano 2003, apresenta como princípio da avaliação a globalidade em que os processos de avaliação nas instituições devem integrar diversos procedimentos e instrumentos sob a forma de estudos, discussões, juízo de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais. Na dimensão política e ética, que envolve as concepções de educação superior, aponta o respeito à pluralidade, à participação democrática, à autonomia, à liberdade no debate argumentativo, à negociação, à cooperação, à equidade, ao compromisso com o conhecimento e à responsabilidade pública. No campo da legitimidade técnica, aponta para esta ser assegurada pelos procedimentos metodológicos adequados. Já no que se refere à natureza processual da avaliação, o documento aponta para a continuidade e para a avaliação como parte da cultura institucional.

Na base da avaliação proposta pelo SINAES encontra-se o princípio da autonomia universitária, entretanto, o mesmo ao padronizar os elementos de avaliação direciona o olhar da Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o perfil desejado como política de governo, havendo uma burocratização da avaliação, o que se constitui numa barreira para as experiências de aprendizagem coletiva. Apresenta-se, portanto, uma contradição, pois na medida em que a autoavaliação tenta valorizar a autonomia universitária, por outro lado, a sua burocratização impede a apropriação da avaliação, numa perspectiva de aprendizagem e mudanças pelos atores internos.

Apesar das expectativas, a proposta de avaliação da Educação Superior do Governo Lula não avança muito em termos de modelo de avaliação, ou seja, a lógica continuou sendo do Estado Avaliador, de uma avaliação forjada pelo Governo de forma unilateral, sem a participação dos atores (IES) envolvidos, e com regras produtivistas na lógica liberal, mesmo que para alguns estudiosos do tema tenha havido alguns avanços nesse campo.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo sistema nacional de avaliação,

com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2009, p.215).

Real (2008, p.78) identifica pontos comuns e diferenças entre os dois sistemas do Governo Lula. No tocante aos pontos comuns entre os dois sistemas a autora aponta a ideia de ajustes no provão, expandindo sua aplicação para os alunos de primeiro e último ano. Entre as diferenças, a autora ressalta que o eixo central da avaliação muda do SINAPES, que tinha como foco a avaliação de cursos, para o SINAES que foca na avaliação institucional. Os objetivos educativos do processo de avaliação, a meta-avaliação, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), que “traziam mudanças estruturais nos procedimentos e instrumentos de avaliação” não são mantidos no texto da Lei do SINAES.

O SINAES apresenta três modalidades de avaliação para a educação superior: a Avaliação do Ensino Superior (AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O AVALIES é um processo que ocorre em duas etapas, a interna, chamada de autoavaliação, em que a própria instituição estabelece a forma de se autoavaliar, a partir do trabalho de um Comissão Própria de Avaliação, e a segunda etapa que ocorre de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), através de uma Comissão Externa de Avaliação designada pelo INEP.

Outra perspectiva apresentada nos documentos do SINAES está na relação avaliação/gestão universitária e, nesse tocante, há exigências nas concepções pedagógicas, objetivos e relação da IES com a sociedade, tais elementos são exigidos quando da avaliação da missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES.

Os resultados da avaliação externa são categorizados, de acordo com os indicadores definidos, numa escala de 1 a 5, sendo 4 e 5 a valoração para os pontos fortes, 3 para os níveis aceitáveis, e 1 e 2 para os pontos fracos. Se uma instituição apresentar resultado insatisfatório será firmado um protocolo de compromisso com o MEC estabelecendo prazos e metas para o ajustamento e correções para atendimento das exigências. Isso se aplica para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições.

A Lei nº 10.861/2004 prevê a criação e a estrutura de funcionamento da CONAES, que se apresenta numa perspectiva de trabalho tecnocrático para, entre outras funções descritas no artigo 6º:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior.¹⁵

Outro fato a ser destacado é a competência punitiva dada ao CONAES que poderá a partir do não cumprimento do estabelecido no protocolo de compromisso firmado, no pacto de ajustamento de conduta entre a IES e MEC, penalizar a IES e até os dirigentes no caso das IFES. Esta competência está prevista no artigo 10, parágrafo 2º, da supracitada Lei:

O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades: I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.¹⁶

O processo dispõe de sistemas informatizados estruturados, com finalidades distintas, quais sejam:

- O Sistema Integrado de Informações Educacionais do Ensino Superior (SiedSup), composto pelo Cadastro das IES, disponibiliza informações sobre o perfil de cada uma das instituições com informações sobre sua infraestrutura, como bibliotecas, laboratórios e tamanho, além de informações sobre o perfil dos candidatos à educação superior; além disso, o sistema oferece relatórios como o Cadastro de Cursos relacionando os cursos existentes nas IES e suas características, modalidade de oferta (ensino presencial e ensino a distância), regime letivo, turnos e sistema curricular (créditos, seriado, hora/aula) e o Cadastro de Mantenedoras.
- A Plataforma de Integração de Dados das Instituições Federais de Ensino Superior, PingIFES, que se constitui numa base tecnológica para coleta e distribuição de informações das universidades federais e sistema de gestão estratégica de dados

¹⁵ BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-06/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 12 mai. 2010.

¹⁶ Ibidem.

para a Secretaria da Educação Superior (SESu). As informações coletadas referem-se a dados sobre a vida escolar dos alunos, matrículas, transferências, ingressantes e diplomados e dados pertinentes aos funcionários e docentes da instituição.

- O e-MEC, Sistema de Regulação do Ensino Superior, que se constitui numa base de dados eletrônica com o fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior. “Utiliza-se de informações contidas no cadastro SiedSup¹⁷ referentes às IES e seus cursos de graduação, subsidiando o acompanhamento e o controle de processos”.¹⁸

Essa trajetória histórica e contextualização da avaliação institucional nas universidades brasileiras nos permite compreender a relação entre os princípios políticos ideológicos e os processos avaliativos implementados, e a visão da avaliação como parte de um modelo educacional tensionado em razão dos projetos de universidade em disputa, quais sejam:

Quadro 04 - Comparativo entre modelo de avaliação regulatória e emancipatória

CATEGORIA DE ANÁLISE	AValiação REGULATÓRIA	AValiação EMANCIPATÓRIA
Modelo de gestão	Tradicional conservador	Alternativo Inovador
Definição de prioridades	Definidas pelo Executivo, a partir do perfil de educação superior idealizado pelos interesses de mercado.	Definidas pelas Instituições envolvidas com a participação dos atores locais (docentes, discentes e gestores) a partir do perfil idealizado por esses atores.
Objetivos	Controlar, hierarquizar, definir perfis nacionais de instituição; estabelecer categorias institucionais (instituição conceito A, B, C...).	Conhecer a instituição respeitando sua identidade e a transformando por dentro.
Diretrizes do processo (Princípios)	Meritocrática, performática, produtivista.	Democrática, emancipatória, transformadora.
Metodologia de trabalho	Indicadores padronizados, instrumentos fechados, avaliação quantitativa e análise positivista com enfoques tecnológicos ou tecnocráticos, empiristas-objetivistas.	Indicadores construídos pelas instituições, Instrumentos construídos com a participação dos atores envolvidos, preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido pela IES, avaliação qualitativa e quantitativa, e análise global, baseada na experiência e socialização (participativa).
Fonte de valores	Autoridades administrativas, tecnocratas.	Comunidade Universitária.

¹⁷ O SiedSup é desativado em agosto de 2009 e tem sua base de dados incorporada ao e-MEC.

¹⁸ MEC. INEP. **Manual Novo Modelo do Censo da Educação Superior**, de agosto de 2009.

Natureza dos Indicadores	Parciais com foco na graduação, pós-graduação, e custos. Padrão único de análise, construção por tecnocratas, não aceitação das diferenças institucionais, divulgação pelo ranqueamento das IES, participação obrigatória.	Globalidade, progressividade, comparabilidade de linguagem, não ranqueamento, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, participação e adesão voluntária, legitimidade e transparência, continuidade.
Indicadores/Descritores (instrumental)	Exame de Curso, Condições de Oferta, produtividade docente, número de artigos publicados, relação custo/aluno, relação professor/aluno, indicadores para análise da graduação e do custeio.	Construídos pelos atores com foco no desempenho institucional, nº de egressos, grau de retenção escolar, indicadores de avaliação para graduação, extensão e pesquisa, infra-estrutura, gestão.
Análise do resultado	Meritocrática, análise de performance, quanto se produz. Comparação entre as instituições criando rankings, e divulgando para a sociedade fazer comparações.	Relação entre a Missão institucional e os resultados obtidos na avaliação. Análise interna pelos atores envolvidos, e a divulgação dos resultados sem comparações entre Instituições de perfil diferentes.
Agente avaliador	Externo – Agências CAPES, INEP, Comissão de Especialistas,	Interno - gestores locais, docentes, discentes, servidores, Comissões Locais.
Papel do Avaliador	Controlador.	Educador.
Consequências/Respostas Institucionais	Aceitação dos resultados, pouca discussão do processo, trabalho focado em dar respostas à avaliação.	Discussão dos resultados e busca do aprimoramento das áreas fortalecidas e fortalecimento das áreas críticas por iniciativa dos atores. Empoderamento dos atores.

Fonte: elaborado pela autora a partir do quadro “Modelos de gestão pública (excludentes)” de Silva (2004, p.82) e do esquema “entre os enfoques técnico-burocrático e participativo”, de Dias Sobrinho (2003, p.38).

Na análise sobre o SINAES, destacamos que as dimensões da avaliação institucional proposta pelo mesmo estão descritas no artigo 3º da Lei nº 10.861/2004 e são:

- I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV - a comunicação com a sociedade;

- V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX - políticas de atendimento aos estudantes;
- X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior¹⁹.

Observa-se que o modelo proposto se apresenta de forma mais global que o implementado no Governo FHC, entretanto, a lógica que permanece é ainda de ordem tecnocrática, produtivista, performática e punitiva.

O modelo produtivista de avaliação é tributário dos regimes precarizados de trabalho, pois impõe a superexploração, estimula a competitividade e o individualismo (valores caríssimos ao capitalismo), desqualifica e desvirtua o trabalho docente universitário, que deveria ser produzir conhecimento para atender às demandas da sociedade. Além disso, a perda da autonomia (diretamente ligada ao estranhamento) e do controle no processo de trabalho por parte dos docentes têm sido uma das consequências mais nefastas dessas políticas de avaliação, cuja lógica ranqueadora, meritocrática e punitiva permanece no SINAES (Lei nº 10873/04) do atual governo (CONCEIÇÃO et al., 2006, p.11).

O próprio MEC reconhece, no Manual do Censo 2009, que há uma redundância nas informações utilizadas por cada sistema acima descrito, além de não haver integração entre os mesmos, apresentando como causa a “falta de definição única e clara para cada tipo de dado coletado e a baixa interoperabilidade dos sistemas analisados” (MEC, 2009, p. 12), o que gera custos operacionais em recursos humanos e computacionais.

3.2. A GED E O CENSO DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA AVALIAÇÃO

Outro fato importante para a avaliação sob a perspectiva regulatória está na implantação da Gratificação de Estimulo à Docência (GED), que foi instituída em 3 de julho de 1998, pela Lei nº 9.678, para os docentes das IFES. Mesmo não constando oficialmente

¹⁹ Ibidem, grifo da autora.

como parte da avaliação institucional, a GED é entendida e apresentada como tal pela Comissão Nacional que a elaborou.

Para Belloni (1999, p.3), a GED não pode ser considerada como parte do processo de avaliação porque “os objetivos e critérios estabelecidos na Lei que a instituiu não incorporam, como seria desejável, aqueles pertinentes à avaliação educacional e institucional”, entretanto, sua implementação estimulou a produtividade docente em vários campos e gerou mudanças no comportamento do professor das universidades públicas, fazendo que este buscasse a institucionalização do seu fazer, bem como sistematizasse e publicasse os resultados de seus trabalhos.

Apesar do processo de avaliação para fins da GED apresentar como prioridade a premiação pelo envolvimento docente em atividades de ensino, atividade com maior pontuação na avaliação, valorando 10 pontos por hora aula até o máximo de 120 pontos de um total de 140 pontos a ser obtido pelo docente, contemplou dentro da avaliação qualitativa as atividades de extensão, em igualdade com as atividades de pesquisa, conforme Portaria nº 28.313, de 31 de julho de 2000, o que foi importante para a valorização da extensão universitária como fazer acadêmico. Em muitas instituições federais passou a ser pontuada a participação docente em projetos, na orientação de alunos envolvidos com a extensão, a produção de artigos pela extensão, dentre outras.

Em 2004, decorrente do processo de negociação do Movimento Docente com o Governo, a GED deixa de ser atrelada ao processo de avaliação de produtividade, estabelecendo-se como um parâmetro fixo de remuneração pecuniária separada do salário base.

Outro instrumento de coleta de dados, utilizado no processo de controle das IES, é o Censo da Educação Superior – CES (2000), realizado anualmente pelo MEC/INEP, que mesmo não sendo reconhecido como parte do processo de Avaliação da Educação Superior, tem se constituído uma potente ferramenta de controle. O Censo se constitui um elemento para a política externa da Educação Superior mundial na lógica da comparabilidade, o MEC afirma:

O Brasil, como membro do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e como País de relação reforçada com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como atribuição o levantamento de estatísticas educacionais de acordo com os padrões definidos por essas organizações e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nos últimos anos, o Inep tem participado de fóruns e grupos de trabalho com o objetivo de se colocar a par dessas

iniciativas de padronização dos dados educacionais, como pode ser verificado no caso da colaboração do Inep dentro do projeto International Indicators of Education Systems da OCDE. Dessa forma, também é importante ressaltar o impacto da produção de dados melhores e mais confiáveis sobre o esforço de comparabilidade de indicadores internacionais (MEC, 2009, p. 5).

O Censo da Educação Superior atualmente está normatizado pelo Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 e coleta informações sobre as instituições no tocante à seus cursos, presencial, a distância, sequenciais, número de vagas oferecidas, número de estudantes ingressantes e concluintes, sobre o perfil do corpo docente e outras referentes a estrutura organizacional acadêmica e administrativa. Os dados do censo são prestados pela própria instituição através do preenchimento de um questionário eletrônico, em um período determinado. Os dados obtidos passam por uma análise pelo INEP, para conferência e validação, para por fim, compor as estatísticas oficiais do Governo.

Como síntese desse capítulo, podemos afirmar que no campo da avaliação institucional a forte vertente reguladora do Estado cria barreiras para a consolidação de um modelo de autoavaliação emancipador. Ao estabelecer os indicadores e padrões de análise o governo não impede que as instituições desenvolvam e apliquem seus próprios indicadores, entretanto, as exigências da avaliação externa e a formatação exigida para auto-avaliação constituem uma carga excessiva de informações que impossibilita, pelo volume de trabalho, qualquer Comissão Própria de Avaliação (CPA) de fazer quaisquer novas incursões que fujam aos padrões de análise impostos pelo MEC/INEP e agências financiadoras.

Esses elementos tensionadores agravam-se no processo de avaliação da extensão universitária. Na extensão, o modelo de ensino e da avaliação institucional é questionado na sua capacidade de gerar transformações, de gerar relações democráticas, de construir conhecimentos com função social, de gerar novas concepções de cidadania.

A prática da extensão universitária numa perspectiva emancipatória toma esta natureza contra-hegemônica, na medida em que faz o enfrentamento da dicotomia educação-trabalho, pelo rompimento da dicotomia saber científico/popular, estabelecendo um novo patamar de construção do conhecimento envolvendo a universidade e a cultura da comunidade local, como veremos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE TENSÕES E CONFLITOS

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, as questões do financiamento da Educação Superior, o controle dos gastos públicos e a eficiência da administração universitária, no contexto da reforma do Estado, levaram as discussões sobre avaliação institucional e sobre o papel social do ensino superior a fazerem parte da pauta de debates sobre a Educação Superior, tanto por parte das instituições de ensino como do governo. Podemos identificar nesse período um confronto entre a política neoliberal implementada na gestão pública e as conquistas dos movimentos sociais organizados. Tais conflitos se materializam em conquistas legais por via da Constituição Federal de 1988, que preconiza para a Educação Superior o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e financeira e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As regulamentações constitucionais se efetivaram na LDB Nº 9394/96, e o governo de FHC acentuou a perspectiva utilitarista da educação superior e da avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.75), “a ideia de universidade que então predomina é a da instrumentalidade. As instituições de ensino superior devem atender a toda a demanda de vagas, e então se escancara ainda mais o mercado privado”.

É diante dessa concepção de universidade, como um espaço de luta político-ideológica, que se insere a extensão universitária, que apresenta várias concepções e conceituações em razão da natureza do trabalho que executa e do momento histórico que a envolve. Assim, compreender o processo histórico a partir de como foram construídas as concepções de extensão universitária é fundamental para posicioná-las no campo da institucionalidade acadêmica e do tensionamento contra-hegemônico.

A compreensão dos significados que se tem hoje sobre extensão universitária não pode prescindir da história da universidade na medida em que é vista como instrumento de caráter formativo, como juízo de valor, como instrumento de aperfeiçoamento profissional. A extensão universitária tem transitado nos diversos tempos históricos da universidade, como um instrumento tensionador do fazer acadêmico e de sua gestão. Assim sendo, a reflexão sobre a construção dos significados da extensão universitária exige a sua contextualização histórica, na proporção em que esta ajuda a explicitar as tensões e crises geradas nesse e por esse fazer.

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou e passa por vários matizes e diretrizes conceituais, resultando em múltiplas denominações em que se confundem os seus objetivos com as suas ações. Dessas qualificações, é possível citar a extensão na forma de cursos, de serviços, como função assistencial, redentora da função social da universidade; via de “mão dupla” entre universidade e sociedade e a extensão cidadã. Nesse conjunto de significações, podemos destacar as significações educativas que a extensão adquire em suas relações internas com os outros fazeres acadêmicos e na sua relação com a comunidade em que está inserida.

As pesquisas que situam a historicidade da extensão universitária (ROCHA, 1986); (TAVARES, 1997); (MELO NETO, 2001); (FARIA, 2001); (JEZINE, 2006) apontam várias concepções da extensão universitária. Os autores apresentam pelo menos quatro momentos expressivos de sua conceituação e prática: o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo manifesto na extensão realizada como ação voluntária sócio-comunitária; a ação sócio-comunitária institucional e a extensão acadêmica institucional. Tais modelos se contrapõem em função dos objetivos ou interesses sócio-político-econômicos em que são formulados, sejam no contexto de formulações de políticas públicas pelo Estado ou de diretrizes formuladas pela sociedade civil organizada.

Ao analisar os movimentos históricos da extensão universitária, identifica-se o início da prática extensionista muito vinculada à origem das universidades europeias, entretanto, se remontarmos um pouco mais na história, podemos considerar que nas primeiras escolas gregas, com suas aulas abertas ao público, havia ideias precursoras de uma extensão universitária. As escolas gregas, apesar de manterem seus métodos sob o olhar dialético, apresentavam suas aulas abertas a poucos e apontavam um conhecimento pouco transformador da realidade.

Para entender o momento conceitual da extensão universitária é preciso pensá-la a partir de seus movimentos políticos. Rocha (2001, p.13), ao apresentar a história da extensão na América Latina, o faz numa perspectiva diacrônica, e afirma que esta tem uma historicidade própria e que se têm registros de sua prática antes mesmo do aparecimento do termo extensão.

Valois (2000, p.19) afirma que a extensão universitária é “uma criação inglesa, e que seu verdadeiro início, se dá na segunda metade do século XIX, justamente na época em que, ao lado das grandes transformações socioeconômicas, surge, paulatinamente, a Universidade Moderna”. O autor remete ao processo de industrialização, ocorrido na Europa na segunda

metade do século XVIII, como um período de significativas transformações no sistema de produção e nas relações de produção, com as consequentes mudanças na educação e nas universidades para atender às necessidades exigidas pelo capitalismo.

Rocha (2001, p.15) aponta como origem da extensão as universidades europeias medievais, em especial a Universidade de Bolonha e, em Portugal, a Universidade do Mosteiro de Alcobaça. Segundo o autor, as práticas de extensão na Inglaterra do século XIX se davam pela participação dos universitários em campanhas de saúde, na utilização de teatro escolar e em outros serviços.

Os historiadores que tratam da questão da extensão apontam experiências então desenvolvidas e destacam que estas vão desde a participação dos universitários em campanhas de saúde; da assistência às populações carentes por meio de ações semelhantes às exercidas pelas pastorais da Igreja Católica; da utilização do teatro escolar; até a prestação de contas do aprendizado feito, em apresentações públicas nas Catedrais durante o período da Semana Santa. Para Linhares, a extensão tem seu nascedouro no Mosteiro de Alcobaça, em Portugal, por volta do ano de 1269, sendo depois adotada por colégios religiosos, incluindo os criados pelos jesuítas na América Latina já no período colônia (ROCHA, 2001, p.14).

Na sua retrospectiva histórica da extensão universitária, Rocha (2001, p.15) destaca que na universidade medieval a extensão tinha caráter religioso e era exercida como evento ou como ação filantrópica promovida por instituições vinculadas à igreja católica, afirmando ainda que a universidade de então se apresentava como uma solução ao problema educacional de uma sociedade em crise, e que essa proximidade com os mais pobres “dava uma tonalidade especial aos que estavam em processo de formação”.

Rompendo com a visão de uma prática verticalizada, pontual, executada na forma de eventos e cursos, a extensão universitária passa pelas experiências com a igreja católica a partir das ações educativas, principalmente dos jesuítas na idade média, chegando ao período do Iluminismo, tomando um caráter denominado por Rocha (2001, p.16) de “Ação Revolucionária”, período em que os princípios de liberdade e igualdade chegam à Europa, despertando a luta por mudanças sociais.

Tavares (1997, p.29) destaca que a partir de 1860, na Universidade Norte-Americana, a extensão se consolida pelo desenvolvimento de atividades junto às cooperativas na área rural, universitárias ou gerais na área urbana, e apresenta como causa dessa relação a implantação de centros de educação superior em áreas rurais:

[...] com a aprovação da Land Grant Colleges Law (1862), concedendo terras aos Estados para a criação de centros de educação superior em áreas rurais e da Experiment Station Law (1887), destinando recursos aos Colleges para o desenvolvimento da pesquisa, capacitando esses centros de ensino à prestação de serviços comunitários, realizados na forma de cursos rápidos para as comunidades, nos campi das universidades rurais. Em 1914, com a Extension Law, foram implantados programas permanentes de apoio aos agricultores, registrando-se o deslocamento de especialistas às regiões a serem atendidas, o que intensificou o relacionamento entre universidade e comunidade rurais (TAVARES, 1997, p.30).

Registra-se até então duas vertentes para a extensão universitária, uma materializada na forma de cursos, que tem a influência inglesa, e a outra que se concretiza como prestação de serviços de influência americana, entretanto, em ambas, a extensão tem um caráter utilitarista e pouco acadêmico.

A extensão universitária teve início no Brasil no começo do século XX e foi influenciada por duas correntes: a europeia e a americana. A corrente europeia se apresenta na forma “de cursos de extensão, ministrados em universidades populares, e a americana, veiculada em instituições oficiais, mais voltada para a utilização do conhecimento, numa perspectiva de desenvolvimento de comunidades pela ideia da prestação de serviço” (TAVARES, 1997, p.30).

Rocha (2001, p. 16) afirma que os valores do Iluminismo chegavam aos países latino-americanos como movimentos de libertação do jugo dos países europeus e questionavam seriamente a relação entre educação superior e a sociedade. Seguindo em sua análise, aponta o movimento estudantil de Córdoba/Argentina, em 1918, como um marco de novos paradigmas para extensão universitária, principalmente na América Latina. Como consequência do movimento produzido pelas ações educativas desenvolvidas pelos jesuítas “fora do muro de seus colégios”, que tinham como objetivo a ação filantrópica, o atendimento aos pobres; bem como do movimento cooperativista do século XIX e dos ideais de liberdade surgidos principalmente nas Américas contra a dependência europeia, o movimento estudantil passa a questionar as práticas dissociadas dos problemas locais e as ações pontuais desenvolvidas pelas universidades até então na forma de cursos.

Os fundamentos desse pensamento estavam numa extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes. Considerando o Manifesto de Córdoba como um marco para história das universidades latino-americanas. Leher (2008, p. 5) assim o define:

O Manifesto é um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heroica, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica ao espírito de rotina e de submissão da grande maioria dos professores que concebia a ousadia intelectual como um anátema. É um texto enfático no anticlericalismo e luminoso na concepção latino-americanista.

Os estudantes se contrapunham aos poderes oligárquicos e ao poder da igreja sobre as universidades. Segundo Leher (2008) e Oliveira (2008), o manifesto defendeu o ensino laico; a autonomia universitária; a gestão compartilhada entre professores, estudantes e egressos; a eleição de dirigentes pela comunidade acadêmica; a renovação de métodos de ensino e a aprendizagem; a docência livre e o concurso para professores; a gratuidade do ensino; a democratização do acesso; a extensão universitária; a integração e a unidade latino-americana.

Um importante conceito nasce de Córdoba, um novo perfil de prática da extensão universitária manifesta pela proposição de se estabelecer uma prática universitária vinculada aos problemas locais e com uma forte vertente popular.

O momento de grande efervescência do extensionismo universitário se dá quando ele é incorporado como uma das bandeiras de luta do movimento estudantil, ocorrido em Córdoba, em que os universitários assumem o poder da Universidade católica tradicional ali existente. [...] A ação dos estudantes, a partir de Córdoba, colocara a Extensão Universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino-americanas (ROCHA, 2001, p.18).

Influenciado pelo extensionismo rural desenvolvido nos Estados Unidos e as experiências de participação de universitários em campanhas educativas e assistência às populações carentes, o movimento estudantil no Brasil, a partir de Córdoba, passa a atribuir, às atividades de extensão, o objetivo de “fortalecimento da universidade, pela projeção ao povo da cultura universitária e a preocupação com os problemas nacionais” (BERNHEIM, 1978, p. 15).

A história da extensão universitária no Brasil é expressiva, desde a colônia às ideias de uma formação mais focada nos problemas locais, principalmente pela influência dos ideais da revolução francesa e da força do movimento dos trabalhadores ingleses, o que demandou a criação de universidades populares.

As universidades populares no Brasil são conhecidas como Universidades Livres, primeiramente criadas em Manaus, em 1909, no ciclo da borracha e posteriormente no Paraná e em São Paulo, em 1911.

A ação dos estudantes, a partir de Córdoba, colocará a Extensão Universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino-americanas. A Extensão Universitária vivenciada em forma de Universidades Populares passará a ser vista pelos militantes dos movimentos universitários como uma obrigação. [...] Nas Universidades Populares, os estudantes colocavam em prática metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, o que não tinham condições de vivenciar nas Universidades que estudavam (ROCHA, 2001, p.19).

Jezine (2006, p.141) destaca que embora nesse período se registrem lutas de classes, com greves e movimentos repressivos, “as universidades populares não vingaram como espaço de amadurecimento crítico”; e coloca como possível causa “a falta de unidade de pensamento que deve existir entre teoria e prática ou pela forma como os cursos de extensão eram realizados”, ou seja, dissociados do todo o universo acadêmico e fora da realidade das comunidades o que, segundo a autora, gerava falta de interesse.

No Brasil, ao final da década de 1930 e início da década seguinte, houve um período de grande efervescência, em termos de experiências de práticas educativas em extensão. Com a queda do poder oligárquico em 1930 e a expansão do processo de industrialização, a universidade é colocada num patamar de formação de quadros técnicos para atender às demandas do período, mas não consegue inserir-se como instituição propositiva para um projeto de país.

Rocha (2001, p.20) afirma que no começo da década de 1930 tem início o processo de reforma universitária no Brasil. A partir dos militantes do movimento da Escola Nova, que passam a ocupar espaços de destaque no governo, é elaborado o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, que regulamenta o Estatuto das Universidades Brasileiras e normatiza a extensão a partir da definição dos seus objetivos.

Art.35 - f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais. [...]

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do

aperfeiçoamento individual e coletivo.²⁰

Percebe-se nesta normatização, a institucionalização da extensão centrada na forma de cursos e na difusão do conhecimento, uma via de “mão única” de “uma universidade que sabe” para uma “comunidade que não sabe”.

Castro (2004, p. 22) registra que nas décadas de 1940 e 1950 houve a expansão da oferta de ensino superior sem que houvesse transformação nas estruturas básicas, e que o foco da universidade continuava sendo o ensino, e que a pesquisa só veio a ganhar força nos anos de 1960:

O fim dos anos 50, os anos 60 e a década de 70 assistiram, na América latina, a uma forte retomada de discussão e ações sobre a Extensão Universitária, tendo, como instituição básica, a União das Universidades da América Latina, que promoveu Seminários Internacionais em que revia o conceito de EXTENSÃO COMO COMPONENTE DE UM PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL E DE DIFUSÃO CULTURAL [...]. A Extensão era encarada por todos como MISSÃO SOCIAL (ROCHA, 2001, p. 21, grifo do autor).

Valois (2000, p.301) destaca que nos anos de 1960 os estudantes se organizaram em torno da prestação de serviço à comunidade e da cultura popular, com a preocupação nitidamente de politização do povo.

A Reforma Universitária, dirigida pelo regime de governo autoritário pós-64, soube colocar dentro dos objetivos das forças vitoriosas do poder político vigente, as potencialidades sociais que haviam sido abertas à E.U.²¹ (VALOIS, 2000, p. 301).

Numa conjuntura de ditaduras na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, o movimento estudantil e a prática de uma extensão universitária emancipadora, passam a ser entendidos como ação de risco ao regime militar no Brasil. Assim, como forma de se contrapor e cooptar os estudantes para o trabalho assistencial comunitário, o governo militar institui no Brasil programas de atuação esporádica, desvinculados das instituições universitárias. Nogueira (2001, p.60) entende que esta era a ideia proposta e incorporada ao

²⁰ BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 set. 2011.

²¹ Extensão Universitária.

ideal de desenvolvimento e segurança, em que os alunos eram apenas executores.

A extensão é implantada, então, sob uma perspectiva de controle e atendimento às necessidades sociais, culturais e educacionais da população que começa a pressionar pelo acesso à escola e à educação superior.

A integração da universidade com a comunidade toma a característica da institucionalidade quando da estruturação do CRUB, instância colegiada criada pelo Atcon, que juntamente com o Conselho Técnico da Aliança para o Progresso promovem um estudo para diagnosticar a extensão no Brasil e eventos para discutir a integração da universidade na comunidade (JEZINE, 2006, p.149).

Silveira (1991, p.61) e Rocha (1986, p.130) afirmam que o conceito de extensão defendido pelo CRUB é de uma função-fim interligada ao ensino e à pesquisa, voltada para a formação de carreiras tecnológicas, em estreito contato com a sociedade, para servi-la em suas necessidades de progresso e desenvolvimento.

É importante destacar, que no começo dos anos 60, em uma perspectiva mais autônoma e transformadora da universidade, inicia-se na Universidade do Recife o Movimento de Extensão Cultural, *lócus* de origem do método Paulo Freire e de suas teorias. Este movimento freiriano poderia ter se constituído num forte momento de redefinição da universidade e da extensão universitária, uma vez que o método testado demonstrou ser emancipador para seus participantes, tanto educadores como educandos. Tal iniciativa foi abortada pelo regime militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas ideias no Brasil.

No Brasil, as concepções de Freire, um proscrito oficialmente, eram refuncionalizadas, possibilitando seus seguidores agirem de acordo com suas orientações, sem usarem os termos que ele usava. No Ministério da Educação, o grupo que ocupava a Coordenação das atividades de extensão – CODAE tinha Freire como referência central, o que pode ser mais bem evidenciado na análise do Plano de Ação lançado em 1973. Falava-se em realimentação, mão dupla, retroalimentação e outras terminologias similares que, na realidade, propiciaram a incorporação do sentido da comunicação ao extensionismo (GURGEL, 2001, p.22).

A maior expressão de organização pelo acolhimento das demandas postas é o movimento das universidades populares e do movimento estudantil que formulam ações educativas que oportunizam aos estudantes a troca de experiências com a comunidade. Assim, na participação se processa a compreensão da vida social brasileira e a necessidade de intervenção institucional nesta realidade. Nogueira (2001, p. 59) afirma que a maior

contribuição do movimento estudantil promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), “foi a metodologia de trabalho utilizada, que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas.”

Para além da crítica ao voluntarismo, que dá a extensão a natureza meramente político/ideológica, esta se reveste também, e de forma positiva, de um início de uma tomada de consciência da necessidade de mudanças na forma de atuação das universidades, em sua relação com a sociedade.

A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Em Freire (2006), encontramos a crítica ao extensionismo agrícola antidialógico e mecanicista. O autor destaca o extensionismo como uma invasão cultural que manipula, submete e domestica. Assim, ao fazer extensão é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e cultura. Nesse sentido, esses movimentos de extensão revestem-se da horizontalidade, do conhecimento e respeito à cultura do local onde se desenvolve, assumindo um compromisso com as mudanças.

4. A BASE NORMATIVA E OS PRIMEIROS PASSOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO

A busca pela institucionalização da extensão universitária não é algo novo na história da educação superior brasileira, também não é algo conclusivo, pois ao olharmos a base normativa da educação brasileira vamos encontrar diversos momentos expressivos na perspectiva da institucionalização da extensão, quais sejam:

Quadro 05 - Trajetória normativa para a institucionalização da extensão e seus pontos de conflitivos

Ano	Norma	Preceito legal	Tensões e Pontos críticos
1931	Reforma Francisco Campos	“A Universidade não tem uma finalidade meramente didática, mas também social, [...] transcendente ao exclusivo propósito do ensino, é uma unidade social ativa e militante,	Inovadora para a época, nessa reforma a extensão aparece incorporada à universidade, entretanto, não se estabelece nenhuma relação desse fazer com

		isto é, um centro de contato, de elaboração e de cooperação de vontades e de aspirações, uma família intelectual e moral, que não se exaure de sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão como unidade viva, tende a ampliar no meio social, em que se organiza e existe o seu círculo de ressonância e de influência, exercendo nele larga, poderosa e autorizada função educativa” (FAVERO, 1977, p. 35).	o ensino ou a pesquisa. A forma de realização das atividades de extensão estabelecidas nessa reforma eram cursos e outras atividades eventuais na perspectiva de difundir conhecimentos.
1931	Estatuto das Universidades Brasileiras	[...] “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos das universidades, com prévia autorização do Conselho Universitário” (art. 42).	Mantém o distanciamento do ensino e da pesquisa e reforça-se o conceito de uma universidade utilitarista, tendo a extensão uma função de difusão do conhecimento.
1961	LDB-Decreto 4024	“Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino” [...] (art. 69).	Forma encontrada pelo governo para dar respostas às críticas sobre a função social das universidades e aos anseios de flexibilização do sistema universitário.
1967	Decreto 252	“A Universidade em sua missão educativa deverá estender à comunidade, na forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (art. 10).	Promove uma mudança na visão institucional sobre a extensão, passando a estabelecer uma relação com o ensino e a pesquisa.
1969	Decreto-Lei 916	Normatiza o CRUTAC para todo o país.	Traz para o campo da extensão os estágios obrigatórios rurais de vários cursos, principalmente da área da saúde.
1988	Constituição Federativa do Brasil	“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativas de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (art. 207).	Normatiza a autonomia universitária como um princípio fundamental da universidade, e insere a indissociabilidade como fundamento do fazer universitário.
1996	LDB-Lei 9.394	“A educação superior tem por finalidade: [...] VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição” (art. 43). “A educação superior abrangerá os	Fomenta a democratização dos saberes produzidos pela universidade sem que necessariamente sejam ofertados na forma de cursos de extensão, apesar de o formato de cursos de extensão permanecerem como uma das formas de democratização desse conhecimento.

		seguintes cursos e programas: IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino” (art. 44). “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (art. 52). “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (art. 53).	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Por essa trajetória normativa, podemos perceber a evolução tomada pela extensão universitária que sai de uma visão isolada e manifesta na forma de cursos, para um contexto em que a indissociabilidade passa a ser a meta institucional e a prática extensionista adota vários formatos.

Será que o caminho evolutivo percorrido na legislação se traduz numa prática institucionalizada da extensão? Será que essa base normativa potencializa a extensão como um fazer acadêmico? Para responder a essas questões é necessário aprofundar alguns aspectos dessa base normativa que apontam as mudanças de significados da extensão e refletem em sua institucionalização.²²

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, o processo de implantação da extensão universitária passa a ser objeto do Decreto- Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, que em seu artigo 10 estabelece que a universidade em sua missão educativa deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes. E em seu Parágrafo Único afirma: “Os

²² A institucionalização é entendida como uma estrutura que se traduz em ações realizadas de forma sistemática, e que se incorpora aos padrões culturais compartilhados (GIDDENS, 1979).

cursos e serviços de extensão universitárias podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos na Universidade [...]”.

A Reforma Universitária de 1968, através da Lei 5.540/68 em seu artigo 40, alínea “a”, estabelece uma nova dimensão para a extensão universitária, qual seja: a função de contribuir com a formação discente.

As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento²³.

Na crítica a essa normatização, Tavares (1997, p.54) afirma que esta nova finalidade da extensão a descaracteriza enquanto “veiculadora do saber produzido e transmitido nas universidades, portanto função docente, tornando-a, predominantemente, função discente de caráter assistencialista”.

No final dos anos 1960, a visão normatizada era de uma extensão universitária assistencialista e prestadora de serviços, e essa visão se fortalece quando se implantam os projetos Rondon e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Universitária (CRUTAC).

O programa CRUTAC coadunava-se bem com a ideologia do grupo no poder, que procurava consolidar sua hegemonia mostrando para a sociedade civil a sua preocupação com a condição de miserabilidade das camadas desvalidas (NOGUEIRA, 2005, p.24).

O Projeto Rondon, criado em 1968, trazia em si a intenção de minimizar as pressões promovidas pelo movimento estudantil, que realizava práticas junto à comunidade sem o vínculo institucional, bem como o engajamento dos estudantes ao poder hegemônico. Segundo Tavares (1997, p.57), originou-se da ideia de universidade integrada, desenvolvida no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, ocorrido em 1966, do qual participaram professores e militares, e que foi instituído nacionalmente pelo Decreto 62.927, de 23 de junho de 1968, vinculado ao Ministério do Interior. Após sua regularização foram instituídos *campi* avançados para garantir a continuidade das atividades rondonistas.

²³ BRASIL. **Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011.

Tavares (1997, p.57) destaca o surgimento de outros programas e projetos de caráter extensionistas visando o envolvimento estudantil; como a Operação Osvaldo Cruz, do Ministério da Saúde; a Operação Mauá (OPEMA), do Ministério dos Transportes; além de outros de entidades privadas, tais como o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), os Centros de Integração Empresa-Escola (CIEE) e a Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES).

Assim, emerge o movimento de ação sociocomunitária institucional, desvinculado das universidades²⁴ com práticas sociocomunitárias não sistemáticas, nem sistêmicas, pois os estudantes eram levados a conhecer apenas parte da realidade trabalhada e não estabeleciam vínculos mais permanentes com o local.

Crítica-se o caráter esporádico das atividades, sua desarticulação com a instituição Universitária como um todo e a falta de continuidade das ações, entre outros aspectos. O retorno do estudante à academia era quase sempre, problemático, pois, ao conhecer a realidade de regiões e comunidades mais carentes, ele levava para as salas de aula questões muitas vezes desconhecidas dos professores (NOGUEIRA, 2001, p. 61).

Tais projetos fortaleceram as práticas de extensão propostas pelo movimento estudantil, de maneira que a ideia de compromisso e transformação social é diluída por ações meramente mecanizadas de cunho técnico, sem a dimensão crítica, retomando com mais força a extensão universitária sob a perspectiva de uma prática conservadora e assistencialista, permanecendo, portanto, a crítica à extensão universitária verticalizada, antidialógica e manipuladora.

Desse modo, as soluções apresentadas para o problema da pobreza por intermédio da extensão universitária, não passaram de política demagógica do governo pós-64, paliativa, pois não resolveria a condição de miséria do povo. Assim, impõem-se a necessidade de reconhecer o potencial da extensão universitária, como elemento articulador do processo de promoção e organização da comunidade, melhor seria a luta por hospitais, postos médicos e melhores condições de vida, ao invés de realizar atendimentos esporádicos. Ao ser trabalhada nessa perspectiva, supõem-se que a extensão passaria a um maior nível de valorização, deixando de ser concebida como a terceira função, realizada por poucos interessados e com poucos recursos (JEZINE, 2006, p.153).

²⁴ Os projetos executados não eram propostas das universidades, mas do Ministério da Educação, sendo as universidades meras operadoras.

É importante destacar que, quando ocorre a reforma universitária de 1968, o embate ideológico entre as concepções de ensino, pesquisa e extensão se materializavam no pensamento dos educadores da escola nova, do movimento estudantil, do Conselho de Reitores e do governo:

- Para os educadores da escola nova – uma escola mais integrada ao mundo em transformação, formação global dos alunos (intelectual, moral e física), educação prática, exercício da autonomia, vida no campo, uso de métodos ativos e ensino centrado nos alunos (ARANHA, 2006, p. 246).
- Para o movimento estudantil, representado pela UNE – os ideais libertários de Córdoba, o pensamento freiriano de aprendizagem, emancipação e consciência social. “Os estudantes defendiam uma universidade aberta, com departamento de extensão universitária, aumento de bolsas, eliminação dos exames de ingresso, incremento das verbas e campanhas de conscientização” (JEZINE, 2006, p.147).
- Para o Conselho de Reitores (CRUB) – interligação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a extensão entendida como um desdobramento da atividade didática.
- Para o governo Militar – Diretrizes da Comissão MEC-USAID²⁵, com entendimento de que a universidade deve ser administrada como uma empresa privada, “alinhamento político do Brasil aos Estados Unidos e o fortalecimento da Aliança para o Progresso” (MELO NETO, [s.d.]), autonomia entendida como menor participação do Estado no ensino superior.

Diferentes projetos políticos geraram tais tensionamentos que marcaram a década de 1970 e a conceituação da extensão universitária. A constituição da extensão universitária como a terceira função da universidade no Brasil é fortemente influenciada pelas propostas do CRUB, pela Lei da Reforma Universitária e pelas ideias de segurança nacional do regime militar, que passam a caracterizar a extensão como:

Um fazer com comprometimento didático vinculado à missão da universidade; um fazer que deva ser encarado como atividade própria e permanente da vida universitária; um meio pelo qual a universidade participa da vida nas comunidades, em função do processo de desenvolvimento nacional; ponto de partida para atualização e reformulação de currículos dos cursos de graduação e instrumento de novas perspectivas para a pesquisa (NOGUEIRA, 2005, p.30).

²⁵Acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) que tinham por objetivo promover a reforma do ensino brasileiro.

Diante dos muitos programas implementados, das diferentes concepções de extensão discutidas e implementadas pelas universidades, é que o governo militar institui em maio de 1974, através da Portaria 289, do MEC e da Portaria 398, do MINTER, a primeira Comissão Mista com a finalidade de estudar medidas para integração dos Programas Rondon e CRUTAC nos dois Ministérios. Assim, surge a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), em 1975, ligada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC.

Ao MEC, através do CODAE, competiriam, além de outras atribuições, a definição de diretrizes políticas e normas de trabalho, a supervisão e a avaliação das ações e o estímulo ao intercâmbio de experiências, garantindo as condições de funcionamento dos trabalhos. Às universidades restaria apenas a execução das atividades extensionistas (TAVARES, 1997, p. 59).

Em 1975, a CODAE divulga o Plano de Trabalho de Extensão Universitária que, segundo Jezine (2006, p.154), “defende a articulação, em nível nacional, das diferentes experiências de extensão desenvolvidas e a criação de três linhas de ação: coordenação, supervisão e avaliação das atividades de extensão em desenvolvimento.” O Plano foi importante por expressar a realidade daquele momento da extensão universitária, entretanto, não traz nenhuma concepção nova sobre o tema. O Plano define a extensão universitária como:

[...] um subsistema componente do Sistema Universitário, através do qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e população de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, Ensino e a Pesquisa. A extensão da Universidade se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão de resultados de Pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a Instituição se encontra inserida ou exigência de ordem estratégica (BRASIL, 1975, p. 1).

Apesar do Plano de Trabalho não trazer uma nova concepção sobre a extensão, vários autores, tais como, Nogueira (2005, p.36); Rocha (2001, p.22) e Jezine (2006, p.154) apontam que, para o momento político em que foi apresentado, o Plano constituiu um avanço e que do ponto de vista institucional, supera a normatização vigente nos seguintes pontos:

- Na concepção de extensão da Lei nº 5.540/68, que a restringia à mera realização de cursos e prestação de serviços como formas de estender à comunidade o ensino e o resultado da pesquisa produzida na academia, ampliando para difusão do

resultado de pesquisas, projetos de ação social e comunitária, difusão cultural, entre outras;

- Na concepção de comunidade é definida como organizações, outras instituições e populações com as quais as IES devem interagir;
- Na troca entre os saberes acadêmico e popular;
- Na extensão como forma de articulação e de se repensar o ensino e a pesquisa;
- Por envolver os docentes na ação extensionista e dá à universidade um papel propositivo, a partir dos departamentos acadêmicos, de novos projetos de extensão;
- Por ampliar a concepção de estágio curricular, concebendo-o como um meio em que se integram as atividades de extensão, ensino e pesquisa;
- Por prevê a criação de um programa de bolsa-extensão.

Do ponto de vista político, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária constitui-se um marco, primeiro por fazer o MEC reconhecê-la como atividade acadêmica, depois por estabelecer a possibilidade dos departamentos acadêmicos implementarem propostas próprias de extensão, bem como proporcionou a muitas instituições criarem estruturas próprias para a gestão deste fazer.

O Plano sinaliza para alguns procedimentos de controle e avaliação que são inovadores para o período, estabelecendo para o DAU uma função de assessoramento às IES sob as seguintes formas:

- a) supervisão sistemática, com observação *in loco* do andamento das experiências;
- b) avaliação periódica das experiências, utilizando-se, como meios, fichas, relatórios e encontros;
- c) contatos e Encontros com organismos públicos e que atuam em nível nacional, regional e local, que possam dar suporte às atividades de extensão desenvolvidas pelas instituições de Ensino Superior;
- d) manutenção de um fluxo contínuo de informação, através de ofícios, circulares ou boletins, de modo a possibilitar um intercâmbio permanente entre as várias IES;
- e) contatos com as Instituições de Ensino Superior, visando a implantação de novos Programas ou Projetos de Extensão (NOGUEIRA, 2005, p. 44).

Como crítica ao Plano destaca-se o fato de que, apesar de se apresentar uma pretensa autonomia aos departamentos universitários, ela se dá na prática como forma de realização das políticas de governo e tem seu poder decisório centralizado no MEC. Outro aspecto é que a prática que se apresenta é principalmente assistencial ou de prestação de serviços, e que não há intencionalidade emancipatória.

A partir de 1979, com os primeiros movimentos para a abertura política, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária e a própria CODAE começam a se esvaziar, uma vez que o governo perde o interesse de condução do processo naquilo que mais o motivou, a cooptação das forças políticas contra-hegemônicas.

Contudo, o processo de redemocratização que estava a se desencadear na sociedade brasileira possibilitou que a extensão universitária fosse resgatada, tanto pelo Conselho de Reitores como pelo movimento docente, consubstanciando a ideia de autonomia da universidade e a sua inserção na realidade social [...] (TAVARES, 1997, p. 75).

Percebemos que os primeiros passos para a institucionalização e a regulamentação da extensão universitária são constituídos de tensões entre suas diferentes concepções, e os diferentes projetos de universidade em disputa, em especial do governo e do movimento estudantil. E, ainda, que o perfil da institucionalização da extensão começa a se modificar a partir de 1975 quando da criação do CODAE e da aprovação do Plano Nacional de Extensão, de forma que a implementação do Plano favoreceu a mudança de significado dado à extensão no interior das universidades, bem como nos processos internos das IES possibilitando a estruturação de Pró-Reitorias de Extensão.

4.1. AS BASES POLÍTICAS PARA UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DO FORPROEX

É importante destacar que em 1981 foi criada a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), que teve como bandeira de luta, além do ensino gratuito, a autonomia e democratização da universidade e a indissociabilidade²⁶ entre ensino, extensão e pesquisa. No início dos anos de 1980, a ANDES defende a universidade voltada aos interesses da população e a socialização do conhecimento.

Tavares (1997, p.82) destaca que o texto elaborado durante o 1º Congresso Nacional da ANDES, em 1982, sobre a reestruturação da universidade, apresenta entre os objetivos propostos para a Universidade, o “ensino, pesquisa e extensão, e atividades assistenciais, sinalizando para uma diferenciação entre extensionismo e assistencialismo, tão presentes nos debates empreendidos sobre a questão”.

²⁶ No caminhar institucional, inicia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da extensão universitária como militância política; insere-se o conceito da extensão como forma de integração da universidade com a sociedade e a extensão como produção de conhecimento.

Os movimentos de democratização do país demandaram, no campo da educação superior, a constituição de entidades sindicais – ANDES, Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); de entidades científicas – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); instâncias colegiadas de gestão da educação superior – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Em 1985, o governo de José Sarney institui uma comissão nacional para oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a Educação Superior. No documento “Uma Nova Política para a Educação Superior”, a Comissão apresenta uma avaliação da Educação Superior, bem como propostas para discussão com a comunidade. Esse documento expressa:

A extensão universitária no País assumiu formas diversificadas, tornando-se assim necessária uma melhor definição de sua natureza. Em termos gerais, a extensão tem englobado atividades que envolvem estágios curriculares, trabalhos de consultoria e assessoria, ações de assistência e atendimento social a setores carentes, iniciativas de cunho cultural, cursos de diferente teor, treinamentos de capacitação, participação em projetos governamentais e privados, visitas de estudantes a regiões carentes e a campi avançados, etc. (BRASIL, 1985, p.30).

Ao não reconhecer a pertinência das propostas da Comissão, o governo constituiu, em março de 1986, o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), que se debruça sobre o ensino superior federal e apresenta entre as suas proposições o fim da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O GERES aponta a extensão como mecanismo de captação de recursos pelas universidades como venda de serviços.

[...] O GERES, ao defender o privilegiamento para alguns ‘centros de excelência’, só conseguia vislumbrar a extensão universitária enquanto veículo de produtividade desses setores, assumindo que a universidade deveria ser produtora de conhecimentos para aqueles que poderiam pagar os seus serviços: é a cultura empresarial ou alinhamento da universidade aos interesses dominantes (TAVARES, 1997, p. 99).

Todavia, para a compreensão da institucionalização da extensão universitária, a atuação do FORPROEX é marcante na medida em que o mesmo contribui para a formatação

de um discurso homogêneo entre os gestores da extensão das universidades públicas e produz análises teóricas conceituais importantes sobre extensão, bem como categoriza esse fazer no interior das instituições de ensino superior sinalizando para sua melhor institucionalização.

Com a redemocratização do país, ganha espaço o processo de institucionalização da extensão universitária. A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Nordeste e, na sequência, a do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras são passos importantes no processo de formulação, se não de uma política de extensão, pelo menos de balizamento de alguns princípios norteadores. [...] O ambiente de discussão criado pelo Fórum de Pró-Reitores foi fundamental para esse processo de estruturação da extensão universitária enquanto uma das dimensões do fazer universitário. Na verdade, o Fórum constituiu-se em uma instância de troca de experiências, de aprofundamento conceitual e de delineamento de diretrizes para a ação das Pró-Reitorias (MOREIRA, 1999, p.4).

Com a instalação do FORPROEX, em 1987, a discussão conceitual e prática da extensão passam a ser coordenadas por esta instância colegiada, criada a partir de necessidades concretas, conforme apresenta Jezine (2006, pp.163-173):

- Discutir as dificuldades, encaminhamentos e propostas das universidades;
- Institucionalizar a extensão no interior das universidades;
- Estabelecer uma política de financiamento para as ações extensionistas;
- Divulgar a produção extensionista.

Assim, o Fórum é criado com o propósito de pensar, elaborar e criar diretrizes conceituais, normas, padrões e organização para, com competência, disputar espaço de poder e hegemonia internamente nas universidades e junto aos órgãos financiadores (JEZINE, 2006, p.168).

Nogueira (2001, p.67) destaca que a criação do FORPROEX ocorre num patamar de questões já consensuadas entre seus membros, o que fundamentou as políticas de extensão, entre elas:

[...] o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental.

Partindo dos consensos constituídos a partir da rica história da extensão universitária, o FORPROEX define em sua primeira reunião, em 1987, a extensão universitária como sendo:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.²⁷

Esta conceituação inicia por colocar a extensão no campo acadêmico, no patamar de produção científica. Ao se fazer extensão está se produzindo conhecimento, mas não qualquer conhecimento, e sim aquele que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, e vice-versa. Portanto, a extensão é vivência social, uma práxis de um conhecimento acadêmico que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes popular e acadêmico, e que produz um novo conhecimento resultado do confronto da teoria com a realidade social.

Este conceito apresenta uma concepção de extensão universitária democrática, que é instrumentalizadora do processo dialético da teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar as temáticas que envolvem a comunidade, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social. Podemos afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana, pois nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo.

É claro que na relação universidade/sociedade os atores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcender, assim, fazendo analogia a frase que consta do conceito do Fórum para extensão, “via de mão dupla”, a universidade que vai não será a mesma que volta, a comunidade que vai, não será a mesma que volta.

²⁷ Documento resultante do **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, realizado na Universidade de Brasília – UNB, de 4 a 5 de novembro de 1987, p. 11. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/1987-i-encontro-nacional-do-forproex-pdf-d51710776>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

O FORPROEX tem se firmado como um espaço de debates, articulações e pressão para se criar um patamar comum de extensão entre as IES e se fazer reconhecer a extensão no interior de cada instituição e junto ao MEC. “De forma que busca construir conceitos e destruir preconceitos na formulação das ideologias, firmando a concepção de função acadêmica da extensão” (JEZINE, 2006, p.169).

Ao longo de sua história, o Fórum conceitua e contextualiza várias temáticas importantes ao processo de institucionalização da extensão, e em seus documentos bases²⁸ vamos encontrar diversas diretrizes e estratégias para sua institucionalização, quais sejam: compromisso social da universidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, flexibilização curricular, avaliação institucional, entre outras.

Outro fato que valoriza o papel do Fórum é o de ter conseguido materializar projetos com apoio financeiro do governo, como o Programa de Fomento à Extensão Universitária, o patrocínio para publicação de alguns documentos do Fórum, entre outros.

Como resposta às reivindicações do Fórum, o governo estabelece projetos em parceria com as universidades federais, dentre eles: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que existe desde o final da década de 1990; o Conexões Saberes (2004) parceria entre as Universidades a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), dentre outros. Tais iniciativas são positivas na medida em que atendem às necessidades de financiamentos para a extensão universitária, porém esvazia a função política do FORPROEX na proporção em que sua coordenação passa a assumir funções executivas e de assessoria à produção de editais e seleção de projetos.

Apesar dessas conquistas políticas e materiais, o contexto dos anos de 1990, não garante a continuidade dos programas institucionais da extensão universitária, e a base normativa instituída não mantém a perenidade dessas atividades como fazer acadêmico, tanto é assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, não avança muito sobre o seu conceito e sua forma, e apresenta a extensão universitária como mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado nas instituições na forma de cursos, ou seja, uma via de mão única de disseminação do conhecimento.

Tentando pensar uma extensão universitária que promova a organização e a emancipação das comunidades, portanto, em sua função social, em 1998 o FORPROEX

²⁸ Destacamos entre os documentos conceituais importantes elaborados pelo FORPROEX, o Plano Nacional de Extensão e o documento Universidade Cidadã.

elabora o Plano Nacional de Extensão Universitária. Esse Plano, dentre outras diretrizes, ressignifica a extensão universitária numa perspectiva cidadã e apresenta os seguintes objetivos:

Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda; estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância; considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista; valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país²⁹.

Nesse documento identificam-se três funções atribuídas à extensão: a acadêmica, a social e a política/articuladora, e constitui-se uma forte referência metodológica para extensão universitária, das quais se destacam:

- “A Universidade nesse discurso não mais aparece como transformadora da sociedade, nem como redentora dos problemas sociais” (JEZINE, 2006, p.200);
- “Seu compromisso social e político é com a situação de exclusão social e política.” (JEZINE, 2006, p. 200);
- A difusão da ciência, artes, tecnologia e cultura dentro de uma concepção acadêmica da extensão;

²⁹ FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

- Extensão universitária entendida como campo de produção do saber;
- Democratização das relações entre universidade e os atores envolvidos.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras no Plano Nacional de Extensão Universitária, versão 2000/2001, aponta para uma nova concepção do fazer extensionista em sua relação com o ensino e a pesquisa:

Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo. A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade – e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico. Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política. A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores³⁰.

A partir de 1987, o FORPROEX desenvolve uma série de discussões e elabora diretrizes na perspectiva de fortalecer o significado acadêmico da extensão, quais sejam:

- Em 1987, o Fórum propôs a inserção dos estágios curriculares como atividade extensionista;
- Em 1988, o Fórum em seu II Encontro apresenta um novo conceito de sala de aula e propõe mudanças no processo pedagógico buscando uma maior integração extensão/ensino;
- Em 1991, como forma de institucionalização da extensão, a definição de mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares;
- Em 1993, gestões do Fórum junto ao MEC resultaram na criação das diretrizes políticas para o Programa de Fomento à Extensão, estabelecendo critérios para o apoio financeiro às universidades públicas;

³⁰ FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001**, p. 3. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/plano%20nacional%20de%20extensao%202001%20forproex.pdf. Acesso em: 13 dez. 2011.

- De 1996 a 2003, o Fórum busca estabelecer parcerias com diversos ministérios visando à captação de recursos para extensão;
- A partir de 2003, o Fórum tem promovido articulações políticas na busca da institucionalidade e apoio financeiro as atividades de extensão.

No caminho contra-hegemônico ao modelo neoliberal de universidade, o FORPROEX vem propondo algumas ressignificações que passam pelo processo de ensino/aprendizagem, tais como, o conceito de sala de aula e de flexibilização curricular – documentos do FORPROEX de 1988 e 2006; pela extensão como campo de produção do conhecimento, materializada nos documentos Universidade Cidadã, (1997) e no Plano Nacional de Extensão (2001) e pela avaliação da extensão universitária, expressa nos documentos de 1993, 1997, 2001, entre outros.

No campo do Ensino/Aprendizagem, o Fórum ressignifica o conceito de sala de aula, em 1988, dando a esta uma dimensão crítica e colocando-a como um *lôcus* de produção do conhecimento e formação de recursos humanos. “Não se restringe mais ao espaço físico da dimensão tradicional, mas diz respeito a todos os espaços dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações.” (FORPROEX, 1993 apud NOGUEIRA, 2000, p. 20).

Outro conceito ressignificado é o do estágio curricular. O Fórum propõe, em 1988 e em 2006, que o estágio deve ser desenvolvido desde os primeiros períodos dos cursos e as atividades de extensão devem ser computadas para integralização curricular. E propõe ainda, que os estágios devem buscar priorizar a solução de problemas sociais.

O conceito de extensão, definido pelo FORPROEX, em 1987, já explicitava uma práxis educativa, com base no princípio da indissociabilidade, enfatizando a necessidade de um currículo dinâmico, flexível e transformador. Essas bases deveriam concretizar-se por meio de metodologias de ensino-aprendizagem problematizadoras e produtoras de conhecimentos confrontados com a realidade brasileira e regional, resultando em:

democratização do conhecimento acadêmico; instrumentalização do processo dialético teoria/prática; promoção da interdisciplinaridade; participação efetiva da comunidade na universidade; visão integrada do social; relação transformadora entre universidade e demais instâncias sociais (FORPROEX, 2006, pp. 21-22).

A perspectiva apresentada pelo FORPROEX é de um currículo não linear, dinâmico, amplo, a partir do entendimento de que tudo o que se faz ou se vivencia em uma instituição de

ensino superior é currículo, na medida em que envolva professores e estudantes. Ou seja, currículo como um espaço de produção coletiva e de ação crítica.

Ainda no campo do ensino/aprendizagem, o FORPROEX apresenta a extensão como um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, se contrapondo ao conceito de compartimentação do conhecimento da realidade (NOGUEIRA, 2000).

Tais significações ou ressignificações, constituem-se problematizadoras do modelo de ensino dentro do contexto neoliberal em que está inserida a extensão e a universidade. Se estabelecermos um confronto entre as proposições do Fórum e as significações institucionalizadas, principalmente no campo da avaliação institucional do ensino superior, vamos identificar conflitos que passam pelos princípios da autonomia, da avaliação emancipadora e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os quais serão aprofundados mais à frente.

4.2. A LUTA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 2000

Em razão do Plano Nacional de Extensão, da criação do CODAE e das articulações institucionais ocorridas com diversos ministérios federais e ONGs, o FORPROEX inicia o ano 2000 fortalecido em seu poder negociador e, em decorrência desse poder, organizado em comissões estruturais e temáticas.

Com a mudança do governo em 2003, reinicia-se o processo de negociação entre os diversos ministérios e o FORPROEX na pauta de trabalho mantém as históricas reivindicações:

- Financiamento da extensão através de um programa de bolsas e de aquisição de equipamentos;
- Institucionalização da extensão via processo de flexibilização curricular;
- Implantação do Sistema Nacional de Registro de Atividades de Extensão;
- Implantação de indicadores da extensão universitária pelo MEC na avaliação institucional das universidades brasileiras e no Censo da Educação Superior.

No campo da valorização institucional, o Governo Federal, através do MEC, reedita o PROEXT (2003) e inclui a produção da extensão e a prestação de serviços institucionais no Censo da Educação, fato que vigora de 2004 a 2008.

Ao analisarmos a pesquisa realizada pelo FORPROEX, publicada em 2006, encontraremos exemplos concretos de que a extensão universitária possui expressivas fragilidades no contexto de sua institucionalização, quais sejam:

- A indicação de que a “limitação de recursos financeiros” é a maior e mais importante dificuldade das instituições públicas para o desenvolvimento das atividades de extensão (FORPROEX, 2006, p. 33);
- O corpo docente e técnico envolvido com a extensão são insuficientes se comparado ao número total de docentes e técnicos das universidades (FORPROEX, 2006, p. 35);
- O número de bolsas destinadas aos estudantes envolvidos com a extensão é insuficiente se comparado à demanda existente (FORPROEX, 2006, p. 35);
- A infraestrutura disponível para ao desenvolvimento das ações extensionistas, tais como, salas, transporte, equipamentos de informática, veículos, entre outros é insuficiente para o atendimento das demandas institucionais (FORPROEX, 2006, p. 33);
- São poucos os indicadores objetivos e validados para a avaliação das atividades de extensão das universidades e sua concreta e objetiva inserção nos programas institucionais de avaliação;
- As práticas da extensão não estão devidamente reconhecidas como atividades curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da maioria das universidades.

A superação dessas dificuldades passa, necessariamente, pela busca de estratégias políticas e de gestão que contemplem uma intensa articulação interna e externa às universidades, tanto na formulação de uma política pedagógica que contemple a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa, quanto na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão.

Nesse sentido, encontramos linhas referenciais que são norteadoras para essa institucionalização nos documentos Universidade Cidadã (1998) e no Plano Nacional de Extensão (1999), ambos os documentos subscritos pelo FORPROEX em parceria com o MEC, que mesmo sendo datados da década de 1990, são ainda oportunos na atual conjuntura, quais sejam: a superação do modelo assistencialista para um modelo democrático-participativo; a indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos; o uso de metodologias claras

como forma de manter o referencial acadêmico das atividades de extensão e a implementação de um processo de avaliação sistemático.

Outra importante ação articulada e defendida pelo FORPROEX, a partir de 2002, foi a discussão sobre flexibilização curricular, ferramenta importante para a institucionalização da extensão em sua dimensão acadêmica. Em 2000, no contexto do Plano Nacional de Educação (2000/2010), fica manifesto o interesse do Estado em promover a inclusão curricular da extensão universitária, em 10% do total de crédito exigidos pelo curso de graduação. Entretanto, mesmo fortalecendo a vertente acadêmica da extensão, essa norma quando cumprida não consegue, com raras exceções, ir além dos atendimentos protocolares, bem como não gera mudanças ou rupturas paradigmáticas.

Diante do exposto, podemos concluir que buscando tomar parte do modelo hegemônico, a extensão pretende ser reconhecida e valorizada dentro da tríade com o ensino e pesquisa. Nesse sentido, a luta dos atores extensionistas é por uma nova significação da extensão universitária, colocando-a como produtora de conhecimento e de saber, com características que passam pela formação para a cidadania, pela integração e mudança social para o desenvolvimento local. Para tanto, é necessário uma política de reconhecimento e valorização deste fazer acadêmico.

Para além da sua função político-reflexiva, o FORPROEX, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, assumiu e vem desenvolvendo uma série de atividades para o fomento à institucionalização da extensão, quais sejam:

- A criação de uma base de dados institucional para a extensão universitária, como o Sistema de Informações da Extensão (SIEX), desenvolvido pela UFMG e utilizado por várias universidades; e o Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGPROJ), desenvolvido num consórcio entre várias universidades e o MEC;
- A realização bianual do Congresso Brasileiro de Extensão (CBEU) que já se encontra em sua 5ª edição;
- A inserção da extensão nos parâmetros de pontuação para a ascensão funcional dos docentes, principalmente das universidades públicas;
- A criação de programas próprios de bolsa de extensão em várias universidades, mantidos com recursos próprios;
- A discussão para inserção de indicadores da extensão na matriz orçamentária das Universidades Públicas;

- A inserção de indicadores da extensão na avaliação institucional das universidades através da avaliação dos projetos acadêmicos dos cursos de graduação.

Tais ações exigiram do FORPROEX uma maior organicidade estrutural, sendo constituídos grupos temáticos de trabalho para reflexões, articulações e trocas de experiências em oito áreas temáticas, a saber: educação, comunicação, cultura, direitos humanos, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho, além dos grupos de trabalho de sistematização e bases de dados e da avaliação institucional. Sendo a avaliação institucional um elemento estratégico no processo de institucionalização da extensão, o FORPROEX vem demandando expressivos esforços no sentido de estruturar uma proposta exequível, como apresentado a seguir.

4.3. A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: AÇÕES DO FORPROEX

A definição de um modelo para a avaliação das atividades de extensão constitui-se hoje um dos maiores desafios para as universidades, uma vez que não existindo, esta área do fazer acadêmico fica à margem do processo de discussão interno e externo sobre os parâmetros de qualidade das universidades, o que traz como consequência a ausência de programas específicos, pouca participação da extensão no modelo da matriz orçamentária, dos critérios de contratação docente, dentre outras.

A avaliação da extensão universitária que transita pelo complexo e multidimensional processo de avaliação do sistema universitário deve ter por eixo norteador a missão e a função da universidade, a sua natureza autônoma, principalmente no que diz respeito à liberdade de pensamento e aos fundamentos de sua relação com o entorno social em que está inserida.

Um elemento fundamental para se implementar a avaliação da extensão está na clareza sobre seu conceito. A extensão universitária por muito tempo, e em algumas instituições até hoje, não tem seu conceito muito claro e, nesse sentido, o seu registro e seus mecanismos de controle não têm uma sistematicidade confiável, tanto é assim, que em vários momentos no discurso do FORPROEX aparece a meta de sistematização de extensão e construção de uma base de dados para as universidades brasileiras.

Outro elemento que está na base do problema da avaliação da extensão é decorrente de sua natureza metodológica e das diversas formas de sua operacionalização, que têm exigências de indicadores específicos.

[...] Salienta-se que não será qualquer indicador que estará adequado a todas as ações de extensão e que ações vinculadas a projetos de extensão

diferenciados merecem indicadores também diferentes. Da mesma forma, não será qualquer indicador que poderá se enquadrar em qualquer processo de avaliação, porque cada um deles procurará responder a fins diferenciados contendo metas e objetivos também diferenciados (DALBEN; VIANA, 2008, p.32).

As ressignificações do processo de ensino e aprendizagem e do modelo de produção do conhecimento proposto pelo FORPROEX³¹ remetem a novos referenciais de avaliação institucional.

Em seu encontro de 1993³², o Fórum definiu a avaliação como “um processo político-técnico, não se restringindo apenas à tomada de decisão administrativa, e, enquanto tal, deve envolver, como sujeito e objeto, todos os segmentos da comunidade universitária.” (FORPROEX, 1993 apud NOGUEIRA, 2000, p.57). Essa concepção se dá dentro de um projeto pedagógico institucional e deve contemplar como indicador a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, a globalidade da instituição e a relevância social do fazer acadêmico.

Sendo a extensão realizada pelas universidades pretensamente de natureza acadêmica, não pode deixar de ser avaliada pelos aspectos que a qualificam como tal.³³ Nesse sentido, é necessário criar mecanismos com o objetivo de avaliar a sua produção acadêmica, a sua contribuição ao ensino, à pesquisa e a sua própria produção, em razão das especificidades que a envolve.

O FORPROEX, em seu VII Encontro, indica que a avaliação deve contemplar duas ordens de fatores: de natureza endógena, relacionados com a sua função acadêmica; de natureza exógena, relacionados com a função social da universidade e complementa afirmando que a avaliação da extensão deve abordar três níveis inter-relacionados:

O compromisso institucional para estruturação e efetivação das atividades de extensão; o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades e os processos, métodos e instrumentos de avaliação (FORPROEX, 1993 apud NOGUEIRA, 2000, p. 58).

³¹ Descritos no item 4.1 deste capítulo.

³² VII Encontro Nacional do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), realizado na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, de 15 a 18 de junho de 1993.

³³ A avaliação acadêmico-institucional possui nos documentos publicados pelo FORPROEX: “Avaliação Nacional da Extensão Universitária” (2001), e “Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras, estudo comparativo 1993/2004” (2006), referencias importantes para sua implementação.

No que se segue, o Fórum apresenta 13 indicadores para avaliação do compromisso social, que tratam basicamente da institucionalização da extensão no nível normativo e de formas internas de fomento; 7 indicadores para a avaliação do impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais, que tratam dos fatores determinantes das atividades de extensão, relação com os segmentos sociais e a apropriação, utilização e reprodução do conhecimento e, por fim, 4 indicadores para processos, métodos e instrumentos de avaliação, que tratam da análise qualitativa de como o projeto de extensão é elaborado, estruturado e implementado (FORPROEX, 1993 apud NOGUEIRA, 2000, pp. 59-60).

Percebemos que desde 1993, o debate do FORPROEX é propositivo e traz para a discussão sobre avaliação conceitos e diretrizes democráticas e emancipadoras.³⁴ Entretanto, o contexto em que está inserida a discussão é de pouca valorização institucional da extensão, com a ausência de base de dados confiável e falta de uma política de financiamento de seus projetos, o que fez com que o contrato social estabelecido não reconhecesse as dimensões emancipadoras³⁵ propostas pela extensão para a avaliação.

Em 1997, o FORPROEX, em seu XI Encontro, volta a ter como tema “Avaliação da Extensão Universitária e o PAIUB”, e apresenta, de forma complementar ao documento de 1993, o detalhamento de indicadores de avaliação da extensão dentre eles:

A indissociabilidade, grau de inserção nos projetos pedagógicos; identificação de linhas de ação comuns entre Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, surgimento de várias linhas de pesquisa; reflexão sobre o ensino ministrado a luz da experiência vivida; interação Universidade/Sociedade; a Relevância Social: quais as mudanças ocorridas nos níveis comportamental, econômico, cultural, ambiental, educacional; e níveis de integração com as Instituições governamentais e sociedade organizada (convênios, contratos, parcerias, intercâmbios, etc.)³⁶

As discussões promovidas pelo FORPROEX não conseguem ter desdobramentos práticos, inicialmente pela pouca institucionalidade da extensão universitária no interior de cada IES e também pelo fato do programa de avaliação do MEC apresentar como prioridade a avaliação do ensino, seja da graduação através do PAIUB, seja da pós-graduação via CAPES.

³⁴ Tais conceitos e diretrizes são também propostos pelo PAIUB.

³⁵ O compromisso institucional para estruturação e efetivação das atividades de extensão. O impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades. Os processos, métodos e instrumentos de avaliação. Indissociabilidade. Interação Universidade/Sociedade.

³⁶ Súmula da Avaliação da Extensão Universitária e o Paiub. Documento Final do XI Encontro Nacional do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), Realizado na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba - PR. 1997.

A partir de 2000, na tentativa de apresentar propostas mais consistentes e sistematizadas para a avaliação da extensão, uma vez que o PAIUB foi esvaziado pela falta de financiamento, o FORPROEX começa a se organizar para além da realização dos encontros nacionais de Pró-Reitores, de forma que passa a se organizar por grupos de trabalhos (GT) temáticos. Inicialmente foi constituído o Grupo de Trabalho (GT) Sistema de Dados e Informações e RENEX (Rede Nacional de Extensão) e, no mesmo ano, o GT sobre Avaliação Institucional, oficializado em março de 2000, ano em que ocorre na Paraíba o I Encontro Nacional de Avaliação da Extensão Universitária.³⁷

A partir de então, o Fórum aprofunda e potencializa a discussão sobre avaliação institucional, publicando o documento Avaliação Nacional da Extensão Universitária em 2001 e realizando o II Encontro Nacional de Avaliação da Extensão Universitária, também na Paraíba em 2002, e ainda divulgando a pesquisa “Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil”, em 2005.

O documento Avaliação Nacional da Extensão Universitária, publicado em 2001, contempla os elementos conceituais, reforçando os princípios e diretrizes expressas pelo Fórum em 1993. Este documento apresenta diretrizes para subsidiar a avaliação da extensão, contemplando as necessidades e exigências de modelo quantitativo, e também sinaliza para o exercício da autonomia.

Todo o projeto foi concebido para que a instituição de ensino superior possa construir sua própria avaliação, organizando as informações relevantes, identificando tendências gerais, conhecendo com profundidade seus processos e analisando o seu plano de extensão. Espera-se contribuir para uma avaliação capaz de subsidiar o processo decisório e de orientar ajustes necessários de acordo com os objetivos e metas traçados pela instituição. (FORPROEX, 2001, pp. 43-44)

O documento referenciado apresenta propostas de dimensões para investigações, importantes naquele momento histórico, em que a grande preocupação era a institucionalização, destacando a importância de se “investigar aspectos norteadores do plano pedagógico institucional, principalmente os relacionados à política, à infra-estrutura e à relação universidade e sociedade”, quais sejam:

- Política de gestão;
- Infra-estrutura;

³⁷ Observa-se uma inversão de ordem feita pelo Fórum, primeiro criou o GT de informações para depois criar o GT de avaliação, uma vez que o resultado do trabalho do GT de avaliação é que deveria estabelecer as informações a sistematizar.

- Relação Universidade-Sociedade;
- Plano Acadêmico;
- Produção Acadêmica.

Sobre os aspectos metodológicos, o documento Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001) apresenta como diretriz, a realização de um processo de avaliação que seja institucional, democrático e gerador de mudanças, uma avaliação tecnicamente competente e politicamente legítima. Outro destaque está na hierarquização dos níveis de complexidade da avaliação da extensão:

- Avaliação Diagnóstica;
- Avaliação de desempenho político institucional;
- Avaliação de programas/projetos;
- Avaliação de Impacto.

Por fim, o documento apresenta categorias e indicadores, qualitativos e quantitativos, para a avaliação nas cinco dimensões de investigação – política de gestão, infra-estrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica –, o que tornou a proposta inovadora para aquele momento.

Aos olhos da regulação pode parecer uma falha o fato da proposta do Fórum não apresentar padrões referenciais de análises, mas aos olhos da emancipação constitui um avanço, pois cabe a cada IES por sua autoanálise estabelecer quais as metas a serem atingidas; ou seja, quem definirá qual o referencial a ser atingido para cada indicador será a própria instituição, a partir de seu projeto pedagógico e da sua realidade institucional.

Dentre esses elementos, o Fórum reforça a necessidade de avaliação do impacto das atividades e toma o referencial emancipatório como o norteador de tal proposta.

[...] O parâmetro da relevância social da atividade tem de ser considerado, não apenas pelo ângulo da universidade, mas a partir da definição conjunta com a comunidade. Neste sentido, este é um parâmetro que precisa ser combinado: à avaliação da capacidade da universidade de colaborar para que a comunidade se torne autônoma para responder às questões trabalhadas em conjunto; à construção conjunta de um novo conhecimento; à divisão de responsabilidade nas parcerias entre a universidade e a comunidade; à afirmação de que a Universidade não pode substituir os poderes públicos especificamente responsáveis pela operacionalização das políticas sociais nos mais diversos campos, ainda que possa e deva com eles contribuir (FORPROEX, 1993 apud NOGUEIRA, 2000, pp. 57-58).

Todavia, não houve continuidade dos trabalhos para se construir uma proposta de avaliação de programas/projetos e de avaliação que pudessem analisar o impacto. As dimensões propostas pelo Fórum em seu projeto de avaliação institucional, não foram consideradas pelo MEC em seu projeto de avaliação institucional.

No tocante à avaliação de impacto, o documento do FORPROEX de 2001 sinaliza para algumas categorias de análises e referenciais norteadores, quais sejam:

Relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas atividades de extensão; segmentos sociais envolvidos nas atividades de extensão; interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados da sociedade civil; objetivos e resultados alcançados; apropriação, utilização e reprodução, pelos parceiros, do conhecimento envolvido na atividade de extensão; feito nas atividades acadêmicas (FORPROEX, 2001, p. 30).

O discurso do Fórum não consegue chegar aos níveis de implementação em razão da visão meritocrática, produtivista e quantitativa presente na visão neoliberal de avaliação do governo de então, bem como pelo fato da interlocução realizada pelos Reitores, através de seus fóruns com o MEC, excluir a discussão da avaliação do impacto da extensão.

Em toda a sua história o processo de interlocução do Fórum de Pró-Reitores com os Reitores, seja via CRUB ou ANDIFES, sempre foi frágil, poucos eram os reitores que absorviam o discurso da extensão e tinham junto ao MEC uma visão mais aguerrida a favor desse discurso (Entrevista 03).

E, mesmo quando se consegue criar alguns canais de diálogo e de práticas no campo da avaliação da extensão, estes não conseguem ir além de poucos indicadores produtivistas, quantitativos e meritocráticos, que se viabilizam muito mais por pressão do FORPROEX junto ao MEC e ao FORPLAD, do que pela iniciativa dos reitores, ou de suas instâncias colegiadas.

4.4. A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIRETRIZES NORMATIVAS

A necessidade de avaliação da extensão universitária esteve sempre presente no discurso da avaliação institucional, seja no discurso dos teóricos e críticos da avaliação institucional ou no discurso do governo. Nesses discursos, podemos apontar pelo menos duas correntes propositivas para a avaliação da extensão: a) a avaliação produtivista das universidades e dentro dela a visão da extensão como fonte de financiamento ou venda de

serviços, b) a avaliação da função social da universidade e da indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, nesse aspecto a avaliação da extensão surge sob o argumento da necessidade de análise da resposta social gerada por este fazer no campo acadêmico e social.

Quando da elaboração do PAIUB, em 1993, a perspectiva da avaliação que se apresentava apontava para “os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade” (PAIUB, 1994, pp. 5-6).

Para Palharini (2000, p. 1), membro do Comitê Assessor do PAIUB, a avaliação proposta visava assegurar a qualidade institucional, a partir de “um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se em ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior”.

Os princípios definidos no documento base do PAIUB (1994) apontavam para uma avaliação sob a perspectiva global, que respeitava a autonomia e as vocações de cada instituição, bem como respeitava os processos internos de avaliação de cada instituição.

[...] Na perspectiva adotada, a avaliação apresenta-se com um caráter pedagógico e imprescindível no processo de desenvolvimento da instituição. O respeito à identidade institucional – perfis, missões, condições, necessidades, aspirações – é outra característica do PAIUB. Sua legitimidade decorre do envolvimento e participação dos diferentes segmentos da instituição na elaboração e execução do seu **Projeto Pedagógico Institucional** e do seu correspondente **Plano de Desenvolvimento Institucional**, os quais se constituem em importante instrumento de fortalecimento da autonomia e consolidação das universidades. (PALHARINI, 2000, p. 1, grifo do autor).

Com o processo de avaliação proposto pelo PAIUB, observa-se que a operacionalidade desse princípio não é colocada em prática diante da relação de desigualdade entre os fazeres acadêmicos, na medida em que a pós-graduação e a pesquisa têm uma forte tradição de avaliação meritocrática centrada nos critérios CAPES de avaliação e o ensino da graduação uma avaliação do desempenho estudantil e docente preconizados em diversos processos avaliativos desenvolvidos ao longo da história da avaliação.

Pelo fato da extensão não dispor de processos próprios de avaliação e em razão de sua natureza acadêmica, a sua avaliação fica condicionada ao processo de avaliação institucional, nos termos de sua inserção no ensino da graduação e nos aspectos em que auxilia a análise de

desempenho da universidade em seu processo de gestão e de interação com a sociedade. Ao olharmos a base normativa da década de 1990 até os dias atuais, podemos confirmar isso. Vejamos nos quadros a seguir:

Quadro 06 – A trajetória normativa para a avaliação da extensão e seus pontos de conflitos

Norma - Lei nº 9.131/1995
Ementa - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Preceitos legais
Art. 9 § 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: [...] e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos; Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. § 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o <i>caput</i> incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. § 2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no <i>caput</i> deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados. § 3º A realização de exame referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu. § 4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documento específico, emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto, a ser fornecido exclusivamente a cada aluno. § 5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma da legislação pertinente. § 6º O aluno poderá, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame, nos anos subsequentes, fazendo jus a novo documento específico. § 7º A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados. Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes.
Pontos Críticos

A avaliação se apresenta como um importante instrumento de controle institucional gerencial. Este dispositivo normativo institui o provão e a avaliação por pares através de avaliações periódicas para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos.

A política de avaliação apresenta-se atrelada ao ensino da graduação e inserida num contexto de ampliação da oferta de vagas do ensino superior e ampliação da inserção da iniciativa privada na educação superior.

A extensão aparece na norma como elemento de análise sobre a qualidade e a eficiência das instituições, na medida em que a avaliação é encarada como uma forma de controle da gestão administrativa.

As formas de avaliação implementadas fortalecem as diversificações institucionais dentro do sistema de educação superior, entre universidades, centros universitários, institutos, faculdades.

Institui o Exame Nacional de curso (Provão) para os alunos em fase de conclusão de curso.

Norma - 9394/1996

Ementa - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Preceitos legais

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em desc credenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Pontos Críticos

Há uma mudança na ordem gerencial da avaliação, que deixa de ser uma função do Conselho Nacional de Educação e passa a ser de responsabilidade do MEC.

Instituição de um processo de avaliação de natureza regular, com objetivos de reconhecimento, credenciamento e rec credenciamento.

Há uma visão punitiva para as instituições que não alcancem os índices desejados.

Norma - Decreto nº 2.026/1996

Ementa - Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior

Preceitos legais

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

[...]

Art. 4º A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão

externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior - SESu, considerará os seguintes aspectos:

III - integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços.

Pontos Críticos

A extensão universitária apresenta-se dentro dos indicadores de desempenho individual das instituições de ensino superior e na relação da universidade com a comunidade.

Há uma tentativa de uma concepção global e orgânica da avaliação, com a avaliação mais integrada dos fazeres acadêmicos, numa visão mais articulada entre os indicadores adotados.

Norma - Lei nº 10.172/2001

Ementa - Plano Nacional de Educação

Preceitos legais

Art. 1º

Item 4.1. Diagnóstico

[...] A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade. [...]

4.2. Diretrizes [...]

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia – como, aliás, está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional*. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. [...]

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações porque passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

4.3. Objetivos e Metas

[...]

5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.

8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. [...]
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional. [...]
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

Pontos Críticos

Incentiva a prática do ensino, pesquisa e extensão, dentro do contexto do fortalecimento do setor público, entretanto, não estabelece claramente quais as formas de financiamento para a educação superior.

Preconiza a avaliação num formato mais complexo tanto no aspecto educacional como gerencial, com diversas intencionalidades: a da busca da qualidade, credenciamento e credenciamento.

Preconiza de forma bastante enfática a avaliação para os currículos; avaliação institucional de natureza interna e externa, as instituições públicas e privadas, contemplando todos os fazeres acadêmicos e a gestão universitária.

Relativiza a autonomia para as instituições não-universitárias públicas e privadas.

Preconiza a flexibilização curricular, inserindo nesta o reconhecimento das atividades de extensão, ao estabelecer mecanismos de inserção da extensão na estrutura curricular da graduação.

Norma - Decreto 3860/2001

Ementa - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições

Preceitos legais

Art. 25. O credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais, ficam condicionados a formalização de Termo de Compromisso entre a entidade mantenedora e o Ministério da Educação.

Parágrafo único. Integrarão o Termo de Compromisso de que trata o *caput*, os seguintes documentos:

I – plano de implantação e desenvolvimento de seus cursos superiores, de forma a assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, infra-estrutura geral e específica e organização didático-pedagógica, bem como a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes nacionais de currículo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro de Estado da

Educação;
II – critérios e procedimentos editados pelo Ministério da Educação, reguladores da organização, supervisão e avaliação do ensino superior;

Pontos Críticos

Transfere a condução do processo de avaliação institucional das Instituições de ensino superior do MEC para o INEP.

Cria o PDI, onde estão inseridos olhares sobre as ações de extensão universitária, numa tentativa de inserir o planejamento como uma prática nas instituições universitárias.

Estabelece uma sistemática de classificação das instituições.

Norma - Medida provisória 147/2003

Ementa - Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior.

Preceitos legais

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, com a finalidade de avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas.

Art. 11. O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação dos cursos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único. O resultado a que se refere o *caput* será reunido nos seguintes níveis:

I - qualidade institucional satisfatória;

II - qualidade institucional regular; e

III - qualidade institucional insatisfatória.

Art. 12. Os resultados considerados insatisfatórios ou regulares ensejarão a celebração de pacto de ajustamento de conduta, a ser firmado entre a instituição de ensino superior e o Ministério da Educação [...].

Pontos Críticos

O SINAPES focava a avaliação dos cursos de graduação e tinha seu foco avaliativo centrado em três pontos: a avaliação do processo de ensino, do processo de aprendizagem (mantém o provão); a capacidade instalada do curso.

A publicização do resultado da avaliação aparece como obrigatória e sua categorização em três níveis.

Norma - Lei nº 10.861/2004

Ementa - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Preceitos legais

Art 1º [...]§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos

estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Pontos Críticos

A intencionalidade da avaliação é objetiva e prática: a) a qualidade no conceito da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e b) a orientação da expansão da sua oferta de vagas.

Está assentado no tripé: avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.

O modelo avaliativo se coaduna com as exigências de avaliação propostas pelos organismos internacionais e dentro de uma lógica meritocrática e de competitiva.

Os indicadores de avaliação das ações de extensão ocorrem de forma diluída dentro do plano de desenvolvimento institucional; a política definida pela instituição para extensão, a responsabilidade social da instituição e sua comunicação com a sociedade; e ainda as questões da gestão universitária e sua infraestrutura.

Norma - Portaria nº 2.051/2004

Ementa - Regulamenta o SINAES

Preceitos legais

Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades,

finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

- I. o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- II. relatórios parciais e finais do processo de autoavaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
- III. dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;
- IV. dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;
- V. relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;
- VI. dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;
- VII. relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- VIII. relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- IX. documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES;
- X outros documentos julgados pertinentes.

Pontos Críticos

Reforça a avaliação numa dimensão complexa.

Tenta introduzir um contexto avaliativo na perspectiva emancipatória na medida em que as comissões externas de avaliação terão suas análises fundamentadas no Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) e nos relatórios do processo de autoavaliação. A extensão universitária deveria estar inserida no processo de autoavaliação.

Norma - Decreto 5.773/2006

Ementa – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Preceitos legais

O Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Art.8. A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável.

§ 1º O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional:

- I - avaliação interna das instituições de educação superior;
- II - avaliação externa das instituições de educação superior;
- III - avaliação dos cursos de graduação; e
- IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação.

Pontos Críticos
O Decreto materializa uma prática avaliativa centrada na avaliação externa e no ENADE.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos supracitados documentos.

Observamos que a avaliação da extensão no contexto da avaliação institucional se apresenta com maior significância quando da autoavaliação, principalmente no que se refere à avaliação da estrutura curricular, assim sendo, sua tensão se torna mais forte nesses dois aspectos.

No caso da autoavaliação, para fins de operacionalização da avaliação interna, o SINAES recomenda que cada instituição constitua sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), que deverá operacionalizar a autoavaliação com base em indicadores categorizados em 10 dimensões, de acordo com o roteiro proposto pelo INEP na Portaria nº 2.051/2004, a saber:

- Dimensão 1 – A missão e o PDI
- Dimensão 2 – Política de ensino e pesquisa
- Dimensão 3 – Responsabilidade social
- Dimensão 4 – Comunicação com a sociedade
- Dimensão 5 – Políticas de pessoal
- Dimensão 6 – Organização e gestão
- Dimensão 7 – Infraestrutura
- Dimensão 8 – Planejamento e avaliação
- Dimensão 9 – Políticas de atendimento aos estudantes
- Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira.

O documento base do SINAES (2004) apresenta os elementos a serem utilizados por todas as instituições em seus processos de autoavaliação, bem como pelas Comissões de Avaliação Externa (CAE). O documento destaca que no Roteiro constam os indicadores qualitativos e que os dados quantitativos levam em conta as informações oficiais obtidas através do Censo da Educação Superior e do cadastro realizado por cada instituição.

Nesse Roteiro, vamos encontrar os seguintes indicadores aplicáveis à extensão, no que se refere a cada uma das 10 dimensões:

1. Missão (vocação, compromissos, finalidades, visão, objetivos da instituição). Elementos fundamentais do projeto institucional. Identificar e avaliar as marcas que melhor caracterizam a instituição, definem sua identidade e indicam a responsabilidade social. Principais programas e processos que conferem identidade à instituição e melhor realizam suas finalidades e objetivos essenciais. Principais contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Características principais do clima acadêmico e psico-social da IES.

- Descrever a função central que a instituição se propõe a cumprir, segundo o projeto institucional.
 - Analisar as práticas institucionais que concretizam a função central da instituição, identificando principais resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades.
 - Analisar a participação dos professores, estudantes e servidores na realização desse projeto institucional, identificando e avaliando as estratégias de motivação.
 - Avaliar a pertinência do projeto institucional, tendo em vista as características do entorno social e as demandas objetivas da comunidade regional e da sociedade brasileira; de que maneira o contexto social, econômico e político interfere nas políticas e nas práticas informais da instituição.
- [...]

2. Corpo de professores/pesquisadores. Descrever e qualificar esse conjunto de atores, com respeito à formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente etc.

[...]

3. Corpo discente. Descrever e qualificar o conjunto de estudantes, considerando como importante a questão da integração de alunos e professores de distintos níveis e sua participação efetiva na vida universitária. Parece ser importante conhecer também - para propor soluções - os dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, a realidade dos ex-alunos, as questões da formação profissional, a relação professor/aluno, a qualidade de vida estudantil etc.

[...]

- Examinar criticamente o conjunto das atividades e recursos institucionais em geral em termos do favorecimento também da autoformação do estudante.
- [...]

- Avaliar a efetiva participação dos estudantes juntamente com os professores em atividades de ensino, pesquisa e extensão (modalidades, objetivos, incentivos para a criação de empresas-júnior e outros projetos conjuntos).
- [...]

4. Corpo de servidores técnico-administrativos. Descrever e qualificar o conjunto dos servidores, considerando como importante a questão da integração dos atores da comunidade universitária, servidores, alunos e professores. Sua formação profissional, sua situação na carreira, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com a distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira etc..

[...]

5. Currículos e programas. Concepção de currículo, organização didático pedagógica, objetivos, formação profissional e cidadã, adequação às demandas do mercado e da cidadania, integração do ensino com a pesquisa e a extensão, interdisciplinaridade, flexibilidade/rigidez curricular, extensão

das carreiras, inovações didático-pedagógicas, utilização de novas tecnologias de ensino, relações entre graduação e pós-graduação etc..

- Avaliar a coerência/incoerência do conjunto de atividades educativas, em suas formas e conteúdos, com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar os impactos dos currículos, programas e práticas pedagógicas nas atitudes críticas e investigativas, nas relações interpessoais, nos hábitos de estudo, na educação contínua, na participação ativa na vida da sociedade.
- Avaliar as práticas e atitudes pedagógicas, considerando se há maior ênfase na transmissão de informações (exteriores ao aluno) ou na experiência pessoal do conhecimento (participação do sujeito).
- Avaliar se os currículos e programas, em suas formas e conteúdos explícitos e implícitos, atendem às demandas atuais da ciência e da vida econômica e social.

[...]

- Avaliar a pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais e as necessidades pessoais, em suas dimensões econômicas e culturais.

6. Produção acadêmico-científica. Análise das publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, realização de intercâmbios e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais, formação de grupos de pesquisa, interdisciplinaridade, política de investigação, relevância social e científica etc.

- Avaliar a relevância e a coerência da produção de conhecimentos e de suas práticas relativamente aos propósitos essenciais da instituição, às exigências da ciência e às necessidades da população (relevância científica e social da ciência/produção de conhecimentos e técnicas).

[...]

- Avaliar a preocupação institucional em articular a pesquisa com as demais atividades acadêmicas (como, por exemplo, os mecanismos e os resultados pretendidos).

7. Atividades de extensão e ações de intervenção social - vinculação com a sociedade. O valor educativo da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, políticas de extensão e sua relação com a missão da universidade, transferências de conhecimento, importância social das ações universitárias, impactos das atividades científicas técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho, participação de alunos, iniciativas de incubadoras de empresas, capacidade de captação de recursos, pertinência e equidade, ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, programas de atenção a setores sociais etc..

- Indicar a concepção de extensão e de intervenção social afirmada no projeto institucional e avaliar a efetividade de instrumentos, órgãos e normas de implantação e acompanhamento das ações.
- Avaliar a participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o impacto disso em sua formação.
- Avaliar os impactos das atividades institucionais de extensão e intervenção social em questões como capacitação profissional de setores da comunidade, criação de postos de trabalhos, efeitos sobre salários.
- Avaliar os efeitos das atividades voltadas ao melhoramento do ensino formal e especialmente da educação básica;

- Avaliar a inserção de setores da comunidade nas novas tecnologias de informação e comunicação.
- Avaliar impactos das atividades da IES na qualidade de vida da população em aspectos como educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, criação de organizações econômicas e sociais (cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes...), participação em organizações sindicais e partidos, conhecimento dos códigos da vida social, inclusão social de setores marginalizados...

8. Infraestrutura. Análise da infraestrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Considerar especialmente as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, transporte, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da Instituição.
[...]

9. Gestão. Avaliar a administração geral da Instituição e de seus principais setores, na perspectiva da globalidade. Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Pessoal administrativo: seu perfil, sua capacitação, políticas de melhora, quanto à qualidade de vida e qualificação profissional. Orçamento: eficiência e eficácia na utilização dos recursos, etc.

10. Outros. Avaliar outros itens não mencionados e que sejam importantes para a instituição. Por exemplo, cursos não-universitários, cursos a distância, hospitais, teatros, rádios, atividades artísticas, esportivas e culturais etc., mas sempre tendo em vista as finalidades essenciais e a missão da IES.³⁸

Todos os indicadores em destaque sinalizam para a função acadêmica/educativa da extensão, quando de sua integração com o ensino e a pesquisa, transferências de conhecimentos, impactos das atividades científicas e promoção da cidadania. No aspecto da responsabilidade social da extensão, podemos destacar a ligação das atividades de extensão com o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público e com o setor produtivo e mercado do trabalho e programas de atenção a setores sociais (SINAES, 2003).

No tocante à aplicação dos conceitos sobre extensão e sua composição na forma de indicadores para o processo de avaliação, o SINAES não aponta grandes avanços, uma vez que remete às IES a criação de seu projeto próprio de autoavaliação. Cabe às IES estabelecerem suas políticas acadêmicas internas, nesse sentido, contemplando a extensão universitária. O SINAES remete à comunidade universitária de cada IES a tarefa de pensar sua autoavaliação associada à avaliação externa, entretanto, na prática, a autoavaliação fica muito abaixo das expectativas, uma vez que o maior impacto social está relacionado ao resultado da avaliação externa.

³⁸ Grifo nosso.

Outra base de dados importante para o controle e monitoramento da rede e ensino superior é o Censo da Educação Superior, um instrumento aplicado anualmente pelo INEP com preenchimento compulsório por cada IES e que, como especifica o próprio site do INEP³⁹, tem o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor, tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.

O Censo está inserido na base avaliativa da instituição na medida em que é parte dos elementos de análise pelos avaliadores quando da avaliação *in loco*. Os indicadores adotados pelo Censo da Educação Superior para a extensão universitária passam a existir a partir de 2003 e são essencialmente vinculados a programas e cursos.

Quadro 07 - Dos indicadores e dados de extensão universitária coletados pelo Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2009

CENSO	DADOS COLETADOS
2000	Foram coletados apenas os números de alunos com bolsas de extensão.
2001	O número de alunos com bolsas de extensão; Número de cursos de extensão, por tipo/nível de curso, modalidade de oferta e número de alunos, ministrados em 2001; Cursos de extensão, ministrados em 2001, por tipo/nível do curso e número de envolvidos na organização e execução.
2002	O número de alunos com bolsas de extensão; Número de cursos de extensão, por tipo/nível de curso, modalidade de oferta e número de alunos, ministrados em 2002; Cursos de extensão, ministrados em 2002, por tipo/nível do curso e número de envolvidos na organização e execução, Número de Computadores com uso acadêmico (ensino, pesquisa e extensão).
2003	O número de alunos com bolsas de extensão; Número total de Programas desenvolvidos, público atendido, origem do financiamento, parceria e pessoas envolvidas na execução por área de conhecimento CNPq, em 2003; Número total de projetos vinculados, público atendido, origem do financiamento, parceria e pessoas envolvidas na execução por área de conhecimento CNPq, em 2003; Número total de projetos não vinculados, público atendido, origem do financiamento, parceria e pessoas envolvidas na execução segundo área de conhecimento CNPq, em 2003; Número total de Projetos desenvolvidos, público atingido e pessoas envolvidas na execução segundo as linhas de extensão, em 2003, com inserção de linhas temáticas próprias. Número total de cursos, total de carga horária e concluintes em curso de extensão presencial, segundo a área de conhecimento CNPq, ministrados em 2003; Número de pessoas envolvidas na execução de curso de extensão presencial, por área de conhecimento CNPq, ministrados em 2003; Número total de cursos, total de carga horária e concluintes em curso de extensão a distância, segundo a área de conhecimento CNPq, ministrados em 2003; Número de pessoas envolvidas na execução de cursos de extensão a distância, segundo a área de conhecimento CNPq, em 2003; Número total de eventos desenvolvidos, público participante e pessoas envolvidas na execução, por área de conhecimento CNPq, em 2003; Número total de prestação de serviço institucional e eventual por área de conhecimento, em 2003, com linhas temáticas próprias; Número de

³⁹ < www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 dez. de 2011.

	Computadores com uso acadêmico (ensino, pesquisa e extensão).
2004	O número de alunos com bolsas de extensão; Número total de Programas e seus respectivos projetos vinculados, público atendido e pessoas envolvidas na execução por áreas temáticas de extensão, em 2004; Número total de projetos não vinculados, público atendido, e pessoas envolvidas na execução por área temática de extensão, em 2004; Número total de cursos, total de carga horária, concluintes e ministrantes em curso de extensão presencial, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2004; Número total de cursos, total de carga horária, concluintes e ministrantes em curso de extensão a distância, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2004; Número total de eventos desenvolvidos, por tipo de evento e público participante, por área temática, em 2004; Número total de prestação de serviço institucional por tipo e área temática, em 2004; Reconhecimento oficial das áreas temáticas definidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão; Número de Computadores com uso acadêmico (ensino, pesquisa e extensão).
2005	Número de Alunos por tipo de Bolsa/Estágio e respectivas entidades financiadoras, no ano de 2005, incluído a extensão; Número total de Programas e seus respectivos projetos vinculados, público atendido e pessoas envolvidas na execução por áreas temáticas de extensão, em 2005; Número total de projetos não vinculados, público atendido, e pessoas envolvidas na execução por área temática de extensão, em 2005; Número total de cursos, total de carga horária, concluintes e ministrantes em curso de extensão presencial, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2005; Número total de cursos, total de carga horária, concluintes e ministrantes em curso de extensão a distância, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2005; Número total de eventos desenvolvidos, por tipo de evento e público participante, por área temática, em 2005; Número total de prestação de serviço institucional por tipo e área temática, em 2005; Número de Computadores com uso acadêmico (ensino, pesquisa e extensão).
2006	Inserção da tabela de Classificação Internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE para área básica, Número de alunos por tipo de Bolsa/Estágio e respectivas entidades financiadoras, no ano de 2006; Número total de Programas e seus respectivos projetos vinculados, público atendido e pessoas envolvidas na execução por áreas temáticas de extensão, em 2006; Número total de projetos não vinculados, público atendido, e pessoas envolvidas na execução por área temática de extensão, em 2006; Número total de cursos, de carga horária, de concluintes e ministrantes em curso de extensão presencial, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2006; Número total de cursos, total de carga horária, de concluintes e ministrantes em curso de extensão a distância, segundo a área de conhecimento CNPq, oferecidos em 2006; Número total de eventos desenvolvidos, por tipo de evento e público participante, por área temática, em 2006; Número total de prestação de serviço institucional por tipo e área temática, em 2006; Número de Computadores com uso acadêmico (ensino, pesquisa e extensão).
2007	A prioridade passa a ser os cursos de graduação, o número de alunos matriculados, por IES e por região, o perfil dos docentes envolvidos na graduação, na pós-graduação, pesquisa e extensão.
2008	A prioridade passa a ser os cursos de graduação, o número de alunos matriculados, por IES e por região, o perfil dos docentes envolvidos na graduação, na pós-graduação, pesquisa e extensão.
2009	Definição de alguns conceitos relacionados às variáveis do módulo Docentes e atividades docentes. Deve ser considerado em exercício o profissional que exercer qualquer atividade docente da educação superior (ensino na graduação, pesquisa, extensão, pós-graduação, gestão, planejamento e avaliação), no ano

	de realização do Censo. Não há limite mínimo de atuação; Identifica a extensão dentro do quadro atividade de formação complementar e se há bolsa remuneração; entre os resultados esperados está a construção de indicadores e estatísticas para subsidiar as avaliações.
--	---

Fonte: Manual do Censo 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009.

Observamos que no Censo, os indicadores são de ordem quantitativa, como também há uma fragilidade nas bases de dados sobre extensão, em razão dos diferentes conceitos adotados pelas universidades, bem como pela dificuldade de registro das mesmas, as informações obtidas para os conjuntos das instituições de ensino superior carecem de confiabilidade.

Tais normatizações e indicadores demonstram que a avaliação está num campo de disputa entre práticas que se ajustam à lógica educacional e às práticas centradas na análise e nos valores gerenciais. Nesse sentido, observamos que a avaliação na perspectiva emancipatória foi englobada pela perspectiva regulatória na medida em que os conceitos e valores meritocráticos se incorporam ao senso comum, demandando acomodação da comunidade interna e cobranças da comunidade externa.

Pelo exposto, é possível inferir que há uma relação dos indicadores da avaliação da extensão com a trajetória da institucionalidade da avaliação, entretanto, os indicadores e a formatação da avaliação do ensino e da pesquisa se consolidaram de forma muito mais consistente dentro do perfil meritocrático e performático, o que em razão da natureza do fazer extensionista e seu sistema de registro não possibilitaram expressivos avanços na sua operacionalidade e acreditação. Esse fato, por um lado, garante à extensão universitária a possibilidade de criar indicadores de avaliação compatíveis com a natureza de seu fazer, mas, por outro lado, a exclui da composição da matriz orçamentária nas universidades públicas, o que faz com que a mesma não disponha de recursos financeiros que lhe permitam exercer plenamente essa autonomia.

CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NA UFPB

Neste capítulo se discutirá a avaliação institucional e o processo de institucionalização da extensão universitária na UFPB. Nesta relação, buscar-se-á compreender os tensionamentos entre a avaliação e a extensão em seus aspectos regulatórios e emancipatórios. Tais análises serão construídas a partir da revisão da base normativa da UFPB e dos dados institucionais registrados nos relatórios de gestão e das opiniões dos atores entrevistados, procurando identificar, na base dos discursos, os pontos de tensionamentos entre a avaliação e a extensão universitárias na UFPB.

Como apresentado no capítulo anterior, na construção histórica do discurso sobre a extensão universitária identificam-se esforços promovidos pelos gestores, principalmente, os que se agregam no FORPROEX, de pensar a extensão do ponto de vista acadêmico, como um saber partilhado, democratizado; do aprender em conjunto, universidade com a sociedade e vice e versa; do aprender fazendo e conhecendo os limites políticos, econômicos, sociais e culturais da comunidade; o de um fazer calcado na interdisciplinariedade, no universo do complexo; o da produção do conhecimento novo e do acesso ao globalizado sem perder o referencial da identidade cultural da comunidade partícipe; e, ainda, o referencial da formação cidadã e do fortalecimento das políticas públicas.

Tais referenciais conduzem a reflexão de como estas concepções interagem com o modelo avaliador neoliberal, na medida em que esse modelo é produtivista, fundado em um desempenho quantitativo meritocrático? E como a extensão se reestrutura e se ressignifica a partir dessa relação com a avaliação?

Ao tomar por campo de estudo a Universidade Federal da Paraíba, buscou-se compreender como esses processos ocorrem na realidade concreta, no fazer cotidiano das ações da extensão universitária, que possui um alinhamento com as diretrizes políticas do FORPROEX.

5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB: TRAJETÓRIA E DIRETRIZES

A Universidade Federal da Paraíba, como uma Universidade temporã⁴⁰, surge como a maioria das universidades federais brasileiras, a partir da junção de escolas isoladas – a Escola de Agronomia do Nordeste, criada em 1934; a Faculdade de Ciências Econômicas de 1947 e,

⁴⁰ O termo é proposto por Cunha, no livro Universidade Temporã (2005).

nesse mesmo ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba, após sua aprovação pela Constituição Estadual. Juntos estes institutos compuseram o que viria a ser a Universidade da Paraíba.⁴¹

Entre as finalidades descritas para a universidade, no Estatuto de 1955, destaca-se: estimular a investigação e a cultura filosófica, científica, literária e artística; concorrer para o aprimoramento da educação, entendida no seu conceito integral; empenhar-se pela formação e difusão de uma cultura superior, adaptada às realidades brasileiras; contribuir para a formação das elites dirigentes do Estado e do país; fomentar a cooperação no trabalho intelectual; concorrer para o desenvolvimento da solidariedade humana. Percebemos nessas finalidades as funções para o ensino e a pesquisa, que se enquadram no pressuposto gramsciano de aparelho de hegemonia, ou seja, naquela realidade histórica em que o significado posto para a Universidade da Paraíba era o de formação das elites.

Quando da criação da Universidade Federal da Paraíba, em 13 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3835, e da aprovação do seu Estatuto pelo Decreto nº 50.148, de 27 de janeiro de 1961, houve uma modificação na compreensão das funções da universidade, ficando assim definidas:

a) manter e desenvolver o ensino nas unidades que a compõem, bem necessárias à plena realização de seus objetivos; b) prover a pesquisa científica, filosófica, literária e artística, aperfeiçoar os métodos de estudo, de investigação de crítica; c) formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e de magistério para as altas funções da vida pública; d) concorrer para o engrandecimento da Nação; e) estimular os estudos relativos à formação moral e histórica da civilização brasileira, em todos os seus aspectos; f) desenvolver harmonicamente e aperfeiçoar em seus aspectos moral, intelectual e físico a personalidade dos alunos. Art. 2º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e terá em vista a realidade brasileira e o sentido da unidade nacional (UFPB, 1961, p.1, grifo nosso).

Percebemos, então, que a preocupação com a realidade brasileira trouxe como consequência outra significância para a Universidade, que passa a destacar as funções de formação para a vida pública e o respeito à dignidade da pessoa humana.

O Estatuto da UFPB de 1961 previa a realização de cursos universitários na modalidade de cursos de extensão, e em seu artigo 33, parágrafo 3º, preconizava a modalidade

⁴¹ Juntamente com a Escola Politécnica de Campina Grande e os cursos de Direito e da área de saúde criados no início da década de 1950, formariam mais tarde a Universidade da Paraíba, criada pela Lei Estadual nº 1.366, de 2 de dezembro de 1955.

de cursos de extensão popular - § 3º - “Os cursos de extensão destinam-se a difundir conhecimentos da técnica e terão duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural”, o que se pode inferir que já existia uma relação diferencial da extensão a partir da educação popular e da ação cultural na época.

Outro aspecto importante a destacar na base normativa de 1961 da UFPB está nos princípios organizacionais que preconizava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 5º A Universidade é organizada com base nos seguintes princípios: I - racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; II - universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações, e de diferentes áreas técnico-profissionais; III - flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas; IV - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UFPB, 1961, p.2).

A extensão como fazer acadêmico não apresenta na UFPB dessa época os mesmos significados e características que se acumulam após a década de 1980, entretanto, as práticas de extensão da UFPB promovidas pela extensão rural e as de integração ensino/serviço realizadas na área da saúde tiveram, a partir da década de 1960, um perfil de integração com os serviços, mesmo que numa perspectiva verticalizada de aplicação do conhecimento. São exemplos dessas atividades os atendimentos assistenciais dos cursos de medicina e enfermagem no Pronto Atendimento Médico (PAM), no Bairro de Jaguaribe.

Os primeiros instrumentos normativos da UFPB e a regulação da extensão universitária, vão ser encontrados no Decreto nº 65.464, de 21 de outubro de 1969, que aprova o Estatuto da UFPB e que destaca, em seu artigo 1º, que a Universidade se dedica prioritariamente a tarefa:

a) de contribuir para o desenvolvimento da região em que se acha situada, mediante o estudo dos seus problemas; b) de formar quadros científicos e técnicos que atendam às necessidades regionais; c) de prestar serviço à comunidade, de modo a ajudá-la a melhorar o nível de vida e os seus padrões culturais.

Percebe-se que a UFPB, em seu Estatuto de 1969, aplicava para a relação universidade/sociedade, e, por conseguinte, à extensão, a perspectiva da prestação de serviços à sociedade numa perspectiva assistencial.

Os anos de 1970 foram tempos de consolidação da UFPB. Nesse período são criados vários cursos de graduação e pós-graduação e núcleos de pesquisa e extensão, bem como se consolida a estrutura multicampi e a organização departamental da Universidade.

Em 1978, a UFPB aprova a primeira Resolução que trata de forma específica da extensão universitária, a Resolução do CONSEPE de nº 31/78, que estabelece em seu artigo 1º que “a extensão universitária da UFPB far-se-á através de cursos e serviços, complementares às atividades de ensino e pesquisa e que resultem na integração da Universidade com setores da comunidade local ou regional, [...]”; e no que se segue, o parágrafo único especifica: “A extensão não implicará necessariamente em assistência, salvo se, preservada a vinculação referida neste artigo, essa conotação for própria da natureza do serviço.” Observa-se, então, que a extensão na década de 1970 na UFPB aponta para a integração da Universidade com a comunidade local e para a integração com o ensino e a pesquisa.

Apesar do artigo primeiro da referida Resolução apresentar cursos e serviços com a forma pela qual a universidade interage com a comunidade, em seu artigo segundo aponta para uma diversidade de formas de fazer extensão, quais sejam:

I - Atividades que visem o treinamento profissional sob a forma de cursos, seminários, congressos, encontros, ciclos de conferências, mesas-redondas e outras atividades assemelhadas; II - Estágios ou atividades que se destinam ao treinamento pré-profissional de pessoal discente; III - Atendimento direto à comunidade ou a instituições públicas e particulares, pelos órgãos de administração ou de ensino e pesquisa; IV - Participação em iniciativas de natureza cultural; V- Estudos e pesquisas em torno de aspectos da realidade local ou regional; VI - Promoção de atividades culturais; VII - Publicação de trabalhos de interesse cultural; VIII - Divulgação de conhecimentos e técnicas de trabalho; IX - Estímulo à criação literária, artística, científica e tecnológica; X - Articulação com o sistema empresarial; XI - Interiorização da Universidade.

Destaca-se que, à época em que a Resolução foi aprovada, a conjuntura política tinha por limite o autoritarismo conduzido pelo regime militar, entretanto, tal normatização ampliou o conceito e a caracterização da extensão, se comparada ao adotado por outras instituições no período, acredita-se que em função do envolvimento da UFPB com os movimentos de cultura popular (SCOCUGLIA, 2003).

Na década de 1980, a UFPB já se consolidava como um *lócus* da extensão universitária, principalmente sob a perspectiva popular. Nesse período se institucionalizavam, no Centro de Ciências da Saúde, algumas experiências mais sistemáticas na perspectiva da

integração docente/assistencial, e como exemplo concreto nesse campo, temos o Estágio Rural Integrado (ERI), que entre outras finalidades procurava privilegiar a integração ensino/serviço, ou ainda, o fortalecimento das atividades de saúde do trabalhador desenvolvidas na segunda metade dessa década. Na área de educação também se contava com alguns projetos mais sistemáticos de extensão, entretanto, em razão de não haver uma maior organicidade da gestão da extensão, esses trabalhos ocorriam sem maiores registros ou publicização na forma de publicações acadêmicas. Tais ações foram fundamentais para a formação de um novo significado para a extensão, com forte impacto no pensamento que fundamenta as diretrizes normativas da UFPB, no início da década de 1990.

A década de 1990 foi o grande marco para a institucionalização da extensão na UFPB. Nesse período foram estruturadas várias experiências de extensão, Núcleo de Saúde Coletiva (NESC) e seus projetos de pesquisa e extensão, tais como Saúde do Trabalhador – CERESAT (1988); Projeto Zé Peão (1990); Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (1990); Núcleo Integrado de Pesquisa da terceira Idade – NIETI (1992); Rede UNITRABALHO (1995); entre outros de caráter mais sistemáticos.

No reitorado do Professor Neroaldo Pontes (1992-1996), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprova a Resolução nº 09/93 que regulamenta as atividades de extensão da UFPB para além das atividades de cursos e seminários. Essa Resolução constitui um importante instrumento regulatório, uma vez que preconizou fundamentos e estrutura organizacional que fomentaram a sua institucionalização. A referida Resolução apresenta a extensão como parte do fazer acadêmico, na medida em que a compreende como processo educativo, cultural, científico e tecnológico; fortalece o conceito da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e traz para a extensão a função de viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Para construção do conceito de extensão na UFPB, em 1993, foi importante a interface da Pró-Reitoria de Extensão com o FORPROEX, bem como o perfil político dos gestores da administração superior desse período, em sua grande maioria, oriundos do movimento docente. Outro aspecto importante trata das experiências de extensão que, à época, se consolidavam na relação com a comunidade e como produção de conhecimento. Destaca-se também que a participação da UFPB na construção do conceito de extensão construído pelo FORPROEX foi muito expressiva, a sua história com os movimentos populares e a cultura e as discussões ocorridas no Circuito de Cultura e Arte (CUCA), no final da década de 1970, foram importantes para construção do pensamento crítico (CARNEIRO, 1985).

O conceito de extensão universitária adotado pela UFPB, em 1993, tomou por referência àquele que estava sendo construído pelo FORPROEX, e, de maneira inovadora, apontou formas de se materializar uma gestão democrática e participativa para área, quais sejam:

- Indicar aos Departamentos e demais setores acadêmicos a elaboração dos planos de atividades de extensão (art. 2º); o que fortalece o reconhecimento acadêmico como as demais atividades fins, bem como referenda o princípio da autonomia interna;
- Recomendar aos Departamentos para o tratamento igualitário da extensão com as demais atividades fins quanto à disponibilidade de recursos financeiros; programação das atividades e distribuição de encargos docentes; e ponderação para fins de avaliação funcional docente (art. 3º), na perspectiva de fortalecer a indissociabilidade com os demais fazeres acadêmicos;
- Sistematizar o fluxo para formulação, aprovação e supervisão dos projetos de extensão, quais sejam: regularização, pelos Conselhos de Centro, das formas de execução da extensão, de acordo com a política traçada pela Universidade; exigência de projetos formais para aprovação das atividades; o acompanhamento das atividades que envolverem mais de um Centro pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), bem como a instituição das programações de atividades, no início de cada semestre, e dos relatórios ao final de cada período (art. 5º e seus parágrafos);
- Estabelecer as responsabilidades entre a PRAC e os Centros de Ensino, “compete à PRAC a coordenação da política e aos Centros através de suas assessorias a coordenação e o acompanhamento das atividades de extensão” (Resolução 09/93, art. 6º).
- Institucionalizar as Assessorias de Extensão dos Centros e a criação o Comitê de Assessor de Extensão, que tem a função de assessorar a Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários (PRAC) na elaboração da política e propor critérios de avaliação das atividades de extensão (art.7º).

A criação do Comitê Assessor de Extensão constitui-se uma medida de perspectiva emancipadora, uma vez que a participação de um representante de cada centro de ensino, nesta instância colegiada, oportuniza a apropriação das concepções e significados da extensão pelos atores extensionistas.

A criação do comitê assessor de extensão foi a tentativa de se estabelecer uma interlocução entre a Pró-Reitoria e os centros, e através dos centros com os departamentos, pois na época havia uma preocupação da Pró-Reitoria em se fazer presente nos centros. [...] Não havia só a preocupação em se ter uma incorporação do discurso da extensão, mais também na difusão desse discurso, foi uma concepção de extensão que passou a ter uma capilaridade maior em razão do comitê assessor. (Entrevista 04)

Outro aspecto positivo da criação do Comitê Assessor de Extensão está no fato do mesmo constituir-se uma instância institucional para refletir e propor critérios de avaliação das atividades de extensão, o que não era uma prática dentro da Universidade.

Extremamente inovadora para o período, foi a possibilidade da flexibilização curricular, através do aproveitamento das atividades de extensão como disciplina complementar optativa; a UFPB, então, se não foi a primeira, foi uma das primeiras a normatizar essa inserção curricular da extensão.

Art. 12 – A participação de alunos em atividades de extensão, devidamente aprovadas pelas instâncias competentes, poderá ser aproveitada como disciplina complementar optativa até o limite de 04 (quatro) créditos, obedecendo às resoluções de cada curso de graduação. Parágrafo único – O pedido de aproveitamento deverá ser acompanhado de uma avaliação criteriosa da participação do aluno pelo coordenador da atividade.

Outro elemento importante presente na Resolução 09/93 foi o fortalecimento conceitual da extensão através da definição das suas formas de operacionalização, uma vez que ao explicitá-las reduzia a possibilidade de registrar outros fazeres como tal, ou de gerar equívocos sobre o que deveria ser caracterizado como extensão, quais sejam:

Art. 4º - A extensão universitária, conforme reza o art. 119 do Regimento Geral da UFPB, será realizada sob a forma de: I – cursos de treinamento profissional; II – estágios ou atividades que se destinem ao treinamento pré-profissional de pessoal discente; III – prestação de consultoria ou assistência a instituições públicas ou privadas; IV – atendimento direto à comunidade pelos órgãos de administração, ou de ensino e pesquisa; V – participação em iniciativas de natureza cultural; VI – estudo e pesquisa em torno de aspectos da realidade local ou regional; VII – promoção de atividades artísticas e culturais; VIII – publicação de trabalhos de interesse cultural; IX – divulgação de conhecimentos e técnicas de trabalho; X – estímulo à criação literária, artística, científica e tecnológica; XI – articulação com o meio empresarial; XII – interiorização da Universidade.

A busca pela institucionalização da extensão na UFPB partia da visão estratégica de sua inserção na vida acadêmica, de forma que, nesse sentido, foram desenvolvidas várias

ações para estimular essas atividades e valorizá-las como destaque para a linha de publicação da PRAC e para o Encontro de Extensão iniciados em 1993.

O que se discutia na época eram quais os mecanismos a se adotar para promover a extensão, e então se tinha a compreensão de que as atividades acadêmicas era que davam prestígio. Era publicar, participar de congressos e eventos, que tinham grande peso; e na extensão não se tinha nem a prática, nem os canais dessa divulgação, então, foi nesse sentido que se buscou criar mecanismos de estímulo à produção acadêmica da extensão, e, então, se criou o boletim mensal das atividades de extensão, com todas as atividades de extensão promovidas pelos Centros [...]; foram publicados os cadernos de extensão, onde se relatavam as experiências de projetos e a revista de extensão que objetivou fazer os professores refletirem sobre as atividades que estavam desenvolvendo, e também fazer o registro dessas atividades. Outra estratégia foi a da criação do Encontro de Extensão junto com o Encontro de Ensino [...]. Nesse encontro todos os projetos participavam com a publicação de resumos (Entrevista 04).

Outras ações também se constituíram marcos para a extensão na UFPB, principalmente para sua operacionalização. No início da década de 1990, o Pró-Reitor da época, o professor Ivan Targino, em entrevista a Júlio Américo para a revista de extensão em 2008, fez os seguintes destaques:

1. A criação do comitê assessor de extensão;
2. A aprovação da Resolução 09/93 do CONSEPE;
3. A criação do Programa de Bolsa de Extensão;

[...] Era o maior programa de bolsa de extensão entre todas as universidades. O PROBEX foi criado em 1993, com 200 bolsas no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), o equivalente na época a cerca de US\$200,00; naquele momento as universidades federais brasileiras; esse programa permitiu o engajamento de professores de todos os sete campi da UFPB, ensejando um grande envolvimento de professores e alunos, considerando que em cada projeto era possível incluir alunos voluntários (TARGINO, 2008, p.4).

4. O estabelecimento dos canais de divulgação das atividades e eventos de extensão;
5. A revista de extensão;
6. O prêmio novos autores paraibanos.

[...] O conjunto dessas atividades, arquitetadas pela equipe que estava à frente da PRAC e pelo Comitê Assessor de Extensão, realmente, permitiram uma estruturação melhor das atividades de extensão no âmbito da UFPB, bem como deram visibilidade crescente da extensão realizada na UFPB no cenário das Universidades Federais Brasileiras. Digo isto não para ressaltar uma atuação pessoal, pois tenho a consciência de que esse projeto foi

resultado de um esforço de equipe, e mais de que isso, um projeto de reitorado que se mostrou, apesar de todas as dificuldades financeiras da época, um sopro inovador sobre a UFPB (TARGINO, 2008, p. 6).

No final da década de 1990, já no reitorado Jader Nunes, algumas ações são tomadas na perspectiva da estruturação organizacional da extensão na UFPB e que contribuiu para a sua melhor institucionalização, como é o caso das Resoluções, aprovadas pelo CONSEPE, de nº 76/97 que fixa as normas para o programa de Bolsas de Extensão da UFPB (PROBEX), e a Resolução 55/99 que institui o Sistema de Registro de Atividades de Extensão.

A Resolução 76/97 fixou as normas para o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da UFPB. Essa normatização além de estabelecer o modelo de gestão do programa de bolsas, define as funções do Comitê Assessor de Extensão e os critérios à formatação do processo seletivo e de acompanhamento de projetos. Essa Resolução reproduz e consolida uma prática já existente e apresenta algumas inovações como a possibilidade da PRAC, através da Coordenação de Assistência Estudantil, realizar a avaliação e acompanhar a execução dos projetos com bolsas de extensão. A Resolução institucionaliza o processo sistemático de acompanhamento de projetos existente desde a implantação do PROBEX.

Esta Resolução inova também ao reconhecer nos projetos de extensão, para além do envolvimento docente, a participação de alunos bolsistas e colaboradores, a participação de servidores da UFPB (docentes e técnicos) na condição de orientadores e colaboradores, e a participação de técnicos e pessoas externas à UFPB na condição de extensionistas colaboradores.

Diante da necessidade de uma melhor sistematização do registro das atividades de extensão, ainda no reitorado de Jader Nunes, foi aprovada a Resolução 55/99 que institui o sistema de registro das atividades de extensão e transferência de informações. Foi então institucionalizado o Banco de Dados de Extensão (BANDEX), sistema desenvolvido pela própria UFPB e custeado com recursos da PRAC, com a finalidade de registrar as ações e eventos realizados pela UFPB na forma de extensão universitária. Esta Resolução regulamenta que somente serão reconhecidas as atividades de extensão registradas no BANDEX (Resolução 55/99, art. 2º), o que fortalece o mesmo como ferramenta de gestão. O BANDEX tem seus relatórios definidos no artigo 3º da referida Resolução:

Art. 9º O BANDEX deve disponibilizar as seguintes informações: I - atividades de extensão por Centro, Departamento, Núcleo e demais setores da UFPB; II - atividades de extensão por município; III - docentes que executam atividades de extensão e número de horas dedicadas a essas

atividades; IV - perfil do docente que desenvolve atividades de extensão quanto ao regime de trabalho, classe funcional e titulação acadêmica; V - servidores técnico-administrativos que executam atividades de extensão e número de horas dedicadas a essas atividades; VI - perfil do servidor técnico-administrativo que desenvolve atividades de extensão quanto à classe funcional e a formação acadêmica; VII - alunos que executam atividades de extensão; VIII - número de alunos que executam atividades de extensão por modalidade, conforme definição da Resolução N° 76/97 - PROBEX; IX - número de participantes não pertencentes à UFPB que integram as equipes de extensão; X - número de participantes das atividades de extensão, sob a forma de clientela; XI - distribuição dos projetos permanentes de extensão, segundo os programas contemplados pela política de extensão da UFPB; XII - composição e quantificação das atividades de extensão, segundo a categoria (permanente e eventual) e a forma (programa, projeto, assessoria, estágio, treinamento, seminário, curso, atividades artísticas, etc.); XIII - metodologia dos projetos de extensão; XIV - número de projetos que têm interação com o ensino e/ou a pesquisa; XV - número de projetos que envolvem docentes, servidores e alunos de mais de uma área do conhecimento; XVI - produção, conforme os tipos de atividade de extensão; XVII - demandas provenientes dos mais diversos setores da sociedade; XVIII - disponibilidade e área de interesse dos docentes e servidores técnico-administrativos para o atendimento às demandas da sociedade; XIX - número de convênios firmados pela Universidade com outras instituições, que contemplam atividades de extensão; XX - divulgação de trabalhos científicos, técnicos e culturais com base nas atividades de extensão.

Essa base de dados foi importante naquele momento histórico em razão da necessidade de se fortalecer a extensão e a necessidade de se estabelecer formas de dimensionar e construir o perfil da extensão na UFPB.

No Relatório de Gestão da PRAC de 1999 é referenciada a existência do Programa de Assessoria e Suporte à Institucionalização da Extensão, que realizava ações de assessoria aos Centros e Departamentos para inclusão nos Projetos Pedagógicos, o que para uma preocupação com a inserção da extensão como forma institucionalizada de apoio ao ensino de graduação com reconhecimento curricular, o que passa a ser uma linha de atuação política que se fortalece na década seguinte.

Em 2002 é aprovada uma reforma do Estatuto da UFPB⁴² e a indissociabilidade é apresentada como princípio institucional, bem como o compromisso da universidade com a transformação social. Essa normatização reafirma os conceitos para extensão universitária preconizados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão e do CRUB, ficando assim expressos:

Art. 3º A Universidade, através de suas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, têm por objetivo o desenvolvimento socioeconômico da

⁴² Reforma necessária face ao desmembramento da Universidade pela criação da Universidade Federal de Campina Grande

região e do país, visando especificamente em suas áreas de competência: [...] III - prestar serviços à comunidade sob a forma de cursos e treinamentos, de consultoria e de outras atividades de extensão; IV - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; V - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] VII - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; [...] IX - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; X - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Observamos na normatização o alinhamento às diretrizes propostas pelo FORPROEX no tocante às concepções de indissociabilidade, à inserção da UFPB sobre os problemas locais, à relação sistemática com a sociedade e à diversidade de formas de realização das atividades de extensão.

Essa incorporação normativa do conceito de Extensão proposto pelo Fórum, também é observado no artigo 80 do Estatuto da UFPB de 2002:

A extensão universitária constitui-se em um processo educativo, cultural, científico e tecnológico, articulado de forma indissociável à pesquisa e ao ensino, tendo por finalidade: I – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais, regionais e locais; II– difundir as conquistas e benefícios resultantes do conhecimento, da criação artístico-cultural e da pesquisa científica e tecnológica, geradas na Instituição; III – prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de interação.

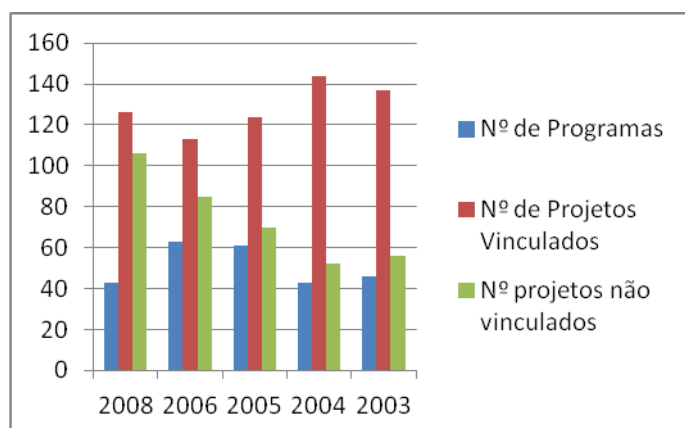
Nos anos 2000, no tocante ao registro das atividades de extensão, percebemos um esforço feito pela PRAC para melhoria no modelo de registro, o alto custo de desenvolvimento de uma base de dados própria e a alta demanda ao setor responsável pelo desenvolvimento das bases de dados da UFPB⁴³, além da falta de recursos para os investimentos necessários para a extensão, fazendo com que o programa do Bandex fosse descartado, o que demandou a PRAC a optar pela transferência para a base de dados da UFMG/SIEX, em 2006, e, posteriormente, para o SIEX/Brasil, uma versão atualizada pela

⁴³ O Núcleo de Tecnologia da Informação estava desenvolvendo o Controle acadêmico da Pós-Graduação, e modernizando o da Graduação.

Universidade de Mato Grosso do Sul, que toma um perfil nacional a partir da parceria com o MEC, ganhando a denominação de Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj).

Esse processo trouxe vantagens em termos de custos e padronização de dados entre as diversas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), entretanto, apontou para a impossibilidade da UFPB compor a sua base de dados de forma autônoma, de acordo com suas necessidades institucionais. Observamos que essas mudanças constituíram impossibilidades de uma análise mais consistentes nos dados institucionais da extensão, na medida em que cada mudança de base de dados significa novos procedimentos, novas formatações, o que gera resistências por parte dos atores na tarefa do registro. Um exemplo claro dessa dificuldade está na análise dos dados da extensão da UFPB no Censo da Educação Superior, no período de 2003 a 2008⁴⁴, em que se pode observar uma queda significativa no número de programas entre os anos de 2006 e 2008.

Gráfico 01 – Número de programas e projetos da UFPB registrados nos Censo da educação no período de 2003 a 2008



Fonte: Censo da Educação Superior - dados da UFPB – NTI (2010)

As mudanças no modelo de bases de dados e a ampliação dos elementos de registros têm demandado críticas dos atores extensionistas. As principais queixas estão relacionadas às etapas de preenchimento das informações, ao número excessivo de informações solicitadas, e à obrigatoriedade de preenchimento dos elementos indicados.

Na busca por informações estamos caindo num campo quantitativo muito grande, para se registrar hoje um projeto de extensão é uma verdadeira novela, temos um processo muito burocrático. É uma busca tão alucinada por informações que muitas vezes você tem que inventar respostas porque

⁴⁴ Os dados do censo de 2007 não contemplaram indicadores de extensão.

não dispõe da mesma e o sistema exige que você responda, preencha o quadro (Entrevista 04).

Percebe-se que a fragilidade do registro constitui um sério problema no processo de institucionalização da extensão, de modo que o modelo regulatório de avaliação e de matriz orçamentária (para as instituições públicas) exigem a sistematicidade de informações sobre as ações acadêmicas, bem como a quantificação dos seus produtos, entendendo aqui as atividades realizadas, o público atingido, os artigos publicados, o número de estudantes envolvidos, etc. Assim sendo, não há como, com base no modelo avaliativo vigente, prescindir de uma base de dados confiável e passível de validação.

O outro lado do problema está no excesso de burocracia para o registro e a regularização das atividades. Para os atores extensionistas, é importante que se realize a avaliação sobre seus processos de trabalhos, porém, consideram inadequados os indicadores existentes diante da realidade de trabalho. Outro aspecto é a falta de apoio institucional como forma de valorizá-los.

Perdemos a capacidade de construir espaços de diálogos que gerem uma motivação para o desenvolvimento das atividades de extensão, ora se não há apoio financeiro e material para os projetos, condições de transporte, se o número de bolsas de extensão não é suficiente para as demandas, por que tenho que me submeter a uma burocracia tão estressante de registro da minha atividade de extensão? Tenho colegas que estão desenvolvendo suas atividades sem se preocupar em registrá-las (Entrevista 09).

Outra estratégia de atuação para a institucionalização da extensão é a sua inserção nas estruturas curriculares dos cursos de graduação. Em 2003, a UFPB aprova a criação do Bloco de Componentes Curriculares Flexíveis (BCCF) para os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPCs), através da Resolução 52/2003. A extensão surge nessa Resolução como uma das formas de sua operacionalização e em seu artigo 1º, Parágrafo único define: “Os componentes curriculares flexíveis do BCCF poderão ser desenvolvidos por docente ou por grupo de docentes em forma de disciplinas, seminários, tópicos especiais ou atividades de pesquisa e extensão”.

Art. 3º - Os componentes curriculares flexíveis constantes do BCCF poderão ser aproveitados e integralizados aos históricos escolares dos alunos, como: I – enriquecimento curricular com ou sem contagem de créditos ou carga horária; II – componente curricular flexível; ou III – outras formas de aproveitamento determinadas pelos Colegiados dos Cursos. Parágrafo único – A carga horária máxima de componentes curriculares flexíveis permitida

para a integralização curricular é aquela definida em cada uma das Resoluções do CONSEPE que regulamenta o Projeto Político-Pedagógico próprio de cada Curso de Graduação.

As Resoluções nº 39, de 16 de setembro de 1999 e a de nº 34, de 17 de agosto de 2004, ambas do CONSEPE, estabelecem entre outras exigências de elaboração ou reformulação do PPC. O artigo 3º, inciso II, estabelece que o “currículo, parte integrante do Projeto Político Pedagógico, deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado e deve possibilitar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a unidade teoria – prática”, bem como a obrigatoriedade da indicação das linhas de extensão, definidas por cada curso com base em práticas interdisciplinares.

Art. 7º A organização curricular deverá definir o regime acadêmico do curso - seriado/créditos - e poderá ser feita através de eixos temáticos que possibilitem a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Parágrafo único. A integração das atividades acadêmicas de que trata o *caput* deste artigo deverá ser instrumentalizada pela indicação de, pelo menos, três linhas de pesquisa e de três linhas de extensão comuns ao curso ou vinculada à programas de pós-graduação.⁴⁵

A Resolução de nº 34/2004 do CONSEPE reforça o princípio da indissociabilidade em sua base normativa na medida em que estabelece que:

Art. 3º Para a elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação, devem ser observados os seguintes princípios: I - o Projeto Político Pedagógico deve orientar a formação de profissionais comprometidos com a promoção individual e social; II - o currículo, parte integrante do Projeto Político Pedagógico, deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado e deve possibilitar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a unidade teoria - prática; III - a elaboração e a reformulação do Projeto Político Pedagógico devem resultar da avaliação da conjuntura e da infraestrutura do Curso e desta Instituição; IV - a construção do Projeto Político Pedagógico deve ter como horizonte a prática profissional, assumida nas suas dimensões política, técnica e humana, e deve processar-se de forma democrática envolvendo toda a comunidade do curso num trabalho interdisciplinar; V - o Projeto Político Pedagógico é uma construção dinâmica e deve ser permanentemente avaliado, conforme será descrita em regulamentação específica. [...] Art. 6º A composição curricular, integrante do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação, resulta de conteúdos fixados conforme os seguintes blocos: I - conteúdos básicos profissionais, resultantes das Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo órgão federal competente, que compreenderão pelo menos 50% (cinquenta por cento) da carga horária do curso; II - conteúdos complementares, que

⁴⁵ UFPB, Resolução 34/2004.

devem ser desdobrados em: [...] c) conteúdos complementares flexíveis constituídos de componentes curriculares livres como seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais e flexíveis ou em forma de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, correspondentes a no máximo 20%(vinte por cento) da carga horária do curso, que deverão ser regulamentados de acordo com as normas específicas dos colegiados de Curso. §1º Os componentes curriculares são desdobrados em Componentes Curriculares, tais como: Disciplinas, Práticas Curriculares, Estágio Supervisionado, Seminários, Congressos, Colóquios, Oficinas, Tópicos Especiais e Flexíveis, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia e outras atividades acadêmicas propostas nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos.

A Resolução 34/2004 do CONSEPE, ao instituir a inserção curricular das atividades de extensão, coloca este fazer no foco do processo avaliativo e numa perspectiva qualitativa. Para além dos elementos regulatórios de validação curricular das práticas acadêmicas, podemos perceber que há intenção de se inserir a extensão numa perspectiva acadêmica de produção do conhecimento e de sua sistematicidade nos cursos de graduação.

O modelo pedagógico proposto para cada curso ao especificar três linhas de extensão exige dos mesmos uma opção política e a regularização das suas práticas extensionistas. Esse fato é importante por constituir-se um caminho institucionalizado para consolidação da extensão em alguns cursos, entretanto, em vários outros observamos que há um distanciamento entre o normativo e a sua operacionalização. Observa-se que a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, ao apresentar as três linhas de extensão, às colocam ou num patamar de intenções ou apenas referenda a prática de alguns docentes como um projeto de curso.

Do ponto de vista operacional, esta inserção curricular da extensão ainda é muito incipiente, principalmente na aplicabilidade do princípio da indissociabilidade. Pelos limites da própria estrutura da UFPB e pelas exigências e estruturas avaliativas externas, a UFPB não consegue avançar muito no campo da indissociabilidade, senão vejamos:

- Os processos de avaliação são de responsabilidade e realizados de forma compartimentada por cada Pró-Reitoria da Instituição, em que pese haver a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação da graduação é prioridade dentro do processo; a pesquisa prioriza a avaliação pelo CNPq e a pós-graduação continua com o olhar exclusivo sobre a avaliação CAPES, ficando a extensão ainda de forma muito incipiente no processo.
- As formatações dos programas de bolsas são diferenciadas em programas próprios por Pró-Reitorias, com editais e valores financeiros diferenciados, existindo

programas de bolsa de monitoria, pesquisa e extensão, o que demonstra que a indissociabilidade está mais presente no discurso que na prática;

- A publicização e visibilidade dos trabalhos acadêmicos, com o envolvimento de estudantes, não ocorrem em encontros integrados⁴⁶, e desde 2005, não mais unificados, as Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão mantêm seus encontros para o mesmo período, entretanto, o Encontro de Iniciação Científica⁴⁷ passa a se desenvolver separadamente;
- As inserções das linhas de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, exigências na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, necessitam de suporte financeiro, estrutural e de recursos humanos para sua operacionalização.

Para o período 2005-2008, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB que na dimensão referente à Política de Extensão, item 1.10, destaca que o pensamento sobre extensão na UFPB tem se pautado pelas orientações do FORPROEX e apresenta como diretriz:

a. a interdisciplinaridade, como meio de interação entre as áreas do conhecimento necessária tanto na reflexão como na ação extensionista, pelo seu envolvimento com a complexidade da realidade; b. a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que ao efetivar um fazer acadêmico articulado propicia mudanças no processo pedagógico, na produção e democratização do conhecimento; c. a relação dialógica entre a universidade e a sociedade, na medida em que ocorre a troca entre os saberes acadêmico e popular, com respeito e sem autoritarismo; d. a transformação da sociedade, no sentido que a ação extensionista promova impactos sociais com a melhoria da qualidade de vida da população, de forma sustentável e sem dependência (UFPB, 2006, p.43).

O PDI 2005-2008 apresenta como eixos de sua política de gestão para extensão a sua valorização acadêmica através de sua inserção como componente curricular; a institucionalização através inserção da extensão como vetor nas matrizes gerenciais da universidade e nos processos de registro e avaliação acadêmico-administrativos.

Observamos, nesta trajetória da extensão na UFPB, os avanços institucionais na formatação dos marcos regulatórios e na difusão e apropriação dos conceitos e princípios propostos pelo FORPROEX para extensão universitária. A trajetória do fazer extensionista pela Universidade constitui-se resultado de um campo de experiências que foram

⁴⁶ Encontro Integrado de Ensino, pesquisa e extensão, evento acadêmico, realizado de 1993 até 2005, onde são apresentados os trabalhos resultantes da produção acadêmica do ensino, da pesquisa e extensão.

⁴⁷ Encontro realizado anualmente na UFPB para apresentação da produção acadêmica dos alunos de iniciação científica.

gradativamente sistematizadas, reconhecidas e valorizadas como fazer acadêmico, demandando uma inserção desses fazeres no processo de avaliação institucional.

5.1. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPB

O processo de Avaliação Institucional toma forte impulso na UFPB a partir de 1993, no reitorado do Professor Neroaldo Pontes, que trazia do movimento docente o acúmulo das discussões sobre avaliação institucional que deram origem ao PAIUB.

Em novembro de 1994, a UFPB publica o documento base do Programa de Avaliação Institucional que traz em sua apresentação a seguinte intencionalidade subscrita pelo Reitor da época:

Trata-se, temos a consciência, de um processo de progressivo desvelamento e superação das diversidades, em que o debate amplo e continuado desempenha papel fundamental. Por assim entendermos, um projeto de avaliação concluído, estamos buscando sua construção coletiva, através do Seminário de Avaliação Institucional, precedido de encontros preparatórios em cada campus (UFPB, 1994, p.5).

O que se apresenta no documento são propostas de indicadores de avaliação em cinco áreas: graduação, pós-graduação e pesquisa, extensão, avaliação externa e gestão universitária, sendo esta última subdividida em sistema normativo, política de pessoal, política de apoio estudantil e escolha de dirigentes. Entretanto, a área que mais se consolida nesse processo é a da graduação.

No início dos anos de 90, a UFPB constituiu a sua primeira comissão de auto-avaliação institucional - CAVI e adotou mecanismos de avaliação para atender às diretrizes do conhecido Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, que teve forte presença na instituição até 1996, notadamente no que se refere à avaliação do ensino de graduação (UFPB, 2005, p. 15).

A perspectiva inicial do processo de avaliação foi fundamentada nas diretrizes propostas pelo PAIUB, ou seja, tem um caráter processual, democrático e participativo, visando fundamentar sua avaliação em indicadores validados. Foram realizados seminários de avaliação em todos os campi da UFPB, com a presença do Reitor e de sua equipe, na perspectiva de sensibilização da comunidade universitária ao projeto de avaliação.

[...] Tivemos a oportunidade de discutir amplamente essa questão e de passar por momentos de diferenças e divergências do processo avaliativo quando finalmente ficou bem identificado no seio de nossa universidade que era um processo que não tinha nenhuma relação com a meritocracia, buscava sim uma qualificação institucional do ponto de vista do seu crescimento acadêmico e administrativo, do seu relacionamento com a sociedade e em torno dessa visão diferenciada de avaliação buscava essas qualidades institucionais e tivemos oportunidade de organizarmos melhor os programas acadêmicos da universidade existentes ainda de forma iniciais na UFPB, com destaque ao PIBIC, PROBEX, Monitoria, PROLICEN, buscando integrá-los (Entrevista 02).

Como resultados desse processo são destacados pelos gestores do período as seguintes conquistas:

- Maior envolvimento da comunidade acadêmica com o processo de avaliação da graduação (Entrevista 08);
- Aperfeiçoamento e expansão do Banco de Dados da Graduação (BANGRAD) (Entrevista 02);
- Cadastro dos laboratórios didáticos (Entrevista 02).

No período compreendido entre os anos de 1994 e 1996, a UFPB tenta desencadear o seu processo de autoavaliação, iniciando pelos cursos de graduação, tendo elaborado os cadernos de avaliação dos cursos, entretanto, a continuidade desses perfis não consegue se manter nos períodos que se seguem. Com a mudança na legislação e a implantação, em 1997, do Exame Nacional de Curso (ENC), o foco da avaliação muda, inserindo-se na UFPB uma retração no processo iniciado em 1994.

“No período compreendido entre 1996 e 2000 esse processo pouco ou quase nada avançou, notadamente pela compreensível desconfiança da comunidade universitária aos propósitos governamentais” (Entrevista 05).

A lógica neoliberal se instala na UFPB e, como consequência, como em todas as universidades públicas, o processo de “ranqueamento” das universidades desencadeados pelo “Provão”, bem como a implantação da GED em 1998, fazendo com que o processo interno de avaliação sofra uma ruptura dando lugar ao modelo produtivista de avaliação.

A GED, ao ser normatizada e implantada na UFPB, sofre fortes críticas do movimento docente, entretanto, por tratar-se de uma norma nacional e que recompensa financeiramente o docente, é operacionalizada sem maiores resistências e desencadeia uma série de medidas que se incorpora à cultura universitária:

- Inicialmente há a valorização das atividades docentes na graduação, uma vez que a crítica reinante era que os doutores tinham se afastado da sala de aula da

graduação, o que demandou aumento da carga horária docente com o ensino de graduação;⁴⁸

- A implantação de sistemas de registro de atividades demandando melhorias nos sistemas de controle acadêmico: no caso da UFPB o sistema de controle acadêmico da graduação e início do desenvolvimento do sistema de controle da pós-graduação e da extensão;
- A busca dos docentes para registrar as atividades de extensão visando seu reconhecimento para fins de pontuação na GED.

A GED foi fortemente criticada por sua natureza meritocrática, produtivista e que não reconhecia diferenças nas instituições universitárias públicas, demandando formas de incentivo unicamente para o envolvimento com o ensino da graduação, sem reconhecer que poderia haver outras iniciativas a serem fomentadas.

A GED foi constituída de forma autoritária, foi imposta pelo MEC sem nenhum diálogo, e sem vincular àquela quantificação produtivista ao projeto pedagógico do curso, ou seja, não se avaliava a produção docente em razão da relevância dessa produção para o curso e a universidade, a GED foi muito supervisão, remunerando basicamente 12 horas semanais de sala de aula da graduação, as demais atividades ficavam com apêndice do processo, e foi extremamente desmobilizador, não houve condições de se criar oportunidades de envolvimento docente, além dos limites daquelas quantidades de horas-aula na graduação. [...] Pode até ter acontecido de alguns professores da pós-graduação terem se envolvido com o ensino da graduação por questões financeiras, mas qual é a relevância dessa atuação para a graduação? Melhorou o ensino da graduação? Não sei, tenho a impressão de que não (Entrevista 02).

Observando o contexto político da avaliação na UFPB, à luz do embate entre o regulatório e o emancipatório, vamos comprovar a prevalência do primeiro sobre o segundo, quando: a) a GED foi tomada como um forte instrumento que favoreceu o registro de dados, na medida em que havia necessidade de registro e comprovação de toda a produção docente; b) houve o enquadramento da atividade docente aos interesses da política de governo, com ampliação de carga horária em sala de aula; c) quando decorrente do processo houve a inculturação do modelo produtivista de avaliação no senso comum, diminuindo as resistências ao modelo meritocrático, principalmente pelos docentes.

A retomada do processo de avaliação na UFPB ocorre em 2004, quando da criação do SINAES, e seu foco passa a ser a avaliação institucional no que cabe ao processo de

⁴⁸ É importante destacar que, no período, havia uma política de redução do número de docentes nas universidades públicas, na lógica do Estado mínimo.

reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, especificamente da avaliação da graduação.

Em abril de 2004, com o advento do SINAES e a posterior criação da CONAES, que resultou em um novo e importante paradigma na mediação do poder público em relação ao processo de avaliação institucional, a UFPB avançou extraordinariamente na implantação desse processo. Naquele ano foi iniciada e concluída a elaboração do projeto AVALIES por onze Comissões integradas por professores, estudantes e funcionários, além de representantes da sociedade civil, após a realização de sete seminários de divulgação, sensibilização e participação da comunidade universitária. Este projeto de auto-avaliação foi concluído em dezembro de 2004, portanto, no início do reitorado do Prof. Rômulo Soares Polari, quando foi encaminhado à CONAES, da qual recebeu o conceito máximo (Entrevista 05).

O perfil de trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) aponta para a autoavaliação institucional dentro do projeto do SINAES, ou seja, implementou-se as dimensões de análise propostas na Lei 10.843/2004. Instituiu-se o processo em três etapas – Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avalies-UFPB.

Por força das circunstâncias, então, optou-se por trabalhar a auto-avaliação de forma integrada com a avaliação das condições dos cursos de graduação (entre o final de 2004 e o início de 2006, foram avaliados 14 cursos, de um total de 43) e com o ENADE 2005-2006. Essa nova frente de atuação produziu excelentes resultados, não só para a avaliação institucional, mas, também, para a administração superior: as informações contidas nos diversos relatórios e documentos produzidos pela CPA/CEAI, sobre o ENADE e a ACG, revelaram-se de grande valia àquele momento em que estavam sendo elaborados o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional (MOURA; TAIGY, 2007, p. 61).

Em 2005, a UFPB constitui uma agenda da comunidade acadêmica, no período de março a julho, para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2008, um dos elementos constituintes da avaliação externa das IES. À ele se associa o Projeto Pedagógico da Instituição.

O formato e o conteúdo técnico do PDI/UFPB-2009/2012 seguiram o modelo do Ministério da Educação de acordo com o Artigo 16 do Decreto Nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, de tal forma que a sua construção represente também um instrumento que oriente o planejamento estratégico institucional, possibilitando o seu acompanhamento e avaliação. As Metas que encerram todas as propostas do Plano a implementar são formuladas de forma clara e objetiva, delineando um processo orientador de tomada de

decisão, com vistas à avaliação contínua dos resultados alcançados. A avaliação do PDI/UFPB será fundamental para o Sistema de Avaliação Institucional, tendo em vista o seu ajustamento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (UFPB, 2009-2012, p.21).

Assim, no início dos anos 2000, a UFPB apresenta três instrumentos base para o seu processo de autoavaliação – o AVALIES-UFPB; o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a esse último se incorporam os projetos dos cursos de graduação.

Registram-se críticas e tensionamentos no processo de avaliação institucional da UFPB, na medida em que:

- A avaliação não consegue o envolvimento da maioria dos atores acadêmicos;

“A avaliação ainda é uma coisa muito externa à universidade, não está devidamente incorporada ao cotidiano da instituição como um todo, a gente vê muito pouco essa discussão dentro dos cursos, dentro dos Departamentos” (Entrevista 11).

O fator positivo que eu vejo na avaliação institucional é que passamos a ter a compreensão de que estamos sendo avaliados, temos uma preocupação com o que estamos fazendo porque vamos ser avaliados. Agora acho que não nos apropriamos dos resultados da avaliação, pois não há discussão sobre os resultados para mudar os pontos frágeis (Entrevista 08).

- A avaliação é condição para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, exigindo assim uma formatação e categorização nos termos preconizados pelo MEC/INEP, portanto, o modelo não consegue avançar para além da perspectiva tecnoburocrática;

“A avaliação ainda não se firmou como algo do cotidiano da instituição, estamos fazendo avaliação muito em função das pressões, das demandas que vêm datadas pelo MEC” [...] (Entrevista 10).

- O processo de autoavaliação não tem gerado expressivas mudanças no comportamento dos atores acadêmicos, principalmente nos docentes, portanto não tem se tornado emancipadora;

A avaliação é importante e tem que estar sempre presente, e se ter sempre em mente que ela é um instrumento não um fim em si, e essa avaliação só vai ter significações se ela estimular a produção, uma melhoria nas atividades desenvolvidas (Entrevista 04).

- O olhar avaliativo ainda carrega o maior enfoque sobre o ensino, seja da graduação ou da pós-graduação, e muitas vezes com indicadores de avaliação que tem pouca ou

quase nenhuma relevância para a compreensão da dimensão do processo de ensino/aprendizagem.

Os indicadores quantitativos, na minha opinião, não têm muita repercussão no ensino, na qualidade do ensino, por exemplo muitas vezes se pede o número de produções de determinado período, mas, em que essas produções repercutem no ensino? Na comunidade? Assim, esses números não têm relevância (Entrevista 08).

A avaliação institucional não consegue se inserir no cotidiano dos atores universitários. Os docentes, servidores e discentes não conseguem perceber que há um processo de avaliação em execução e quais as consequências para seu processo de trabalho e para a gestão institucional, ficando o conhecimento do processo restrito aos gestores e ao cumprimento das exigências de avaliação externa.

A partir do ano de 2006 são publicados na UFPB dois relatórios de autoavaliação institucional – o primeiro da autoavaliação do período 2001-2004, publicado em 2006, e o segundo relatório do período 2005-2008, publicado em 2008. Em que pese o contexto institucional em que foram realizados os dois processos; o primeiro num momento de desmembramento da UFPB, quando em 2002 quatro dos seus sete campi passaram a constituir a UFCG; e o segundo momento de expansão, pois a partir de 2005 inicia-se a ampliação de vagas e a instalação de novos campi. Observa-se que o processo mantém o mesmo formato e dimensões avaliadas e que há críticas pela gestão do não envolvimento da comunidade universitária nos dois processos.

5.2. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB

A avaliação da extensão universitária na UFPB constitui um ideal a ser alcançado, na medida da plena institucionalização desse fazer. Entretanto, nesse campo, a UFPB acumula uma base teórica e vem desempenhando um papel importante nas discussões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no que se refere à proposição de indicadores e descritores.

O processo de avaliação da extensão sempre esteve na agenda de discussão da avaliação institucional da UFPB, na análise do Relatório do I Seminário de Avaliação Institucional da UFPB, em 1994, registram-se diferenciais no discurso do grupo de trabalho sobre a extensão. No relato, algumas concepções estão presentes apenas no seu produto de trabalho, quais sejam: A indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa; a

democratização dos saberes; a participação da sociedade na vida universitária; a produção do conhecimento enquanto instrumento para a transformação da sociedade e um processo de avaliação global da instituição com padrão de qualidade único.

Outro elemento importante que surge no relatório do grupo de trabalho da extensão está na indicação de princípios norteadores e do interrelação entre os indicadores qualitativos e quantitativos.

A avaliação das atividades de extensão deve contemplar os seguintes parâmetros gerais: a) relevância social; b) participação dos agentes; c) autonomia/interdependência das unidades frente à uma política de extensão da universidade; d) socialização do conhecimento; e) capacidade organizativa; f) indissociabilidade das atividades fim da universidade; g) interdisciplinaridade dos projetos. No processo avaliativo, serão considerados os componentes qualitativo e quantitativo, que não se esgotam em si mesmos, mas que se interrelacionam e se complementam (UFPB, 1994, p. 26).

No Relatório do I Seminário de Avaliação Institucional da UFPB, em 1994, o relato do Grupo de Trabalho de extensão é o único que apresenta uma análise de contexto:

Em que pese haver, nos discursos-oficiais ou não, um pretenso reconhecimento da importância da extensão, verifica-se que, na prática, ele carece de recursos materiais e humanos, o que dificulta o seu desempenho como atividade fim. Em linhas gerais, desconhece-se a dimensão precisa da extensão, sendo a sua incompleta institucionalização não só elemento reafirmador, mas também, gerador dessa inanição financeira e material. [...] Por ser uma área ainda a descoberto, a avaliação da extensão em nossa Instituição será preciosa na formulação aprofundada de políticas norteadoras para a atuação nesse campo (UFPB, 1994, pp. 24).

No documento base de 1994, o grupo da extensão universitária aponta para a avaliação numa perspectiva transformadora. A proposta ultrapassava a avaliação descritiva, indicando para uma perspectiva que pode ser considerada uma tendência inovadora com relação ao que foi proposto pelos grupos de trabalho do ensino da graduação, da pesquisa e da pós-graduação.

a) Dimensionar a atividade de extensão com base na alocação de recursos humanos e materiais para sua realização; b) Orientar as atividades de extensão a fim de que ela realize a sua função articuladora do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade, tendo em vista potencializar o papel da universidade enquanto elemento dinâmico na solução dos problemas da sociedade em que está inserida; c) Servir de base para discussão e

reorientação, se for o caso, da atividade de extensão enquanto atividade acadêmica (UFPB, 1994, p. 28).

Percebe-se duas intencionalidades distintas para a avaliação, a primeira descritiva (alínea a) e a segunda transformadora (alíneas b e c), apontando para as vertentes qualitativa e quantitativa que se interrelacionam e se complementam no conjunto do processo avaliativo.

Dentre os elementos qualitativos, o documento apresenta os seguintes indicadores:

a) Relevância social e cultural das atividades extensionistas: procurar-se-á analisar a consistência e relevância dos projetos e eventos face às necessidades mais prementes da população (emprego/renda, educação, saúde, habitação...) b) Representação que os agentes externos (grupos, comunidades, empresas, instituições) fazem da ação extensionista da universidade; c) Importância atribuída pelos agentes internos a sua participação nos projetos extensionistas enquanto elemento de formação acadêmica; d) Representação que os agentes internos fazem da relevância da sua participação e dos seus pares na execução do projeto (UFPB, 1994, p.29).

Nesses indicadores são observados a intencionalidade relativa à legitimidade social e ao cumprimento da função social pela análise da relevância dos projetos, bem como a condução democrática dos mesmos. No tocante aos indicadores quantitativos, a proposta apresentou 19 indicadores para dimensionar o envolvimento dos atores acadêmicos (docentes, servidores técnicos e discentes) e a produção acadêmica decorrente da extensão, bem como dimensionar a infraestrutura disponível para extensão, o que foi uma proposta pioneira para a avaliação da extensão.

A principal dificuldade de implementação da avaliação das atividades de extensão estava na fragilidade de registros das diversas formas de atuação; ausência de uma base de dados confiável e atualizada com as informações de extensão; ausência de uma política de investimentos internos para a extensão.⁴⁹

Um problema em relação a implantar uma avaliação para extensão, foi a dificuldade em obter informações de forma sistemática sobre ela, em 1994, 1995, tentamos compor uma base de dados a partir dos relatórios dos departamentos, houve um esforço de rastreamento, mas esses não tinham muitas informações sobre a extensão, porque essas atividades eram exercidas por professores ou grupos que permaneciam isolados (Entrevista 04).

⁴⁹ Em nível nacional a década de 1990 se inicia com novas perspectivas para a extensão universitária. Como foi dito, em 1993, foi criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT).

Em 1993, a PRAC iniciou de forma mais sistemática um processo de acompanhamento presencial dos projetos de extensão que recebiam bolsa do PROBEX. Esse processo promovia um monitoramento das atividades desenvolvidas e possibilitava uma interlocução entre a PRAC e os coordenadores de projeto e suas equipes.

A partir da necessidade que tínhamos de ter um acompanhamento dos projetos de extensão, particularmente dos que estavam recebendo bolsa do PROBEX, foi realizada de forma sistemática, não só no final do projeto, mais a cada dois meses, uma visita aos diversos campi da UFPB. A equipe se mobilizava para se fazer presente com acompanhamento, discussão e estímulo aos professores, era uma avaliação qualitativa que tinha como consequência o apoio e o estímulo (Entrevista 04).

No reitorado seguinte (Jader Nunes, 1996/2000), o processo se manteve com um programa e passou a operar de forma mais estruturada com aplicação de questionários investigativos de natureza qualitativa. O processo de avaliação foi constituído de três etapas: a preparatória, que consistia na avaliação e seleção dos projetos de extensão com base nos critérios previamente definidos e na seleção dos alunos extensionistas. Considera-se esta como parte preparatória da avaliação, não só pelos critérios que adotava, mas por estabelecer instrumentos necessários e utilizados na avaliação presencial. A avaliação presencial era desenvolvida por um conjunto de avaliadores convidados, geralmente professores, que analisavam em campo o desenvolvimento do projeto, dos alunos e professores envolvidos. Para esta etapa, desenvolveu-se um instrumento de investigação denominado ficha de avaliação presencial, que possibilitava aos avaliadores sugerir correções de metas ou recomendar a suspensão do projeto.

A crítica feita ao processo é que era restrito aos projetos com bolsa de extensão da Universidade e do custo operacional do mesmo. Apesar da perspectiva emancipatória, essa avaliação não conseguiu a inserção no processo de avaliação institucional, na medida em que este passa a ter uma forte vertente produtivista.

5.3. A EXTENSÃO NA GED E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

Como já exposto, há no final da década de 1990, um arrefecimento do processo de avaliação da extensão na UFPB, em razão da própria fragilidade na implementação do PAIUB em todas as universidades e o fortalecimento do ENC e dos outros elementos de avaliação do MEC que priorizaram o ensino da graduação.

Em 1998, quando foi instituída, pela Lei nº 9.678 a Gratificação de Estímulo à Docência do Ensino Superior (GED)⁵⁰, a PRAC desempenhou um papel significativo para a valorização da extensão, pois este incentivo passou a se constituir em critérios de pontuação na UFPB.

A GED em sua normatização nacional pontuava o trabalho docente priorizando o envolvimento com a sala de aula e estabelecia como critérios de pontuação as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Artigo 1º - [...] § 2º A pontuação será atribuída a cada servidor em função da avaliação de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão, observado o seguinte: I - dez pontos por hora-aula semanal, até o máximo de cento e vinte pontos; II - um máximo de sessenta pontos pelo resultado da avaliação qualitativa das atividades referidas neste parágrafo.⁵¹

A base normativa da GED na UFPB aponta uma trajetória de valorização das atividades de extensão, através de uma melhor pontuação para o desenvolvimento dessas atividades. Na Resolução do CONSEPE nº 25/1999, as atividades de extensão são pontuadas em igualdade com as atividades de pesquisa, 30 pontos por ano, por projeto de ação permanente. O destaque está na valorização das atividades permanentes, sendo que a participação em eventos e palestras é pontuada em razão da carga horária. Outro destaque que se faz é que no período havia uma linha de editoração para a produção acadêmica via extensão, o que também era valorado no critério de pontuação.

Tabela 01 - Pontuação das atividades de extensão universitária na GED UFPB - 1999 - Resolução CONSEPE nº 25/1999

TIPO DE ATIVIDADE	NÚMERO DE PONTOS
1. Coordenação de ação permanente de extensão aprovada no Departamento, com registro na PRAC, que apresente interface com o ensino ou a pesquisa e caráter interdepartamental (não cumulativo com os itens 2 e 3)	30 pontos por ano, mediante relatório (limite de 30 pontos)
2. Coordenação de ação permanente de extensão aprovada no Departamento, com registro na PRAC, que apresente interface com o ensino ou a pesquisa.	20 pontos por projeto/ano, mediante relatório (limite de 20 pontos)

⁵⁰ Que mesmo não sendo aceita por muitos como instrumento de avaliação funcionou como tal em muitas universidades.

⁵¹ BRASIL. **Lei nº 9.678/98, de 3 de julho de 1998**. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência o Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678.htm> Acesso em: 05 jan. 2012.

3. Participação de ação permanente de extensão (membro da equipe) aprovada no Departamento, com registro na PRAC.	10 pontos por ano, mediante relatório (limite de 20 pontos)
4. Assessoria e consultoria externas conveniadas (Convênio ou Termo Aditivo, com registro na PROPLAN) aprovada no Departamento.	10 pontos por ano, mediante relatório e convênio (limite de 20 pontos)
5. Ministração de curso de extensão devidamente regularizado.	1 ponto por cada 3 horas-aula ministradas
6. Elaboração de laudos técnicos	2 pontos por laudo (limite de 10 pontos)
7. Prestação direta de serviços à comunidade, nas unidades HU's, HV, laboratórios, clínicas, fazendas experimentais e órgãos assemelhados, com aprovação do Departamento (não cumulativo com as atividades de ensino)	3 pontos por hora semanal (limite de 40 pontos)

Fonte : Resolução CONSEPE nº 25/1999.

A Resolução que se segue é a nº 54/1999, que altera os critérios de pontuação das atividades de pesquisa e extensão, permanecendo o conceito de igualdade de tratamento entre elas.

Tabela 02 - Pontuação das atividades de extensão universitária na GED UFPB - 1999 - Resolução CONSEPE 54/1999

TIPO DA ATIVIDADE	Nº DE PONTOS
1. Coordenação de projeto integrado de pesquisa cadastrada em agência de fomento ou aprovada pelo Departamento (não cumulativa com 3 para o mesmo projeto).	15 pontos por ano (limite de 15 pontos)
2. Execução de projeto individual de pesquisa cadastrada em agência de fomento ou aprovada pelo Departamento.	15 pontos por ano (limite de 15 pontos)
3. Participação de projeto integrado de pesquisa cadastrada em agência de fomento ou aprovada pelo Departamento.	10 pontos por ano (limite de 10 pontos)
4. Coordenação de ação permanente de extensão aprovada no Departamento, com registro na PRAC, que apresente interface com o ensino ou a pesquisa e caráter interdepartamental (não cumulativo com os itens 5 e 6)	15 pontos por ano, mediante relatório (limite de 15 pontos)
5. Coordenação de ação permanente de extensão aprovada no Departamento, com registro na PRAC, que apresente interface com o ensino ou a pesquisa.	15 pontos por projeto/ano, mediante relatório (limite de 15 pontos)
6. Participação de ação permanente de extensão (membro da equipe) aprovada no Departamento, com registro na PRAC.	10 pontos por ano, mediante relatório (limite de 10 pontos)
7. Assessoria e consultoria externas conveniadas (Convênio ou Termo	10 pontos por ano,

Aditivo, com registro na PROPLAN) aprovada no Departamento.	mediante relatório e convênio (limite de 10 pontos)
8. Elaboração de laudos técnicos	2 pontos por laudo (limite de 10 pontos)
9. Prestação direta de serviços à comunidade, nas unidades HU's, HV, laboratórios, clínicas, fazendas experimentais e órgãos assemelhados, com aprovação do Departamento (não cumulativo com as atividades de ensino)	3 pontos por hora semanal prestada em todo o ano (limite de 15 pontos)

Fonte: Resolução CONSEPE nº 54/1999.

Em 2001, mudanças nas orientações nacionais de pontuação para a GED levam a uma nova normatização na UFPB, Resolução nº 27/2001, sendo que, entre o que se apresenta de novo é a pontuação das atividades de extensão que estivessem inseridas como práticas curriculares, o que se constituiu uma abertura normativa para reforçar o estabelecido na Resolução 09/93.

Considero que a GED foi um remédio ruim para o processo de avaliação, a GED insere no seio da universidade um contexto produtivista perverso, que consegue, em razão da força autoritária do governo, institucionalizar-se e quando da sua extinção já estava incorporada a cultura meritocrática, o que facilitou o modelo avaliativo 'ranqueador' que se seguiu (Entrevista 03).

Percebe-se um conflito na fala, pois, na medida em que a lógica produtivista da avaliação da GED se instala, ela auxilia o reconhecimento da extensão como um fazer acadêmico. Identifica-se como implicação positiva: a melhoria nas bases de dados de controle institucionais, em especial o controle acadêmico da graduação e da pós-graduação. Para extensão, a implantação da GED foi particularmente importante pelo fato de sua tabela de pontuação, composta para categorizar e pontuar o trabalho docente, ter permanecido para fins de ascensão funcional docente após o fim da gratificação. A tabela que valorizava a atividade de extensão contribuiu para manter o seu *status* acadêmico da extensão na UFPB.

5.4. A EXTENSÃO NO PDI E AVALIES/UFPB

Em setembro de 2004, a UFPB inicia seu processo de autoavaliação, como preconizado pelo SINAES, o AVALIES-UFPB. Apesar da extensão universitária não aparecer de forma específica como dimensão nesse projeto, no subprojeto denominado “A Política para o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e as Normas de Operacionalização”, ela aparece nos objetivos específicos, definidos como: diagnosticar a política para o ensino, a

pesquisa e a extensão, com base nos currículos e organização didático-pedagógica da instituição; identificar a relação entre a relevância social e científica da pesquisa e da extensão, o que nos leva a ver que o foco posto está na extensão como elemento de suporte à graduação, sem considerar as especificidades das diversas formas de desenvolvimento da extensão na UFPB, que em sua grande maioria estão dissociadas dos projetos curriculares dos cursos.

Em 2004, um dos critérios de avaliação do SINAES passa a ser, no conjunto do Programa Nacional de Avaliação, a existência nas Universidades de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um dos critérios de análise da avaliação externa. A extensão é destacada como uma das dimensões dentro da avaliação externa e constitui-se parte do PDI.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade; [...].⁵²

Em que pese à necessidade do diálogo entre o PDI e a autoavaliação institucional e a importância dos mesmos como instrumentos de gestão, o que se observa na UFPB é que não há apropriação de suas propostas e análises, pelo conjunto dos atores universitários; ou seja, o processo ocorre num campo meramente regulatório e não tem possibilitado a emancipação da comunidade universitária pelo conhecimento de sua realidade. O próprio relatório do PDI afirma:

Tem-se, portanto, absoluta clareza da necessidade de apoiar e fomentar diferenciadas formas e instrumentos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento institucional. Formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo a atuação da Comissão

⁵² BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-06/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 12 mai. 2010.

Própria de Avaliação – CPA, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES; As atividades de sensibilização da comunidade acadêmica para o processo de avaliação devem ser ampliadas e diversificadas ao longo dos próximos anos, de maneira que todos se sintam comprometidos com os processos avaliativos (UFPB, 2006, não paginado).

No relatório da autoavaliação institucional, datado de maio de 2006, na dimensão que se refere à Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (Dimensão 1), no item referente à concretização das práticas pedagógicas e administrativas e suas relações com os objetivos centrais da UFPB, identificando resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades, a Comissão conclui que:

As maiores conquistas da extensão foram a sua institucionalização e o colocar-se em igualdade de condições com as atividades de ensino e pesquisa. As atividades de extensão vão desde cursos de extensão à assistência estudantil (bolsas, residências, alimentação e assistência médica) à interlocução com o setor produtivo e à promoção de ações culturais e comunitárias. Essas últimas, através de programas variados, com atuação em vinte e nove municípios paraibanos. (UFPB, 2006, p. 21).

E, mais à frente, nessa mesma dimensão, destaca-se que a UFPB expandiu sua relação com os governos municipais, passando a atuar em 132 municípios do Estado e que formulou parceria com os Programas Universidade Solidária, Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), Unitrabalho, UNICEF, entre outros.

No tocante à Política para o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e as Normas de Operacionalização (Dimensão 2), no item 4 - extensão - a concepção da extensão e da intervenção social, o relatório conclui:

A concepção da extensão e da intervenção social firmadas no PDI foi consolidada nesse período. Cite-se, a propósito, a regulamentação do Programa de Bolsa de Extensão e o seu aperfeiçoamento a partir da implantação do Sistema de Registro das Atividades e Transferência de Informações do Banco de Dados da Extensão (Bandex) (UFPB, 2006, p.29).

Nesse relatório de avaliação da UFPB, a extensão também é discutida nos temas optativos da dimensão de Políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as formas de operacionalização, sendo formuladas questões abertas que buscam identificar o perfil da extensão universitária na UFPB. As questões partem do roteiro proposto pelo MEC, observando-se a natureza descritiva das questões apresentadas no PDI, em que não há

possibilidade de análises contextuais e problematizadoras da realidade institucional, senão vejamos:

Quadro 08 – Indicadores de extensão aplicados no PDI /UFPB 2006 – AVALIES/UFPB

Questões	Respostas
4.1. Há um órgão responsável pela coordenação da política de extensão? Descreva sua dinâmica de funcionamento;	4.1.1. O órgão responsável pela coordenação da política de extensão é a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - PRAC. O desenvolvimento das atividades se faz através das Coordenações de Extensão Cultural (COEX), do Programa de Ação Comunitária (COPAC), da Coordenação de Cursos e Programas de Extensão (COPREX), e da Coordenação de Apoio e promoção Estudantil (COAPE), articuladas com as Assessorias de Extensão de cada Centro.
4.2. Existem atividades de extensão que atendem à comunidade regional em termos sociais, culturais, da saúde e outros? Como se desenvolvem?	4.2.1. As várias atividades se desenvolvem através de Serviços, Programas e Projetos, entre os quais: Disque Extensão: registra solicitações e oferece informações as prefeituras, sindicatos, associações etc., referentes aos recursos humanos, ações e serviços ofertados pela UFPB, promovendo a articulação entre a sociedade e o setor público; Programa de Integração Universidade e Setor Produtivo: assessoramento às pequenas e micro-empresas; Programa e Rede de Educação Ambiental da Paraíba-REA-PB; Mini cursos de cultura popular na escola, cursos de arte cênica; Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária; Curso de extensão em direitos humanos, violência contra a mulher, minorias sociais e étnicas; Projeto Uruçu: Projeto Aymée: atendimento a pacientes psicóticos; Projeto de Promoção de Saúde Bucal para anciões da AMEM e da Vila Vicentina. Projeto Universidade Solidária.
4.3. Há sistemática de avaliação das atividades de extensão? Quais?	4.3.1. Não
4.4. Qual o impacto das atividades de extensão na comunidade e na formação dos discentes?	4.4.1 Não há registro da existência de pesquisa de satisfação de usuário.
4.5. Existe integração e coerência entre as atividades de extensão com as de ensino e pesquisa? Descreva.	4.5.1. A integração da extensão com o ensino, vem ocorrendo formalmente, desde 1993, através do aproveitamento dos projetos de extensão como crédito no histórico escolar. Além disso, os professores têm procurado articular a extensão com pesquisas que já desenvolvem, ou a partir de novos projetos de pesquisa, segundo afirmou a Pró-Reitora em entrevista.
4.6. Quais as políticas institucionais para o desenvolvimento das atividades de extensão? Há incentivo da IES ou outras fontes? Quais?	4.6.1. As políticas da UFPB para a extensão, conduzidas pela PRAC, almejam incluir a extensão em condições igualitárias do fazer acadêmico, nas normas que regulamentam a elaboração dos PPPs, e no modelo de avaliação da GED. Sua consolidação pode ser afirmada mediante as seguintes ações: Regulamentação do Sistema de Registros das Atividades de Extensão e Transferência de Informações do Banco de Dados da Extensão (Bandex); Integração com as organizações sóciocomunitárias do Estado; Programa de Integração Universidade e Setor Produtivo;

	Integração com os demais órgãos governamentais; Criação de vários Núcleos: de Estudos e Ações em Urgências e Desastres; de Arte Contemporânea, de Teatro Universitário, de Documentação e Pesquisa da Cultura Popular e Núcleo Integrado de Estudos da Terceira Idade, entre outros; Participação interna da Escola Técnica de Enfermagem e vários Departamentos da IES; e a participação externa do Ministério da Integração Nacional e Secretaria Nacional de Defesa Civil e da ONG Anjos do Asfalto. Os incentivos da IES advêm do Programa de Bolsa de Extensão e da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão ⁵³ .
--	--

Fonte: Relatório AVALIES-UFPB (2006, p.31/32).

Através do relatório, podemos observar a fragilidade na construção dos indicadores do PDI, especificamente para a extensão, a dificuldade em dimensionar os seus aspectos estruturais e operacionais e contemplar a extensão em todas as suas formas de ação, bem como em todos os níveis de gestão.

No período compreendido entre 2005 e 2008, a UFPB promove nova autoavaliação e nesse processo busca estabelecer um diálogo com o PDI. Em razão dessa relação, o relatório da autoavaliação apresenta-se com um enfoque mais qualitativo e faz uma crítica ao processo anterior afirmando que os resultados da primeira autoavaliação “não foram utilizados para subsidiar a revisão permanente do PDI” (UFPB, 2008, p.21).

No tocante à extensão na UFPB, esse processo descreve as ações institucionais muito centradas nas ações da PRAC e não consegue um maior detalhamento ao nível dos Centros de Ensino. O ponto que mais se destaca na extensão, nessa autoavaliação é o da ampliação da rede de parcerias, o que se pode inferir um crescimento da extensão na busca de financiamentos externos e o atendimento a editais para financiamento de projetos, que se amplia pela falta de apoio financeiro aos projetos com recursos próprios.

No que tange ao desenvolvimento econômico e social, merecem destaque o Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária, destinado a assessorar e capacitar comunidades e associações rurais e urbanas nas áreas de Organização Político-Social, Saúde Comunitária, Educação Popular, Desenvolvimento Urbano e Desenvolvimento Rural, e a promover, anualmente, o Programa de Estágio Nacional em Comunidades, conseguiu no atual quadriênio o apoio do Ministério da Saúde, além de manter uma forte parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS, no Programa de Consórcios de Segurança Alimentar e

⁵³ Os dados não puderam ser confirmados durante a pesquisa de campo, em função do desconhecimento quase generalizado (acima de 70%) por parte da comunidade acadêmica das metas estabelecidas para a extensão no PDI 2001-2004.

Desenvolvimento Social – CONSADs e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no Programa de Territórios Rurais; a ampliação da ação da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES, com projetos financiados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS- e pelo MEC/SESU/PROEXT, visando promover a organização de atividades produtivas na linha da economia solidária, fomentando grupos no meio urbano e rural; e a promoção do empreendedorismo de jovens de origem popular em vários municípios paraibanos, com o apoio do MDS. (UFPB, 2008, pp.28-29).

Na análise das metas postas no PDI dos anos de 2005/2008, a autoavaliação destaca um quadro com a descrição quantitativa das ações executadas, o que reforça a expansão da rede de parcerias e o incremento significativo em algumas áreas.

Quadro 09 - Indicadores qualitativos e quantitativos de cumprimento das metas na área de extensão constantes do PDI – UFPB

	2005	2006	2007	2008
Aumentar os projetos de extensão em parceira com os órgãos públicos	29	40	24	56
Aumentar os projetos de extensão em parceira com empresas privadas	02	02	04	13
Aumentar os projetos de extensão em parceira com organizações sociais	18	20	10	29
Aumentar os cursos de extensão presenciais	244	252	216	266
Incentivar a criação de cursos de extensão a distância	01	03	01	04
Aumentar o número de professores, técnicos e alunos desenvolvendo atividades de extensão	1.403	2.422	2.283	2.600
Expandir a instalação de incubadoras de empresas nos diversos <i>campi</i>	X	X	X	X
Ampliar a instalação de Cooperativas Populares	10	20	40	60
Criar um Centro Universitário Popular				*
Revitalizar os Núcleos de Pesquisa e Extensão existentes	X	X	X	X
Criar novos Núcleos de Pesquisa e Extensão				*
Aumentar o numero de pessoas atendidas pelas atividades de extensão **	330.735	607.299	483262	525.783
Aumentar a divulgação e as articulações para a participação dos professores e técnicos da UFPB nos editais de fomento à extensão	X	X	X	X
Criar um Fórum Permanente de debates dos projetos de extensão				X
Criar e implementar a revista eletrônica de extensão			X	X
Incrementar a inclusão da extensão como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação, buscando a criação de alternativas com disciplinas que promovam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.	X	X	X	X
Implantar um sistema de avaliação integrada da PRAC e dos Centros, envolvendo a comunidade interna e externa, no que			X	X

tange ao desenvolvimento e impacto das atividades de extensão da UFPB				
---	--	--	--	--

Fonte: PRAC (UFPB, 2008, p.30).

* Em processo de criação.

** Correspondente ao total do público alvo mais os atendimentos do H.U.

O quadro de indicadores aponta o incremento de parcerias, ocorridas entre 2005 e 2008, com os órgãos públicos que aumentou 93,1% e com as organizações sociais foi da ordem de 61,1%. O incremento de 85,32% entre o número de professores, técnicos e estudantes que desenvolvem atividades de extensão, se constitui dado que reflete na valorização da extensão no período, e a consequente melhoria registro dessas atividades.

No tocante à responsabilidade social da Instituição, surgem novamente as relações de parcerias com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho e as instituições sociais e educativas. A autoavaliação destaca as parcerias com o Plano Estadual de Qualificação Profissional (PEQ), o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Destacam-se ainda, os projetos financiados pelo MEC/SESU/PROEXT, e as parcerias com ONGs no campo das organizações sociais.

Por outro lado, a UFPB, mesmo reconhecendo que as ações desenvolvidas aumentaram no campo da responsabilidade social, e mesmo tendo constituído, em 2004, uma Secretaria de Integração Universidade Setor Produtivo (SIUSP), o documento da autoavaliação faz uma crítica a essa relação ao afirmar que “ainda estão longe de um desenvolvimento sustentável” (UFPB, 2008, p.33).

Outro elemento a se destacar está no pouco envolvimento institucional com as análises realizadas, uma vez que não há uma apropriação dos relatórios desenvolvidos no que tange à sua discussão, bem como as mudanças comportamentais entre os atores universitários decorrentes destas análises são de pouca repercussão na realimentação das ações.

5.5. AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

A normatização para a composição dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, sob a lógica de avaliação institucional, data na UFPB de 2003 e 2004, e traz, além das diretrizes, a formatação do projeto e a definição dos conteúdos curriculares que são categorizados em: conteúdos básicos profissionais e conteúdos complementares, sendo estes últimos subdivididos em obrigatórios, optativos e flexíveis. As atividades de extensão são

categorizadas entre os conteúdos complementares flexíveis, nos termos do art. 6º, alínea c, da Resolução 34/2004 do CONSEPE.

c) conteúdos complementares flexíveis constituídos de componentes curriculares livres como seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais e flexíveis ou em forma de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, correspondentes a no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária do curso, que deverão ser regulamentados de acordo com as normas específicas dos colegiados de Curso.

Tal normatização prevê em seu artigo 7º que os componentes curriculares deverão ser operacionalizados através de linhas de pesquisa e de extensão com base na formação profissional do Curso.

A questão das linhas de extensão está posta no papel, na prática não é uma realidade, porque para isso era necessário que o curso em si, o colegiado do curso assumisse claramente essas linhas. Na chamada do PROBEX, por exemplo, uma das exigências é a identidade do projeto com essas linhas, e aí percebe-se que não é claro o envolvimento da extensão com o curso. [...] Há um desnível entre o que está nas normas e o cotidiano. Não sentimos o impacto (Entrevista10).

No desenvolvimento dessa pesquisa, foram analisados 20 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da UFPB, de diversas áreas de conhecimento, identificados no quadro abaixo, sendo que em apenas 11 deles são explicitadas as concepções e formas de inserção curricular da extensão. Percebem-se nos projetos, concepções bastante diferenciadas sobre a extensão universitária e suas formas de inserção curricular:

Quadro 10 - Das concepções e formas de inserção da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB

Curso	Inserção Curricular da Extensão	Concepção de Extensão
Matemática	[...] A participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o curso de Graduação têm sido um diferencial de formação para nossos alunos e, embora não seja obrigatória, tem aumentado significativamente nos últimos anos. [...] A participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão serão incentivadas desde o ingresso do aluno, o que facilitará a elaboração do Trabalho de	Ao longo do Curso, o aluno será incentivado a participar de atividades que visam complementar sua formação básica inicial, a exemplo de projetos de ensino, pesquisa e extensão, seminários e congressos da área, monitoria de disciplinas, entre outras, devidamente acompanhadas e regulamentadas pelo Colegiado de Curso. Os alunos devem desenvolver, nesta etapa, o desejo de ampliar permanentemente os seus

	Conclusão de Curso (TCC) [...].	conhecimentos, conhecendo e analisando criticamente as dimensões sociais, culturais e políticas que permeiam as relações de desenvolvimento de uma sociedade.
Medicina	Currículo Complementar - Em torno do núcleo específico está o currículo complementar com componentes curriculares que constituem a Formação Complementar (FC). Esta, por sua vez, se subdivide em FC Flexível (FCF), com no mínimo de 10% da carga horária, aí incluída a FC Individual (FCI) que não deve ultrapassar 5% da carga horária total dos módulos. 9.2.1 Formação complementar flexível - os componentes curriculares da FCF deverão ser indicados pela Comissão e aprovados pelo Colegiado do Curso de Medicina. Essas atividades incluem: disciplinas complementares do curso de Medicina, atividades de pesquisa e extensão, Programa de Iniciação Científica, estágios regulamentados e outras atividades consideradas pelo Colegiado do Curso; 9.2.2 Formação complementar individual – A FCI é de livre escolha do aluno. Além da flexibilização, a FCI busca o aproveitamento de potencialidades individuais do aluno de acordo com suas opções. Inclui: disciplinas complementares do curso de Medicina, disciplinas de outros cursos e atividades gerais, como trabalhos em congressos, programas de extensão, atividades organizadas pela Universidade ou por outras entidades, desde que reconhecidas como relevantes pelo Colegiado do Curso de Medicina.	Descreve com um dos objetivos do curso, o de contribuir para o desenvolvimento de processos multiprofissionais de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a integração com os demais cursos de graduação.⁵⁴ Observa-se aqui a proposição de buscar a integração multiprofissional e a prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Ecologia	Não faz menção.	O compromisso de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo uma concepção de formação profissional, que busca a sólida formação teórica [...]. ⁵⁵
Artes Visuais	Dentre os objetivos específicos do curso: Propor, sistematizar e executar projetos	Polo Arte na Escola, o alunado será incentivado a participar de outros

⁵⁴ O Projeto Pedagógico apresenta um amplo leque de campos de práticas, onde as ações extensionistas podem ser inclusas.

⁵⁵ Insere a extensão numa concepção de formação teórica, o que constitui um descompasso na medida em que o curso prevê apenas 0,022% para as atividades complementares flexíveis.

	educacionais que inter-relacionem ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo a capacidade reflexiva na área de ensino das Artes Visuais. [...] Além do elenco de disciplinas da composição curricular, que dá suporte aos Cursos, a Licenciatura e o Bacharelado em Artes Visuais da UFPB contarão com uma base curricular que extrapola as atividades de ensino em sala de aula. Serão incorporados projetos periódicos que desenvolvam as potencialidades artísticas e estéticas, ampliem horizontes de expectativa e de conhecimento, questionem estereótipos e preconceitos, proporcionem uma articulação significativa entre ensino, pesquisa e extensão no campo das Artes Visuais. Esses projetos, quando forem julgados necessários, serão regulamentados pelo colegiado do curso e incorporados às atividades acadêmicas dos discentes.	trabalhos de extensão, no âmbito da Universidade e em parceria com associações comunitárias e demais instituições. A atuação do alunado num amplo leque de eventos e instituições ampliará as possibilidades de sua atuação junto à comunidade, de forma que a produção de conhecimento na área se torne mais acessível, descentralizada e democratizada [...].
Ciências Sociais Licenciatura	Apresenta como objetivo do curso a formação de profissionais para atuarem em programas de ensino, comprometidos com a investigação, a produção e a aplicação do saber artístico e técnico-científico, primando pelo reconhecimento e articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando, bem como reconhecendo na interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e articulação entre teoria e prática, os princípios norteadores da formação pedagógica.	Não faz menção.
Computação	Insere as atividades de extensão dentro da política de estágio e iniciação científica. Esta política de estágio e iniciação científica visa uma maior integração da vida acadêmica do aluno com as atividades de pesquisa e extensão, de acordo com o próprio interesse do aluno.	Não faz menção.
Pedagogia	O CE desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, em todos os níveis e modalidades, visando à formação do educador reflexivo, crítico e ativo para	[...] pretendemos contemplar uma concepção de currículo que permita ao aluno do Curso de Pedagogia interagir com as diversas áreas do saber

	atuar como agente transformador, possibilitando a educação inicial e continuada, para atender as demandas advindas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, de modo a: possibilitar condições para produção científica relativa ao ensino, pesquisa e extensão nos três segmentos: professores, servidores técnico-administrativos e alunos; produzir e socializar o conhecimento acadêmico e outras manifestações culturais; subsidiar as reflexões pedagógicas no âmbito do CE e da Universidade; implementar ações de fortalecimento dos processos políticos formais e informais; estimular a reflexão crítica e intervenção nas políticas públicas em educação. [...] 270 horas de conteúdos complementares flexíveis, em áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso. [...] Os conteúdos Complementares Flexíveis perfazem uma carga horária 270 horas e 18 créditos, ocorrerão ao longo do curso, em áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso.	pedagógico: a Pesquisa, como forma de articular e aprofundar temas de interesse, revisitando teoria e prática, como fontes de produção de novos conhecimentos; o Ensino, com base nas teorias e procedimentos didático-metodológicos, e a extensão, permitindo aos alunos o contato com as iniciativas educacionais presentes na e fora da comunidade universitária, como suportes básicos para a elaboração e produção de trabalhos científicos. Essas áreas, em conjunto, objetivam a formação do saber construído, baseado em critérios de cientificidade, que permitam a atuação do pedagogo junto ao mundo do trabalho de forma crítica e consciente, construindo sua cidadania profissional.
Farmácia	A proposta curricular dinamizada por meio da estruturação de componentes curriculares formais e flexíveis, de atividades de monitoria, extensão e pesquisa, de tutoria acadêmica, de estágios de vivências desde o primeiro ano do curso e seminários de integração, são estratégias que buscam promover uma formação integral e integradora de saberes, tendo como princípios norteadores a ética, a cidadania, a criticidade, a criatividade e a compreensão da realidade local.	A estrutura prevê alguns componentes curriculares em formato diferenciado do contexto padrão de sala de aula, ou melhor dizendo, o conceito de sala de aula se amplia inserindo as atividades demandadas pelos tutores, as atividades observacionais, estágios em programas acadêmicos, estágios de vivências e de pesquisa, seminários de estudos integrados, entre outros. [...] A extensão é uma atividade que deve ser ampliada no Curso de Farmácia. A

	Estratégias utilizadas no projeto: [...] Criar mecanismos para o desenvolvimento do pensamento científico, seja na pesquisa, seja na extensão, através dos estágios acadêmicos e dos programas especiais de formação; [...] O ensino de Farmácia deverá respeitar ainda, os seguintes aspectos pedagógicos: a- ser fortemente subsidiado por atividades de pesquisa e extensão, estimulando a iniciativa à aprendizagem, indispensável no processo de formação continuada; [...] f- Favorecer a flexibilização curricular de forma a atender interesses mais específicos/atualizados, sem perda dos conhecimentos essenciais ao exercício da profissão; [...] i- Estimular atividades extra-curriculares de formação, como iniciação científica, monitoria, atividades de extensão, estágios, disciplinas optativas e outras, julgadas pertinentes.	natureza dos serviços existentes na UFPB são fontes de vários trabalhos acadêmicos de extensão e pode demandar novos projetos. [...] são campos que se consolidam num fazer acadêmico voltado a interlocução com a comunidade e a troca de saberes, numa visão interdisciplinar e multiprofissional.
Ciências Sociais Bacharelado	Extensão aparece com componente complementar flexível.	Não faz menção.
Direito	O presente projeto de reforma curricular tem em vista alcançar os seguintes objetivos: [...] VI - fomentar a extensão universitária, através da reserva de carga horária para que o estudante possa desenvolver atividade extensionistas. Visando potencializar a premissa da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na proposta curricular do curso de Direito, as atividades de extensão universitária assumem um papel relevante, sendo considerada, além de elemento de articulação entre a pesquisa e o ensino, como instrumento de ampliação da interface com a sociedade civil, ressaltando a responsabilidade social do CCJ/UFPB. [...] Entre as atividades de extensão universitária propostas, destacamos: Atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino [...] Estágios Supervisionados através de Convênios com Entidades Públicas e Privadas [...] O Estágio Supervisionado e o Núcleo de Prática Jurídica [...].	Destacamos ainda a preocupação com as atividades de extensão e pesquisa que, conjuntamente com a monografia, devem concorrer para a capacitação intelectual do discente na compreensão de uma realidade tão dinâmica e complexa como a jurídica. Finalmente, apontaríamos à orientação transdisciplinar que deve transpassar o projeto político-pedagógico [...]. - extensão - indissociável do ensino e da pesquisa, é um dos melhores indicadores da excelência de uma universidade. Por sua própria natureza, as atividades extensionistas exigem uma sintonia fina com os valores, as necessidades e as expectativas da sociedade. Dessa forma, o Curso de Direito desenvolverá seus projetos de extensão, visando aos seguintes objetivos: propiciar o aprimoramento e a complementação da formação acadêmica; transmitir conhecimento e fornecer assistência à comunidade; responder às demandas do mercado, em termos de qualificação e atualização profissional.

Hotelaria	Não faz menção.	Possibilitar condições para produção científica relativa ao ensino, pesquisa e extensão nos três segmentos: professores, servidores técnico-administrativos e alunos.
-----------	-----------------	---

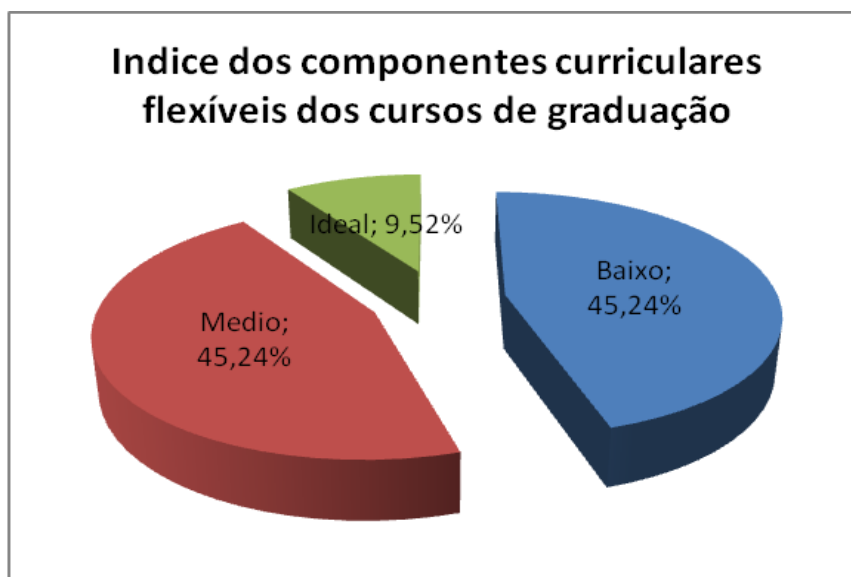
Fonte: elaborado pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB supracitados.

As formas de inserção curricular da extensão e as concepções que são apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos apontam para a incorporação e absorção pelos instrumentos normativos do discurso elaborado a partir das reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPB. Nesse aspecto, podemos destacar que:

1. O discurso da indissociabilidade está presente em grande parte dos PPCs analisados;
2. A extensão é reconhecida como elemento importante na formação. Na expressiva maioria dos PPCs, a extensão se apresenta como um fazer que produz e transmite conhecimentos;
3. A extensão, na expressiva maioria dos PPCs, é categorizada como um componente curricular flexível;
4. Há cursos que integram a extensão com os trabalhos de conclusão do curso e os estágios curriculares;
5. Muitos são os PPCs que destacam a necessidade de estímulo, expansão e aprimoramento das atividades extensionistas.

No que se segue na pesquisa empírica, foram analisadas as Resoluções de aprovação dos projetos pedagógicos de 42 cursos de graduação, sendo identificados os percentuais destinados aos componentes curriculares flexíveis. Tomando como parâmetro mínimo desejado a recomendação do PNE de que 10% da carga horária dos cursos de graduação se destinem as atividades de extensão.

Gráfico 02 - Índice percentual da carga horária destinadas aos componentes curriculares flexíveis nos cursos de graduação no período 2006 a 2009



Baixo= 0,001 a 4 - **Médio** = de 4,001 a 9 - **Ideal** =10 acima

Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico, observa-se que apenas 9,52% dos cursos de graduação analisados apresentam a carga horária para os componentes flexíveis acima de 10%. É importante destacar, que o fato do curso ofertar 10% da carga horária para os componentes flexíveis não significa o cumprimento da determinação do PNE de que 10% da carga horária do curso se destinem às atividades de extensão, uma vez que entre estes componentes são categorizados outros fazeres. Os dados apontam para uma incongruência entre o discurso da extensão presentes nos PPCs e a sua operacionalização, se por um lado a extensão é reconhecida como importante à formação da graduação, por outro, a carga horária destinada para essas atividades na graduação não conseguem atingir aos níveis mínimos de 10% exigidos pelo PNE, senão vejamos:

Quadro 11- Análise comparativa da carga horária total dos cursos de graduação e dos componentes flexíveis

	Curso	Carga Horária total	Componentes flexíveis	Percentual (%)
1	Agroecologia campus III	3525	210	0,060
2	Agroindústria	3240	210	0,065
3	Agronomia	3960	120	0,030
4	Antropologia e cultura Indígena	2625	120	0,046
5	Artes visuais Bach.	2745	90	0,033
6	Artes visuais Lic.	2805	45	0,016
7	Bach. Ciências Sociais	2520	120	0,048
8	Biblioteconomia	2760	120	0,043

9	C. Contábeis Bach. Campus IV	3000	300	0,100
10	Ciências Agrárias	2970	195	0,066
11	Ciências das religiões	2445	45	0,018
12	Ciências Econômicas	3000	120	0,040
13	Computação	3435	180	0,052
14	Design	2715	60	0,022
15	Direito	4215	300	0,071
16	Ecologia	1380	30	0,022
17	Engenharia Civil	4050	45	0,011
18	Engenharia de materiais	3615	60	0,017
19	Engenharia de produção	3750	45	0,012
20	Farmácia	5130	150	0,029
21	Fonaudiologia	3600	120	0,033
22	História	2865	210	0,073
23	Hotelaria	2730	180	0,066
24	Letras Campus IV	2910	120	0,041
25	Lic. Ciências Sociais	2805	180	0,064
26	Matemática Bach.	2925	300	0,103
27	Matemática Licen.	2895	300	0,104
28	Medicina	9440	128	0,014
29	Medicina Veterinária	4350	135	0,031
30	Mídias Digitais	3360	120	0,036
31	Música	2850	120	0,042
32	Nutrição	3345	105	0,031
33	Pedagogia	3210	270	0,084
34	Pedagogia educação do Campo	3210	360	0,112
35	Psicopedagogia	2835	225	0,079
36	Química Bach. Campus II	3225	180	0,056
37	Química Industrial	3300	60	0,018
38	Química Licen. campus II	2940	90	0,031
39	tecnologia de alimentos	2700	90	0,033
40	Tradução Bach. Campus I	2640	120	0,045
41	Turismo	2700	120	0,044
42	Zootecnia	3960	195	0,049

Fonte: elaborado pela autora.

Os tensionamentos que se manifestam nessas inserções curriculares estão nos aspectos da indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, na autonomia para estruturação curricular e na avaliação e sistematização do processo.

No tocante aos tensionamentos decorrentes do princípio da indissociabilidade, podemos destacar que, em alguns cursos, o discurso da indissociabilidade e da integração ensino, pesquisa e extensão, não consegue se materializar na correspondente carga horária para os conteúdos flexíveis. Observa-se uma incongruência na medida em que os PPCs destacam a extensão como uma parte importante do fazer acadêmico, mas não destinam a carga horária mínima recomendada pela legislação para o desenvolvimento dessas atividades.

[...] Tem curso que não reconheceu, não reconhece a extensão como atividade curricular e quando o curso reconhece vem a dificuldade de se viabilizar a ida do aluno à comunidade, assim visualizo duas dificuldades

para implantação curricular da extensão, a primeira é de ordem legal, o reconhecimento pelo curso, e a segunda de infraestrutura (Entrevista 09).

A indissociabilidade, apesar de ser apontada como uma diretriz em todos os currículos, não consegue, pelo formalismo duro da estrutura curricular, a superação do modelo disciplinar de ensino, novamente se remete ao modelo regulado pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nos limites que estas impõem à flexibilização curricular.

Outro elemento importante nesse processo está, não apenas na inserção da extensão nos currículos, através dos componentes flexíveis, mas na sistematicidade da atividade desenvolvida como componente flexível, ou mais ainda, da possibilidade da inserção do fazer extensionista dentro da estrutura formal do curso⁵⁶.

É preciso ocupar os componentes flexíveis com projetos mais sistemáticos de extensão, não dá para considerar com o mesmo valor na formação do estudante uma participação em palestra e evento com a participação em projetos sistemáticos de extensão. (Entrevista 10)

No tocante à autonomia identifica-se como tensionamento o fato das diretrizes curriculares dos cursos de graduação “padronizarem” a dinâmica curricular, estabelecendo as cargas horárias mínimas recomendadas para cada curso e pré-formatando alguns componentes curriculares, e, na medida em que estes se constituem parâmetros para as avaliações dos cursos de graduação, essas diretrizes se fortalecem como o grande norte da estruturação curricular desses cursos.

Outro aspecto tensionador decorrente da estrutura curricular está na excessiva carga horária dos cursos de graduação e sua distribuição semestral, o que exige a formatação de uma carga horária em sala de aula muito grande e faz com que o tempo para o envolvimento com outras atividades não curriculares formais, entre elas a extensão, seja reduzido.

No nosso curso temos dois momentos de extensão, no início do curso ela é muito procurada, a extensão propriamente dita, com os movimentos sociais, as comunidades; depois que os estudantes começam a avançar nas disciplinas profissionalizantes há um recuo no envolvimento dos alunos com a extensão, pois há um aumento no volume da carga horária do curso e na carga de conteúdo, assim, mesmo com o aproveitamento da extensão nos conteúdos flexíveis os estudantes não dispõem de tempo para desenvolver atividades de extensão (Entrevista 07).

⁵⁶ A experiência com o Estágio Rural Integrado da área de saúde é uma prova concreta dessa possibilidade de inserção curricular da extensão, na medida em que a inserção comunitária, através desse estágio, traz em si uma metodologia e um significado extensionista.

No processo de avaliação dos cursos de graduação, a extensão entra como um apêndice de pouca relevância. Sua significância está como um componente flexível, pois o conceito de formação ainda é muito disciplinar; o conceito de sala de aula ainda é tradicional, o que impede os cursos de uma inserção mais forte no campo da formação através da extensão universitária.

Observa-se que a relação da extensão universitária com a avaliação institucional é ainda muito incipiente, em razão da pouca capilaridade do fazer extensionista dentro da Universidade e da pouca compreensão do que constitui esse fazer nas suas dimensões acadêmica e social. Verifica-se que os indicadores da avaliação da extensão são ainda bastante simplistas e não conseguem captar a essência do fazer extensionista, nem estabelecer indicadores de impacto para esse fazer.

Por ser a lógica avaliativa produtivista preponderante nos modelos de avaliação constituídos para o ensino superior, e pelo fato da extensão não possuir uma base de dados confiável, os indicadores adotados para a avaliação da extensão não se materializam em compreensões da real significância desse fazer.

A vertente de quantificação dos indicadores, necessárias a qualquer processo de avaliação, tem se constituído, pela sua excessiva valoração, um dos grandes pontos de críticas e de negação da avaliação.

A gente defende que aja uma discussão ampla com os extensionistas sobre quais os indicadores que devem ser aplicados na extensão, uma discussão aberta para produzir indicadores amplos e gerar apropriação desses [...] (Entrevista 09).

Pela característica da extensão ela exige indicadores e critérios diferenciados para poder captar a essência da extensão, a avaliação é, na minha concepção, importante porque na medida em que forem aparecendo os resultados ela vai se consolidando sendo reconhecida e valorizada (Entrevista 07).

Essa avaliação que aí está não nos atende, ela é muito em cima da quantidade e não da qualidade, é preciso que a universidade encontre os caminhos para uma avaliação com base na qualidade (Entrevista 01).

Identifica-se no discurso dos entrevistados a negação da avaliação quantitativa e produtivista, bem como uma crítica à análise quantitativa em razão da relevância acadêmica e social daquilo que foi quantificado.

É preciso buscar uma integração entre o mérito, no sentido meritocrático, e a relevância, no sentido da oportunidade que pessoas, instituições, entidades, que estão sempre à margem desse processo, possam fazer parte desse

processo, no sentido de ajudar a compreender quais as reais necessidades sociais [...] também só a relevância, acredito eu, não leva a resultados interessantes do ponto de vista da instituição [...] é importante saber fazer o equilíbrio entre a relevância e o mérito, e isso precisa ser compreendido e fomentado pelo MEC e vários órgãos de governo, podendo demandar até novos processos avaliativos (Entrevista 02).

Por outro lado, na medida em que os atores entrevistados falam e defendem a autonomia universitária no processo de avaliação, eles referenciam sempre o MEC como instância que deve buscar conceder a autonomia à universidade e não a autonomia como uma posição contra-hegemônica conquistada pela universidade.

Na avaliação dos cursos de graduação, a tensão provocada no campo epistemológico da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão é decorrente das diferenças de concepções entre esses fazeres em sua forma e em suas fundamentações pedagógicas, assim sendo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão passa a ser, na materialidade dos cursos de graduação, um campo extremamente conflitivo. Como promover essa integração num modelo de formação tão disciplinar? E num modelo pedagógico tão compartimentalizado e tão centrado num processo verticalizado de construção do conhecimento? A resposta a essas questões passa pelo tensionamento provocado pelo princípio da indissociabilidade, que, como um princípio pedagógico, mais que um discurso pode, a partir de um novo modelo de formação, tornar-se uma realidade materializada nos currículos da graduação.

Durante a construção do projeto pedagógico do meu curso eu passei um dissabor, não houve avanços, permaneceu a visão compartimentalizada do conhecimento, não houve jeito, cada um querendo manter seu espaço, suas disciplinas, não há orientação institucional pra uma visão mais integrada de currículo, se cada curso pode fazer seu projeto, cada professor pode fazer o seu (Entrevista 02).

“[...] Inserimos no novo currículo a extensão em diversas formas, acho que os estágios de vivência acadêmica foi um grande avanço para valorização dessas atividades em nosso curso” (Entrevista 03).

Considerando esses movimentos tensionadores do processo de avaliação institucional da extensão, podemos perceber que a inserção da extensão nos processos avaliativos constitui-se um importante passo para o seu fortalecimento institucional, entretanto, o modelo quantitativo e produtivista, não se constitui apropriado para a visão emancipatória, que deve ser inerente ao processo extensionista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação institucional no processo de globalização e das inovações tecnológicas educacionais, bem como da expansão do acesso à informação, tem levado o sistema educacional brasileiro a expressivas transformações e se constitui em uma ferramenta que possibilita compreender quais os melhores rumos a serem tomados, quanto ao papel estratégico que a universidade pode exercer para o desenvolvimento do país e do lugar onde está inserida. Nesses termos, o discurso da avaliação institucional da universidade não pertence somente a ela, constituindo-se interesse do conjunto da sociedade e do Estado.

Entendendo a Universidade como um bem da sociedade, como um dos importantes espaços de produção e disseminação do conhecimento, reconhecendo a universidade pública como um *locus* da transformação social, a compreendemos como um bem público. Como tal, as universidades devem estabelecer canais de diálogo para construir sua significância como instituição social, bem como estar em constante avaliação dessas práticas para manter-se fiel ao seu projeto institucional.

A ampliação do debate sobre o papel da avaliação e da própria universidade surge como uma necessidade para a busca de propostas alternativas ao modelo hegemônico. Essa perspectiva contra-hegemônica para a avaliação foi identificada neste estudo como uma proposta emancipatória fundada nos princípios democráticos e de respeito à autonomia universitária.

Uma questão posta de grande debate, principalmente nas universidades públicas, é como construir uma relação harmônica entre os interesses do Estado (nesse caso o mantenedor das instituições públicas e regulador do sistema educacional) e a autonomia universitária. Sendo o Estado o mantenedor das instituições públicas, não tem o direito de estabelecer regras e padrões de avaliação? Será que esses padrões, por serem únicos, atendem as diferentes realidades e vocações das diversas instituições públicas? Como garantir o respeito à autonomia universitária no contexto da avaliação institucional? Não se constitui objetivo desta pesquisa responder a essas questões, mas elas são problematizadoras da realidade da avaliação e da relação regulação/emancipação, assim, elas perpassaram as discussões dessa pesquisa.

A natureza política/ideológica da inserção da avaliação no processo educativo brasileiro longe de contemplar a autonomia universitária e os fundamentos da função social da universidade, constitui-se um produto da regulação estatal dentro de uma lógica performática

produtivista que atende aos interesses do mercado. A noção de competência, de eficiência, de racionalidade produtivista são conceitos que chegam às políticas educativas, em especial às universidades, configuradas como uma panaceia avaliadora.

O que se observa é que a avaliação institucional nas universidades brasileiras não tem conseguido ir muito além dos indicadores e descritores apresentados pelo MEC/INEP, e que, por isso, as universidades não conseguem adotar em seu cotidiano o significado emancipatório da avaliação, que acaba sendo visualizada pelos atores acadêmicos como um processo meramente punitivo, “ranqueador” e produtivista. O que se deve buscar é a implementação de modelos avaliativos que superem a visão reducionista do processo a mecanismos de controle ou a quantificação de resultados, para uma avaliação que questione os resultados, que analise os conhecimentos gerados, demandando novas práticas e rompendo paradigmas.

Os referenciais teóricos e metodológicos em que se fundamentam a extensão, na medida em que apresentam uma diversidade de formas e uma dinâmica própria, tornam seus processos de trabalho flexíveis diante da realidade social e cultural dos indivíduos. Todavia, a lógica disciplinar que vigora nas estruturas curriculares de formação, por vezes, não se aplica à extensão; o tempo de resposta no que se refere à organização comunitária, ou para a mudança de uma realidade trabalhada, pode não gerar respostas quantificáveis num semestre letivo e assim, os resultados que remetam às publicações e às conclusões de experiências podem demorar a despontar.

Um dos caminhos encontrados para a superação dos elementos produtivistas para a avaliação das atividades de extensão é a avaliação de sua inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e, nesse aspecto, a construção de canais que fortaleçam a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, o que se constitui o grande desafio para a avaliação emancipatória, na medida em que os conceitos propostos pelos debates sobre a extensão, que tem o Fórum de Pró-Reitores como o principal referencial das discussões internas, apontam o currículo com um campo propício às vivências acadêmicas integradoras entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Enquanto atividade acadêmica, a extensão será um meio de produção do conhecimento, um trabalho social útil (MELO NETO, 2004), enquanto função social da universidade (JEZINE, 2006) será uma forma de interlocução com a sociedade, buscando fortalecer os valores de cidadania e democracia social para assim ajudar a transformar a sociedade numa perspectiva libertária. Como parte do projeto pedagógico dos cursos de

graduação, a extensão aponta para novas metodologias, para um contato efetivo do estudante com a realidade.

O discurso da avaliação como um instrumento de aperfeiçoamento institucional e de ação educativa dos atores envolvidos está presente nos primeiros movimentos de avaliação da UFPB, especificamente no contexto do PAIUB/UFPB. Entretanto, quando da implantação do SINAES, o que se observa é que esse discurso remete aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação ficando os demais processos avaliativos centrados na lógica do controle, da produtividade e da regulação.

Quando da avaliação externa, quer seja pelo ENADE, quer seja pela avaliação das condições de oferta, o que se observa é que a UFPB incorpora, sem questionamentos, a lógica avaliativa imposta e que não há, por parte dos que fazem a gestão da avaliação, a proposição de indicadores mais qualitativos ao processo. Nesse sentido, a regulação se incorpora à rotina da gestão universitária, coordenações de curso e Comissão Própria de Avaliação, entretanto, não há apropriação da mesma pelo conjunto da comunidade universitária, ou seja, a instituição não é chamada para discutir as questões próprias do processo de avaliação institucional.

Outra dificuldade na implementação de uma prática avaliativa mais emancipadora é o fato de que, mesmo a extensão nas universidades públicas vir apresentando um perfil de trabalho social ou de educação popular, ainda se vivencia no interior das mesmas, e em especial da UFPB, compreensões equivocadas ou simplórias do que seja extensão, ou seja, há uma visão mercantilista do fazer extensionista, a extensão como venda de serviço, eventos ou outras formas da universidade arrecadar recursos financeiros ou uma visão acadêmica e social do fazer extensionista como mero assistencialismo.

A definição dos significados e intencionalidades para extensão é importante para a compreensão da relação avaliação/extensão universitária no campo da regulação e da emancipação. Na medida em que não há clareza sobre o papel que a extensão deve representar no interior das universidades, não há condições de propor, de forma autônoma, qual o perfil de avaliação que deveremos adotar para esse fazer.

Todos os elementos tensionadores adotados nesta pesquisa partem de uma base teórica construída no campo da emancipação, assim, o projeto emancipatório de universidade está em constante tensão com o princípio de monitoramento e controle produtivista das atividades universitárias, e essa relação tensionada fortalece a regulação em sobreposição à autonomia universitária. Nesse sentido, destacamos:

1. A incorporação na cultura universitária de que a avaliação produtivista é a única possível, e que cabe ao MEC ou às agências externas, a determinação dos indicadores de avaliação;
2. A formatação de linhas de financiamento com base em editais que partem de prioridades definidas fora dos muros das universidades;
3. Imposição de estruturas curriculares com base nas Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação;
4. O modelo de gestão preconiza prioridades com base em referenciais produtivistas definidos externamente à universidade;
5. Há uma base de controle de processos extremamente burocratizada;
6. Há uma verticalização do modelo gerencial;
7. Os processos de contratação de servidores tomam por base matrizes que não dialogam com as políticas acadêmicas;
8. Se mantém na gestão o modelo de premiação das competências instituídas, destinando mais recursos para quem apresenta maior produtividade à luz da eficiência de mercado.
9. Processos tecnoburocráticos para a avaliação dos cursos de graduação que não se incorporam à rotina da maioria dos atores acadêmicos, ficando a discussão e a divulgação dos indicadores de análise de forma muito pontual, quando do período de avaliação. Já no caso da avaliação da pós-graduação, a lógica produtivista é muito forte, o que remete à prioridade da quantidade em detrimento da qualidade.

Outro aspecto a ser destacado é que a avaliação tem determinado a política acadêmica na medida dos padrões desejáveis de produtividade e dos enfoques dessa produtividade, tal fato, constitui-se uma incongruência na medida em que a ordem deveria ser inversa, ou seja, a política universitária é que deveria determinar os indicadores e padrões de avaliação.

No tocante à relação avaliação/extensão universitária, identificamos que os pontos de tensionamentos estão:

1. **Na adoção de um modelo avaliativo descritivo e pouco problematizador da realidade universitária** – o uso do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, como base para a avaliação externa, não conseguem superar a barreira quantitativa imposta pela avaliação. O PDI é uma ferramenta de gestão construída sob o olhar dos gestores, sem a devida e necessária participação dos atores acadêmicos e da sociedade civil, sendo, portanto, muitas vezes

utilizada apenas como instrumento de repartição interna dos recursos e não como uma base problematizadora para as transformações e aprimoramento dos fazeres universitários na perspectiva da apropriação e emancipação dos atores envolvidos.

Já os projetos pedagógicos dos cursos se adéquam aos padrões exigidos pelas diretrizes curriculares e às normatizações internas, mas não conseguem quebrar a lógica disciplinar centrada no ensino e não na aprendizagem, e sua avaliação se dá muito em cima dessa lógica, o que engessa qualquer possibilidade de flexibilização das estruturas curriculares.

2. **Na priorização da quantificação** – os indicadores institucionais em sua grande maioria buscam a quantificação da produção da extensão: quantos projetos, quantos eventos, qual a clientela atendida, e, nesse sentido, há ainda uma fragilidade na coleta de dados institucionais da extensão e uma excessiva quantidade de informações solicitadas, o SigProj não tem sido absorvido como ferramenta para o registro das atividades, seja pela dificuldade de seu preenchimento e um número excessivo de informações solicitadas, seja pela falta de apoio material aos projetos registrados, o que faz com que os dados registrados não correspondam a realidade institucional.

3. **Na ausência de critérios claros de natureza qualitativa** – o tensionamento se dá na medida em que o impacto de uma atividade de extensão só pode ser dimensionado em razão da clareza sobre suas concepções, seus conceitos. Na medida em que não se tem claro o papel institucional que cabe à extensão, não se tem como estabelecer indicadores de avaliação de natureza qualitativa, na proporção em que o mérito e as respostas obtidas no campo das vivências são meramente instintivas ou reativas.

4. **Na falta de processos avaliativos que reconheçam a indissociabilidade** – a falta de um modelo de formação em que a indissociabilidade seja uma realidade e não um discurso constitui-se um ponto de tensionamento na medida em que o ensino, a pesquisa e a extensão passam a ser percebidos de forma isolada, como se cada um fosse mais importante e independente que o outro. Como exemplo, podemos citar o fato de que o ensino e a pesquisa têm seu próprio modelo avaliativo que não dialogam entre si.

5. **Na falta de indicadores para a avaliação emancipatória** – na compreensão de que as respostas sociais, seja na formação do estudante, seja no meio da sociedade,

possuem um tempo diferente do tempo acadêmico, o que por vezes faz com que uma ação de natureza emancipatória só promova resultados mensuráveis anos depois de sua realização, especialmente nas ações de vivências comunitárias, no tocante à emancipação dos atores envolvidos e no exercício da cidadania e de práticas democráticas.

Em que pese essas constatações mais gerais, quando se transportam as mesmas para a realidade da UFPB, observam-se relações tensionadoras e problematizadoras em diversos campos da gestão universitária e dos fazeres acadêmicos, em especial o extensionista. A normatização na UFPB aponta para uma extensão como um trabalho social útil e numa dimensão de transformação social, entretanto, a prática extensionista ainda fica restrita a pequenos grupos dentro da instituição. A massificação do trabalho extensionista como um fazer acadêmico não consegue a ampliação quantitativa no seio da comunidade acadêmica.

Pelas entrevistas realizadas, observa-se que há uma reconhecida valorização do fazer extensionista na UFPB a partir da década de 1990, não só pela normatização da extensão, do seu programa de bolsa ou do comitê assessor de extensão, mas, principalmente, pelo fomento e ações para o fortalecimento da extensão como um fazer acadêmico, em destaque as publicações com a produção da extensão, a realização dos encontros de extensão e os esforços de inserção da extensão nas estruturas curriculares dos cursos de graduação. Tais registros apontam para uma perspectiva emancipatória do processo de institucionalização da extensão na UFPB. A regulação, apesar de trazer consequências políticas como a visibilidade do fazer extensionista, não é entendida pelos atores como o elemento desencadeador de sua institucionalização na UFPB.

De fato, a relação entre a avaliação e a extensão é tensionada pela própria natureza, pelos interesses, significados e valores que preconizam esses fazeres. A avaliação institucional implementada pelo MEC/INEP possui ainda uma forte vertente meritocrática e produtivista, e a extensão universitária pretende ser emancipadora e transformadora, assim, o diálogo entre elas é tensionado por essa natureza, esses interesses, significados e valores.

Por fim, diante da complexidade e das múltiplas vertentes da avaliação institucional e das possibilidades da avaliação da extensão universitária, parece-nos oportuno sinalizar que esta pesquisa não esgota o tema, sendo necessário aprofundamentos sobre a relação entre a regulação e a emancipação no sentido de buscar novos indicadores e novos caminhos para a avaliação que satisfaçam o requisito de equilíbrio entre o regulatório e o emancipatório, e a construção de um novo conceito de avaliação que considere, na sua implementação, o respeito

às realidades estudadas, à autonomia universitária e à transparência pública das ações das universidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- JEZINE, Edneide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Editora Alinea, 2007.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JEZINE, Edneide (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Editora Alinea, 2007.
- ALPIZAR, José Solano. **Educación e desarrollo em América Latina**: um analisis histórico-conceptual. Heredia, C.R: Euna, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOSCENTES DE ENSINO SUPERIOR. **A proposta das associações docentes e da ANDES para a universidade brasileira**. Rio de Janeiro, 1982. Mimeo.
- _____. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES**, n. 2. 3.ed. Brasília: ANDES-SN, 2003.
- ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Uma proposta de avaliação das instituições de ensino superior**. Documento Preliminar da Comissão de Avaliação, Florianópolis, out. 1993.
- ANDRADE, Luiz Antônio Botelho de; SILVA, Edson Pereira da. A universidade e sua relação com o outro: um conceito para a extensão universitária. **Educ. bras.**, v.3, n.47, 2001, p.65-79.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio; SANTOS, Robson dos. **Educação, globalização e neoliberalismo**: o debate precisa continuar! [s.d.]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89721507/EDUCACAO-E-NEO-LIBERALISMO>>. Acesso em: 12 out. 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BACELAR, Tânia. Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. In: **As Políticas Públicas no Brasil**: heranças, tendências e desafios. SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos et al. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <<http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/taniabacelar.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.
- BALL, Sthephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol 1, n. 2, jul/dez 2001, Disponível

em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2010.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia,1994. Espanha: Banco Mundial. Disponível em:

<<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BATISTA, Maria Socorro Xavier. **A reforma do Estado, a reforma da universidade e o movimento docente**: resistência e embate de projetos. 2006. 358f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal da Pernambuco, Recife, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BELLONI, Isaura et al. Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional**: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ et al. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A GED e a Política de Educação Superior**. GT 11 – Política de Educação Superior. 22ª Reunião anual da ANPED. 1999. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11/>>. Acesso em: 15 fev. 2006.

BERNHEIM, Carlo Tunnerman. **El Nuevo concepto de extension Universitaria y Difusion Cultural**. Mexico, UNAM, 1978.

BERNSTEIN, Basil. Das Pedagogias aos Conhecimentos. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 15, 2001, p. 9-17 Disponível em:< <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-1-bernstein.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2010.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em Educação Superior: da Diversidade de Concepções a Inexorável Subjetividade Conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009, Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/300/301>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**. Para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e terra, 1995.

BOFF, Leonardo. A Função da Universidade na Construção da Soberania Nacional e da Cidadania. **Cadernos de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 1994.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**: Textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na gestão das organizações educacionais. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, out./dez., p. 401-410, 1995.

BOTOME, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante**: o equivoco da extensão universitária. Caxias do Sul/ RS: EdUCS, 1996.

BRASIL. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995, p. 44-45.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2010.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 set. 2011.

_____. **Decreto nº 29.741, de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em 18 de jun. 2010.

_____. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 9 de out. 2011.

_____. **Decreto n.º 3.276, de 6 dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 21 fev. de 2010.

_____. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2010.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75953&norma=102716>>. Acesso em 17 de jun. 2009.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 set. 2011.

_____. **Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 16 set. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-06/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 12 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998.**

_____. Ministério da Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001.** Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/plano%20nacional%20de%20extensao%202001%20forproex.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):** bases para uma nova proposta da educação superior. Comissão Especial de Avaliação Brasília: INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):** diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior.** Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação da Comissão Superior, de novembro de 1985. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual Novo Modelo do Censo da Educação Superior,** de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/Documento_Principal_censo_superior.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à Regulamentação. 5. ed. Brasília : INEP, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_09.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Súmula da Avaliação da Extensão Universitária e o Paiub**. Documento Final do XI Encontro Nacional do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), Realizado na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 1997.

CARAPINHEIRO, Graça. A Globalização do Risco Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Extensão Universitária**: versão e perversões: estudo tentativo de identificação do debito social das universidades federais do nordeste. João Pessoa: Presença Edições, 1985.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores**. [s.l: s.d]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf> acessado em março 2009-03-17>. Acesso em 13 mai. 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas Educacionais e a Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, Luis Fernandez; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade Pública**: Políticas e Identidade Institucional. Campinas(SP): Autores Associados; Goiânia(GO): UFG, 1999, p. 65-74.

CATANI, Afrânio Mendes et al. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e Emancipações no Século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **A extensão Universitária como uma das Funções Básicas da Universidade** (Conceituação). Seminário sobre extensão universitária. Fortaleza, 1972.

_____. **Estudos e Debates**: avaliação externa da qualidade no ensino superior. Brasília, CRUB, 1996.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. A Avaliação na Área da Saúde: conceitos e métodos. In: HARTZ, Zulmira Maria de Araújo. **Avaliação em Saúde**: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

CONTERA, Cristina. Modelos de Avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análises de resultado e de impacto. **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 2, Brasília, abr./jun. 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luiz A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

DALBEN, Angela Imaculada de Freitas; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça. Gestão e Avaliação da Extensão Universitária: A construção de indicadores de qualidade. **Interagir: pensando a extensão**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 31-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/1669>>. Acesso em: 10 set. 2011.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 87, Campinas: Cedes, mai./ago. 2004, p. 423-460. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set. 2009.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. **Revista Avaliação**, v. 8, n. 1, Campinas, mar. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional**: teoria e experiência. São Paulo, Cortez, 2005.

DIAS, Carmen Lúcia Dias; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico **Educ. Pesqui.** v.32, n.3, São Paulo, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151770220060003000002&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 nov. 2009.

DOURADO, L. Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Editora UFG. Goiás, [s/d]. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=68ROIDwd4RoC&pg=PA3&lpg=PA2&ots=T95VBtyXS6&dq=Crise+de+identidade:+na+universidade+p%C3%BAblica+a+avalia%C3%A7%C3%A3o+em+quest%C3%A3o&lr=#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 mai. 2010.

DRAIBE, Sônia M. **Brasil 1980-2000: proteção e insegurança em tempos difíceis**. PNUD, Santiago, Chile: 2002. Disponível em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProtecao_e_Inseguranca_social_em_tempos_difficeis.pdf. Acesso em: 13 jun. 2011.

ELPO, Mirian. E. H. Collares. Avaliação da extensão universitária na proposta do SINAES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1984.

FARIA, Doris Santos. **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FARIAS, Maria Salete Barbosa de; WEBER, Silke. **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: Propostas de análise do Discurso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

FAVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed Moraes, 1980.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____.; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas** Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006.

_____. Documento resultante do **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, realizado na Universidade de Brasília – UNB, de 4 a 5 de novembro de 1987, p. 11. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/1987-i-encontro-nacional-do-forproex-pdf-d51710776>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**, ano 2, n. 6, USFCAR, [199-?].

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**, ano 2, n. 7, USFCAR, [199-?].

_____. **Cadernos de Extensão Universitária**, ano 3, n. 1, UNB, 1998.

GOERGEN, Pedro. Ensino Superior e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GURGEL, Roberto Mauro. A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

HARTZ, Zulmira Maria de Araújo. **Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; SILVA, Ligia Maria Vieira da (Orgs.). Avaliação em Saúde: dos Modelos teóricos à prática na Avaliação de Programas e Sistemas de Saúde. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

IANNI, Octavio. As Ciências Sociais na Época de Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 13, n. 37, São Paulo, jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-091998000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2011.

JEZINE, Edneide. **A Crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2006.

LAZARO, André (Org.). **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos: Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

LEITE, Denise B.C; MOROSINI, Marília Costa. Avaliação Institucional como um Organizador Qualificado: Na prática é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar et al. (Orgs.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997, p.123-147.

_____; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. **Avaliação e Compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

MACAMBIRA, Dalton Melo. Autonomia Universitária. **Revista PUCVIVA**, n. 5, São Paulo, jun. 1999. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r01.htm>. Acesso em: 13 nov. 2010.

MAJONE, Giandomenico. **Regulação Econômica e Democracia**: Debate Europeu. São Paulo: Editora Singular, 2006. Disponível em: <<http://academico.diretorio.fgv.br/ccmw/images/0/08/Majone.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**. v. 25, n. 88, Campinas, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmen Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico Educação e Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 3, São Paulo, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 nov. 2009.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária: uma avaliação de Trabalho social**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

_____. **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2004.

_____. **Extensão Universitária é Trabalho**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2004.

MENDES, Sônia Regina; CASTRO, Luciana M. Castro. **A Avaliação da Extensão Universitária na UERJ**: resultados e desafios, 2004. Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg.br/congrext2/mostraTrabalho.asp?id=492>>. Acesso em: 01 nov. 2008.

MORAES, Denis. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, jan./jun. 2010, p. 54-77. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/12420/8298>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

MOREIRA, Ivan Targino. Extensão nas Universidades Brasileiras: Notas para discussão. João Pessoa, **Revista de Extensão**, ano III, n. VII, 1999.

MOURA, Maria Elba; TAIGY, Ana Cristina. A Experiência da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Revista Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 1, Brasília: Educação Profissional, jul./dez. 2007, p. 57-66. Disponível em: <<http://157.86.173.10/beb/periodicos/mfn9392>>, Acesso em: 12 out. 2011.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

_____. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Cesar. **Educar para Emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918) Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais?** Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/08oliaze.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

OLIVEIRA, Renato. A Atualidade do debate sobre Autonomia Universitária, **Interface**, v. 3, n. 4. Botucatu, fev. 1999, p. 57-61.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Revista Avaliação da Educação Superior**, v.14, n. 2, Campinas; Sorocaba, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772009000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 mai. 2010.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB). Brasília, MEC/SESU. 1994.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Impactos da Avaliação na Educação Superior**. Dourados: Editora UFGD, 2008.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, R. M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In. FARIA, Doris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

SABÓIA, Beatriz. A Filosofia Gramsciana e a Educação. **Revista Em Aberto**, ano 9, n. 45, Brasília, jan./mar, 1990, p. 46- 56.

SANCHES, Raquel C. F; RAPHAEL, Hélia Sônia. Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional: articulação e importância. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, ano 11, v. 11, n. 1, mar. 2006, p. 103-113.

SANTIAGO, Rui A.; LEITE, Denise; POLIDORI, Marlis. LEITE, Maria Cecília Loréa; SARRICO, Cláudia. Modelos de Governo, gerencialismo e Avaliação Institucional nas Universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.1. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2007b.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatório: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon. Universalidade e Crise das Universidades. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 5, São Paulo, jan./abr. 1989. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000100004&script=sci_arttext.
Acesso em: 15 mar. 2011.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR. Uma política pública de educação profissional em debate. **Anais...** São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI, desafios do Presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, v. 24, n. 1, Florianópolis, p. 49-88, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 12 jan. 2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2001.

_____; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da Educação Superior no Brasil: Renúncia do Estado e Privatização do Público, **Revista portuguesa de Educação**, v. 13, n. 02, Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2001.

SILVA, Gustavo Tavares da. Gestão Pública e Transformação Social no Brasil. In: HERMANS, Klaus (Org). **Participação Cidadã**: novos conceitos e metodologias. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2004.

SILVA, Marcos J. Diniz. O Conflito Social e suas Mutações na Teoria Sociológica. **Qualitas Revista Eletronica**, v. 1, n. 2, Campina Grande, UEPB, 2011. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/375/588>>. Acesso em: 29 out. 2011.

TAVARES, Maria das Graças. **Extensão Universitária**: novo paradigma de universidade. Maceió: EDUFAL, 1997.

THIOLLENT, Michel et al. (org.). **Extensão Universitária**: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.

TOMAZETTI, Elisete M. **Formação ou Performance**: algumas reflexões sobre a educação contemporânea, educação e Filosofia, 12(24), 123-142, jul/dez, 1998, disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/848/761>, acessado em 05 de abril de 2010.

TRINDADE, Héglio (Org.) **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Programa de Avaliação Institucional Documento Base** – Gabinete do Reitor – João Pessoa, 1994.

V CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN. Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas. México, ANUIES, 2000.

VALÊNCIO, Norma F. L. S. A Indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre as Universidades Públicas no Brasil. **Revista Proposta**, n. 83, Rio de Janeiro, dez./fev. 1999/2000, p. 73-82, Disponível em: <http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/norma_valencio.PDF>. Acesso em: 29 out. 2011.

VALOIS, Ovídio C. **A Extensão Universitária no Brasil**: um resgate histórico. São Cristóvão: Editora UFS; Fundação Oviêdo Texeira, 2000.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão, et al. (Org.). **Educação Superior e Políticas Públicas: a implantação da nova LDB em debate**. Maceió: EDUFAL, 1998.