

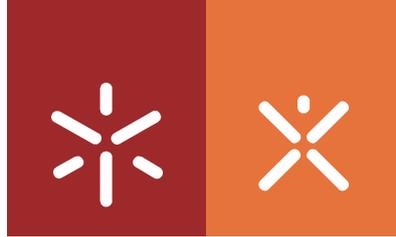


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Andrea da Silva Casali Simões
**A avaliação da extensão universitária nas
Universidades Federais da Bahia**

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

**A avaliação da extensão universitária nas
Universidades Federais da Bahia**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Política Educativa

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Declaro ainda que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de setembro de 2016.

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

Assinatura: _____



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre foi a minha maior companheira e incentivadora de todos os meus sonhos, em quem me espelho todos os dias como profissional e como ser humano.

Sem ela, o sonho de me tornar Doutora jamais seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Manuel António, agradeço a confiança, amizade, paciência e sabedoria. Este trabalho não seria o mesmo sem sua orientação e correção tão minuciosas, suas ideias e indicações de leitura, as quais foram de total importância em todo este processo.

À Universidade do Minho agradeço por ter se constituído em um local de excelência e aprendizagem, desde a primeira visita à Braga. Tenho orgulho em tê-la em minha história.

À minha querida UFRB, local que escolhi para trabalhar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, agradeço imensamente por ter me propiciado esta oportunidade.

Aos meus colegas da Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos da UFRB pela compreensão e apoio manifestados desde o início desta jornada.

Agradeço especialmente a todas as pessoas que deram seus depoimentos para este trabalho e que gentilmente cederam uma parte de seu tempo para a elucidação das questões que estão aqui colocadas.

Aos colegas de Doutorado, agradeço a solidariedade e companheirismo, especialmente àquelas que pela convivência e por partilhar das mesmas angústias pessoais e profissionais se tornaram minhas grandes amigas: Alessandra, Luciana, Patrícia e Rachel.

Agradeço a todos de minha família pelo apoio incondicional e por suportar comigo os momentos difíceis e desafiadores que passamos pelo caminho.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre a avaliação da extensão universitária em duas Universidades Federais da Bahia, o qual intencionou desvelar sobre qual o conceito de avaliação e de extensão universitária estas práticas se embasam, elucidando os procedimentos, a finalidade e o uso dos resultados obtidos nesta avaliação. Para atingir estes objetivos, primeiramente situamos o campo teórico de ambas as temáticas onde privilegiamos um enfoque sociológico e histórico destas dimensões. Abordamos a complexidade da concepção de extensão universitária, dimensão tão importante ao trabalho universitário, sobretudo no Brasil. O extensionismo ou a prática da extensão universitária é a forma como a relação da universidade com a sociedade se manifesta nos vários momentos. Essa relação pode ser vista a partir das atividades que a universidade se propõe a realizar, daquelas que efetivamente realiza e das funções que essas atividades vão ter dentro do sistema social vigente. No que se refere à temática da avaliação, ela também tem sido um campo científico marcado por disputas de diferentes visões de mundo. A avaliação se constitui em um fenômeno extremamente complexo que pode ser efetuado por múltiplos procedimentos, já que envolve relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores. Ela pode vir a assumir um caráter transformador, pois afeta a vida das pessoas envolvidas e produz efeito sobre elas, além de direcionar a tomada de decisões diante dos resultados obtidos. Mas também pode legitimar muitas desigualdades, transformando estas últimas em algo natural, inevitável e fatal (as chamadas desigualdades justas).

A partir dos estudos teóricos que fizemos e a partir de uma primeira observação do contexto do objeto de estudo, a tese que se prefigurou para a realidade estudada era que a avaliação das práticas de extensão universitária foi muito discutida, mas pouco realizada no âmbito das universidades federais, pelo que a avaliação da extensão foi sendo concebida como instrumental aos poderes universitários instituídos, justificadora de certas ações ou práticas, gerando relatórios meramente formais de alegada 'prestação de contas', uma espécie de avaliação para o relatório, ou avaliação burocrática, numa concepção pragmática que não contempla um processo reflexivo. A avaliação ainda não tem sido feita de modo sistemático e aprofundado e, até hoje, a avaliação da extensão segue sendo um dos pontos de grande discussão no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, enquanto que nas universidades, esta temática ainda é bem pouco referida.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) se constituíram no *lôcus* desta investigação. Foram as duas primeiras organizações federais do estado da Bahia, que embora sendo bastante diferentes, apresentam uma destacada importância para suas comunidades, contribuindo significativamente para a produção e distribuição do conhecimento em seu entorno.

A investigação foi realizada sob a ótica o paradigma compreensivo-interpretativo, assumindo-se como uma investigação qualitativa, pois entendemos que o objeto de estudo faz parte de uma realidade em que as pessoas constroem significados nas diferentes interações humanas e sociais: os processos de avaliação, de uma maneira geral, são concebidos como práticas em construção, e podem vir a possuir diferentes sentidos para seus atores. Além disso, escolhemos o estudo de caso como o método de pesquisa mais adequado à produção de conhecimento no domínio do objeto do nosso estudo, pois julgamos que é aquele que permite respeitar as singularidades dos contextos estudados e dar voz aos atores neles envolvidos. Para a coleta de dados utilizamos várias técnicas: análise documental, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada; a última delas foi se constituindo como a mais importante na recolha da informação dos atores envolvidos nos processos de avaliação de ambas as organizações: gestores da extensão e membros da Comissão Própria de Avaliação. Para a análise destes dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo; assim definimos as seis categorias para a organização da informação recolhida: práticas de avaliação, concepções, objetivos, participantes, utilização dos resultados e avaliação da extensão envolvida com avaliação institucional.

Após a organização dos dados e posterior análise de conteúdo empreendida, percebemos que a avaliação da extensão universitária acontece em dois *lôcus* das organizações estudadas. Primeiramente, no setor em que ela é gerida; e depois na Comissão Própria de Avaliação. Mesmo assim, podemos dizer que ambas as avaliações têm as mesmas características: são feitas ao final dos processos, de forma burocrática e para o relatório, e às vezes de maneira informal (o que nos leva a dizer que o processo não pode ser considerado como avaliação). São realizadas predominantemente através de métodos quantitativos e com o objetivo primordial de medir e dimensionar. Seus resultados são pouco utilizados e servem para prestação de contas aos órgãos externos de controle e avaliação.

Palavras-chave: avaliação, extensão universitária, universidades federais.

ABSTRACTS

This thesis presents a research about evaluation of university extension in two federal universities from Bahia and aims to reveal the evaluation's concept of these practices, as well as the concept of the university extension, besides elucidating the procedures, the purpose and the use of the results of this evaluation. To achieve these objectives, first we situate the theoretical field of both issues where we privilege a sociological and historical approach of these dimensions. We describe the complexity of the concept of university extension as a dimension so important to university work, especially in Brazil. The extensionism or practice of university extension is how the university's relationship with society is manifested in different times. This relationship can be seen from the activities that the university intends to perform, those who actually performs and functions that these activities will have within the current social system. As regards the evaluation theme, this has also been a scientific field marked by disputes of different worldviews. The evaluation constitutes an extremely complex phenomenon that can be performed by multiple procedures, as it involves power relations, tensions, judgments and values scale. It may come to assume a transformative character, because it affects the lives of those involved and take effect on them, besides orientate decision-making from the results obtained. But it can also legitimize many inequalities, turning them into something natural, inevitable and fatal (so-called fair inequalities).

From the theoretical studies we have done and from a first observation of the study object context, the thesis designed for this research was that the evaluation of university extension practices was much discussed but little carried out on the federal universities, so the evaluation of extension was conceived instrumentally to the instituted university powers, justifying certain actions or practices, generating purely formal reports of alleged 'accountability', a kind of evaluation for the report, or evaluation bureaucratic, a pragmatic conception that does not represents a reflective process. The evaluation has not been done in a systematic way and with the necessary depth, and until today, the evaluation of the extension remains one of the points of great discussion in the National Extension Forums of Public Universities, while in the universities, this theme is still very little referred.

The Universidade Federal da Bahia (UFBA) and Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) constituted the *locus* of this investigation. They were the first two federal organizations of Bahia, which although being quite different, present a big importance for their communities, contributing significantly to the production and distribution of knowledge in your surroundings.

The research was conducted from the perspective the comprehensive-interpretative paradigm, assuming a qualitative research, because we understand that the object of study is part of a reality in which people construct meanings in different human and social interactions: the evaluation processes, in general, are designed as practical in construction, and may come to have different meanings for the actors. In addition, we chose the case study as research method best suited to the production of knowledge in the object's domain of our study because we believe that is one that allows the respect of the singularities of the studied contexts, besides give voice to the actors involved in them. To collect the information, we use several techniques: documentary analysis, questionnaire survey and semi-structured interviews; the last one was the most important in gathering the information of the actors involved in the evaluation processes of both organizations: managers of the university extension and members of the commission for institutional evaluation. For the analysis of information, we used the technique of content analysis, it allowed us define six categories for the organization of the information collected: evaluation practices, concepts, objectives, participants, use of the results and evaluation of university extension involved in institutional evaluation.

After organize the information and proceed content analysis, we realized that the evaluation of university extension occurs in two locus of the organizations studied. First, the sector in which it is managed; and then in the commission for institutional evaluation. Besides this, we can say that both evaluation have the same characteristics: they are made at the end of the process, in a bureaucratic way and for the report, and sometimes informally (which leads us to say that the process cannot be considered evaluation). Predominantly they are carried out through quantitative methods and with the primary objective of measuring and scale. Their results are little used and serve to accountability to external organs of control and assessment.

Key words: evaluation, university extension, federal universities.

ÍNDICE

Introdução	21
Capítulo I	
A Extensão universitária ao longo da história das universidades	29
1.A origem da universidade	29
2.O advento da modernidade e os modelos de universidade	32
3.A universidade na América Latina e no Brasil	38
4.O lugar da extensão universitária: um novo paradigma	63
5. A crítica à concepção de extensão e sua relação com outras temáticas	70
Capítulo II	
A avaliação como campo e como objeto de estudo	79
1.A abrangência do conceito de avaliação	79
2.Breve história da avaliação em geral e da avaliação educacional em particular: o desenvolvimento da avaliação como campo científico	92
3.Razões da centralidade da avaliação na atualidade: da crença em sua bondade intrínseca para promover as pessoas e as organizações a instrumento de legitimação de políticas e das desigualdades	105
4.A avaliação como objeto de estudo: a avaliação institucional e sua relevância para as organizações e para as sociedades	123
Capítulo III	
O objeto de estudo: sua definição e caracterização	129
1.Razões da escolha do objeto de estudo e sua relevância acadêmica e social	129
2.Questões de investigação, formulação da tese e objetivos do trabalho de pesquisa	153
3.Estado da arte: o que tem sido produzido sobre o objeto de estudo	155
Capítulo IV	
A avaliação institucional e a avaliação da extensão universitária	159
1.Marcos legais da extensão	159
2. Marcos legais da avaliação institucional e da avaliação da extensão	174
2.1. História da avaliação institucional no Brasil: SINAES E CPA	174
2.2. A avaliação da extensão universitária	182
3.Caracterização do contexto de investigação	189
3.1 A Universidade Federal da Bahia	189
3.2 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	199

Capítulo V	
A Metodologia	205
1.A pesquisa qualitativa: razões da sua centralidade neste estudo	205
2.A casuística como método nas ciências sociais	213
3.A amostra, sua definição e justificação	222
4.O processo de recolha da informação	226
4.1.A Análise documental	226
4.2.A entrevista semiestruturada	228
4.3.O Inquérito por questionário	231
5.A análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos: os processos de categorização, redução da informação e de produção de um discurso inferencial	233
Capítulo VI	
Apresentação e discussão dos resultados da investigação	243
1. Resultados: uma breve introdução	243
2. O perfil dos entrevistados	244
3.Os documentos analisados	247
4.Resultados: as categorias de análise	255
4.1. Práticas de avaliação	255
4.2. Conceções	275
4.3. Objetivos	285
4.4. Participantes	292
4.5. Utilização dos Resultados	299
4.6. Avaliação da extensão envolvida com a avaliação institucional	305
Considerações Finais	311
Referências Bibliográficas	319
Apêndices	331
1.Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	331
2.Guião das entrevistas	332
3.Questionário para os Presidentes do FORPROEX	334
4.Transcrição das entrevistas realizadas	339

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Exemplos de dicotomias conceituais da avaliação	90
Figura 2- Relacionamento entre as atividades de extensão	169
Figura 3- Modelo de avaliação da extensão universitária	187
Figura 4- Descrição das categorias de acordo com as questões de estudo	240
Figura 5- Organograma das categorias e subcategorias	240
Quadro 1- Princípios da extensão universitária	162
Quadro 2- Objetivos do Plano Nacional de Extensão universitária	166
Quadro 3- Metas da organização universitária	167
Quadro 4- Metas da articulação com a sociedade	167
Quadro 5- Tipos de atividades de extensão	168
Quadro 6- Áreas prioritárias da extensão universitária.	169
Quadro 7- Objetivos da Política de Extensão Universitária	170
Quadro 8- Diretrizes para ações da extensão universitária	171
Quadro 9- Dimensões institucionais para avaliação do SINAES	180
Quadro 10- O tema da avaliação dos Relatórios do FORPROEX	183
Quadro 11- Indicadores de avaliação da extensão universitária (1993)	184
Quadro 12- Indicadores quantitativos para avaliação da extensão universitária	185
Quadro 13- Pressupostos da avaliação da extensão	186
Quadro 14- Descrição das subcategorias	242
Quadro 15- Documentos das Universidades Federais da Bahia	248
Quadro 16- Conteúdo dos Relatórios de Gestão da UFBA	250
Quadro 17- Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFBA	251
Quadro 18- Planos de Trabalho e Relatórios de Gestão da UFRB	253
Quadro 19- Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFRB	254
Quadro 20- Categorização da natureza da avaliação	257
Tabela 1- Atividades registradas em 2014/Centros de Ensino	202

Tabela 2- Atividades registradas em 2014/Pró-Reitorias	203
Tabela 3- Entrevistas planejadas e realizadas	225
Tabela 4- Primeira formação dos entrevistados	246
Gráfico 1- Total de entrevistados divididos por sexo	244
Gráfico 2- área de formação dos gestores	245
Gráfico 3- área de formação dos membros da Comissão Própria de Avaliação	245
Gráfico 4- Tempo de experiência dos entrevistados	247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC- Atividade Curricular em Comunidade

ACG- Avaliação dos Cursos de Graduação

AGRUFBA- Escola de Agronomia da UFBA

ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASCOM- Assessoria de Comunicação

CAHL- Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEU- Congresso Brasileiro de Extensão Universitária

CCAAB- Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB

CCE- Coordenação Central de Extensão da UFBA

CEAG- Comissão de Avaliação da Graduação

CEP- Conselho de Ética em Pesquisa

CFP- Centro de Formação de Professores da UFRB

CGU- Controladoria Geral da União

CINCRUTAC- Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA- Comissão Própria de Avaliação

CPC- Centro Populares de Cultura

CPC- Conceito Preliminar de Curso

DIEG- Diretoria de Extensão e Graduação do Ministério da Educação

E-MEC- Sistema de Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FAP- Fundações de Amparo à Pesquisa estaduais

FAPESB- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FAPEX - Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão
FHC- Presidente Fernando Henrique Cardoso
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz
FOREXT- Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Católicas e Comunitárias
FORPROEX- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GT- Grupo de Trabalho
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES- Instituições de Ensino Superior
IGC- Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
IHAC- Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISP- Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público da UFBA
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA- Lei Orçamentária Anual
MEC- Ministério da Educação
NDE- Núcleo Docente Estruturante da UFRB
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONG- Organização não governamental
PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARFOR- Programa de Formação de Professores
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET- Programa de Educação Tutorial
PI- Pesquisador Institucional
PIBEX- Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UFRB
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIEX- Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária da UFBA
PISA- Programme for International Student Assessment
PNE- Plano Nacional de Extensão Universitária

PPGCI- Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação da UFRB

PROAD- Pró-Reitoria de Administração da UFRB

PROEXT- Pró-Reitoria de Extensão da UFBA/UFRB

PROEXTE- MEC- SESU- Programa de Extensão Universitária

PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação da UFBA/ UFRB

PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PROPAAE- Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB

PROPLAN- Pró-Reitoria de Planejamento da UFRB

RAIES- Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior

RENEX- Rede Nacional de Extensão Universitária

REUNI- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEATEX- Sistema de Avaliação da Extensão

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

SEME- Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão

SEMEX- Seminário de Extensão Universitária da UFBA

SENESu- Secretaria Nacional de Educação Superior do Ministério da Educação

SESu- Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SIAV- Sistema de Avaliação Docente pelo Discente da UFBA

SIEXBRASIL- Sistema Nacional de Informações da Extensão

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPCE- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SUPAD-Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da UFBA

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU- Tribunal de Contas da União

TOPA- Programa Todos pela Alfabetização

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

USP- Universidade de São Paulo

UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

VIVERCOM- Programa de Vivência Universitária UFRB

Introdução

A presente investigação começou a ser idealizada há alguns anos atrás, a partir de nossa inquietação sobre como a desigualdade na produção e distribuição do conhecimento tem influenciado a distribuição social e econômica entre as diferentes regiões e países, ou seja, a repartição de rendimento entre Estados e regiões, aquilo que na literatura política é designado por coesão territorial (que é uma das dimensões que contribuem para a problemática das desigualdades sociais entre pessoas, regiões e Estados. Como é sabido, com o amadurecer do processo capitalista, iniciado em finais do século XIX e consolidado no século XX, a tecnologia apresentou seu caráter de domínio não só da natureza, mas também de controle social dos seres humanos pelos seus semelhantes. Esta relação tornou-se tão sólida que passou ao senso comum entender a tecnologia como extensão do conhecimento científico, ou como aplicação da ciência ao processo produtivo capitalista. Assim, a produção de conhecimentos tem se tornado um poderoso instrumento de controle social e político, influenciando inclusive na distribuição (desigual) deste aos indivíduos, ou mesmo legitimando decisões coletivas que envolvem toda a humanidade em nome deste mesmo conhecimento. E todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam. Não existe conhecimento desinteressado, o interesse prevalece como fenômeno controlador e orientador do conhecimento¹.

Daí podemos pensar que a produção de conhecimentos ditos científicos não foi capaz de evitar que o século XX fosse designado como o século das barbáries, como nos refere Eric Hobsbawm (1995, p. 22). Este século trouxe profundas e irreversíveis consequências, não só pela escala, frequência e extensão das guerras, como também pelo volume de catástrofes humanas que produziu através da fome e doença. Ao contrário, muitas vezes o conhecimento científico esteve também ao serviço das guerras, dos genocídios e da desigualdade, o que nos faz refletir sobre a dimensão ética do conhecimento, aquilo que Boaventura Santos (2011, p. 40) designou como as duas grandes dimensões do conhecimento pluriversitário²: o tipo de conhecimento que podemos produzir e o modo de o colocar ao serviço de transformações sociais pautadas pelas ideias de democracia e de liberdade.

¹ Na acepção de Jürgen Habermas, "Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da auto constituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação. É por isso que cada uma destas orientações fundamentais não visam à satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas à solução de problemas sistêmicos propriamente ditos" (Habermas, 1982, p. 217).

² "Ao contrário do conhecimento universitário, o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual, na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos

Para Habermas, a ausência da autorreflexão na construção do conhecimento é característica dos contornos epistemológicos positivistas, pois o sujeito perde a sua referência cognoscente, em virtude de um conhecimento fundamentado na exatidão. O positivismo de Comte deslocou a reflexão filosófica para solidificar a fé da ciência em sua validade exclusiva: “O positivismo moderno levou a cabo essa tarefa com uma sutilidade digna de registro e com um sucesso que não pode ser contestado” (Habermas, 1982, p. 27).

Ainda podemos destacar mais uma questão neste domínio: a distribuição do conhecimento e do dinheiro andam juntas na geografia das regiões que controlam o mundo; observamos a concentração de produção de ciência e tecnologia em um número cada vez mais reduzido de países desenvolvidos. As desigualdades no âmbito do conhecimento se acentuam também no âmbito social e econômico. Para Boaventura de Sousa Santos, a intensificação do processo de globalização ocorrido nos últimos anos tem acirrado a polarização entre o Norte e o Sul no que ele designa como espaço- tempo mundial: “O problema fundamental do espaço tempo mundial é a crescente e presumivelmente irreversível polarização entre o Norte e o Sul, entre países centrais e países periféricos no sistema mundial” (Santos, 2010, p. 286). Para o autor, esta questão é dilemática, pois quanto mais o modelo de desenvolvimento capitalista se universaliza através da globalização, é também cada vez mais claro que ele não pode ser aplicado universalmente, no sentido de que quanto mais universal for a sua aplicação, maior desigualdade criará entre estas regiões, isto é, entre o Norte e o Sul.

Ao nível nacional também ocorrem esses processos desiguais de distribuição de renda e, por conseguinte, de conhecimento. Essa desigualdade geograficamente situada, apenas guarda uma diferença em relação ao contexto mundial: no Brasil, os estados da região Centro-Sul são economicamente privilegiados, enquanto que o Norte e o Nordeste ainda carregam imensas dificuldades em superar a miséria, a fome e as múltiplas desigualdades. As análises históricas nos ajudam na compreensão desta desigualdade: a região Nordeste, e especificamente o estado da Bahia, desde o período colonial produziu riquezas para a exportação de insumos básicos, a exemplo da cana de açúcar e do fumo. Até meados do século XVIII a região nordestina concentrou as atividades econômicas e a vida social mais significativas da colônia; nesse período, o Sul foi uma área periférica e sem vinculação direta com a economia exportadora. Salvador foi a capital do Brasil até 1763 e por muito tempo sua única

problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios de relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (Santos, 2011, p. 42).

cidade importante (Fausto, 2002, p. 39). A estrutura rígida e excludente estabelecida pelos senhores de engenho deixou suas marcas na região, e ela se tornou mais evidente depois da crise destas culturas e da prosperidade experimentada pela região Sudeste por causa da cultura do café. Depois, no início do século XX, com o processo de industrialização experimentado por esta região, o Nordeste passou a ser seu fornecedor de mão de obra e matéria prima. Mesmo tendo vivenciado essa industrialização mais tardiamente (em meados do século), o quadro local de subdesenvolvimento do Nordeste não sofreu grandes alterações, ainda que a região tenha experimentado certo crescimento econômico. Apenas recentemente, a Bahia tem apresentado maiores possibilidades de superação de suas mazelas históricas. Na atualidade, o estado é o sexto mais rico do Brasil e tem melhorado alguns índices sócio econômicos, a exemplo dos de pobreza, mortalidade infantil e escolaridade³.

O advento das universidades federais na Bahia também é algo a se destacar neste estado. As instituições federais se constituem num conjunto especial, pois se fazem presentes em todos os estados da federação, e a universidade é a sua forma de organização acadêmica majoritária. Elas fazem parte de um esforço do Estado em prover uma rede de instituições ao serviço da educação superior com recursos públicos e dão contribuições muito importantes à produção de conhecimento e de tecnologia do país. Enquanto outros estados brasileiros tiveram um número razoável de instituições federais, a Bahia possuiu durante muitos anos apenas uma universidade neste sistema: a Universidade Federal da Bahia, criada em 1946, foi a organização responsável pela formação de boa parte da intelectualidade baiana. Após a articulação política e anseio da população pela mudança desta realidade, e também graças às políticas de expansão do ensino superior ocorridas no primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2005 foi criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. São estas as duas primeiras organizações federais do estado da Bahia que escolhemos como o *locus* do trabalho que agora apresentamos. Reconhecemos que se tratam de organizações diferentes, porque nascidas em contextos históricos distintos e, portanto, possuidoras de histórias distintas. Entretanto, também

³ Entre 2006 e 2013, aproximadamente 1,5 milhões de pessoas saíram da pobreza no estado da Bahia. O índice de pobreza diminuiu de 21,4% para 10,4% da população. A taxa de mortalidade infantil diminuiu de 21,7 óbitos por mil nascidos vivos em 2006 para 17 mortos por mil nascidos vivos em 2012. Neste mesmo período também há um avanço na presença de jovens na escola, tanto para as crianças de 6 a 14 anos, como para os jovens de 15 a 17. Ressalte-se que também foi ampliada a proporção de jovens no nível de ensino condizente com a idade. Quando o olhar é colocado entre os mais pobres, percebe-se um avanço ainda mais consistente: entre 2006 e 2013, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos pertencentes as famílias mais pobres, frequentando o ensino médio, ampliou de 20% para 30%. O analfabetismo no estado decresceu também neste período: caiu de 18,5% em 2006 para 14,9% em 2013. Dados disponíveis em: www.ba.gov.br.

reconhecemos a destacada importância destas universidades para as comunidades em que se integram, contribuindo significativamente para a produção e distribuição do conhecimento em seu entorno.

Daí que consideramos importante salientar que a educação tem se tornado cada vez mais importante e estratégica na distribuição, e sobretudo no tipo de conhecimento produzido. Como nos refere Mariano Enguita (2007, p. 56), a instituição educativa possui hoje uma grande importância econômica e social, pois a escola continua tendo uma relação estreita com a economia e com a organização do trabalho. A educação superior, e principalmente a universidade, tem sido chamada, sobretudo a partir dos anos 60, a dar resposta às seguintes perguntas: como produzir um conhecimento libertador, com capacidade reflexiva para além da formação técnica e profissional? Como o saber acadêmico, o conhecimento produzido nas universidades, pode ser utilizado para melhorar as condições de vida das populações? Como a universidade pública pode contribuir para a diminuição da desigualdade social que a cerca? Sendo a universidade uma instituição que dá a um país uma importante contribuição para seu desenvolvimento cultural, mas também social e econômico, qual é a melhor maneira deste conhecimento atingir aqueles que não estão sendo diretamente beneficiados através de suas atividades internas? Como a universidade poderia se abrir para a comunidade que a cerca? Acreditamos que a universidade e os atores que a constroem todos os dias, sejam eles professores ou alunos, devem ter em mente o papel que podem desempenhar frente a esta forma de funcionamento da educação, que parece continuar a orientar-se por formas de legitimação da apropriação desigual do conhecimento, que é na essência geradora e reprodutora de desigualdades. Eis uma das principais motivações deste estudo.

As políticas para a democratização do acesso às instituições universitárias respondem em parte aos nossos questionamentos, tendo em vista que desde sua constituição, a universidade pública brasileira tem sido privilégio de poucos cidadãos. Promover a interiorização (no sentido de despolarização) das instituições, aumentar o número de vagas (democratização do acesso) e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas são algumas medidas para tentar reparar esta diferença histórica entre o ensino público propedêutico destinado às elites e o ensino profissional privado e de baixa qualidade destinado às classes populares. Mas não se trata apenas disso. O conhecimento produzido nas instituições universitárias deve ser democratizado, deve contribuir para a emancipação e a melhoria de vida das populações que nunca tiveram acesso às condições dignas de existência. Assim, surgiu nosso interesse pela extensão universitária, mas sobretudo o interesse sobre as funções da universidade, sobre como esta instituição pode contribuir para o desenvolvimento humano em todas as

esferas que o caracteriza. Acreditamos ser responsabilidade das universidades articular o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva de construção da cidadania, a fim de desenvolver conhecimentos não só para alguns, mas para toda a população. A extensão universitária, enquanto função, surgiu em virtude das demandas externas à universidade e não foi concebida a princípio como inerente ao fazer universitário, mas sim considerada como mais uma função assumida pela academia, como tentativa de resposta às indagações sobre a presença desta instituição na sociedade.

O trabalho que agora se apresenta intenciona relacionar duas dimensões do conhecimento que, por si só, já tem sido causa de debates e controvérsias, possuidoras de uma riqueza de significados e, por isso mesmo, de uma dificuldade enorme para conceituá-las. A extensão, conceito marcado pela especificidade de um país em desenvolvimento, se configura como um importante catalisador de todas as respostas às questões colocadas acima, foi historicamente construído tendo em vista as diferentes demandas das instituições universitárias, e sempre esteve permeado por confusões e releituras ao longo de sua história. Já a temática da avaliação também tem sido um campo científico marcado por disputas de diferentes visões de mundo e tem se constituído em um fenômeno extremamente complexo que pode ser caracterizado por múltiplos procedimentos (decorrentes das diferentes perspectivas que a enformam), já que envolve relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores. Ela pode vir a assumir um caráter transformador, pois afeta a vida das pessoas envolvidas e produz efeito sobre elas, além de direcionar a tomada de decisões diante dos resultados obtidos. Mas também pode legitimar muitas desigualdades, transformando estas últimas em algo de natural, inevitável e fatal (as chamadas 'desigualdades justas'). Tendo em atenção aquilo que aprendemos ao longo deste trabalho de pesquisa, arriscaríamos dizer que é mais neste último registro que a avaliação tem vindo a inscrever-se.

Assim, elencamos aqui as questões que naturalmente se delinearam com os estudos de ambas as temáticas: as práticas de avaliação da extensão das universidades estão consolidadas? Como se caracterizam? (Periodicidade, natureza, procedimentos, razões de sua existência); Quais os objetos avaliados? (Quais atividades privilegiadas nesse processo de avaliação?). Qual o lugar da extensão universitária nas práticas de avaliação institucional? Qual o conceito de avaliação dominante nas práticas de avaliação da extensão realmente existentes? Quem avalia? Quais as finalidades da avaliação? Que usos são feitos de seus resultados?

A partir dos estudos teóricos que fizemos e de uma primeira observação dos contextos objeto de estudo, a tese que se prefigurou para a realidade estudada era que as reflexões avaliativas sobre as

práticas de extensão universitária foram muito discutidas mas pouco realizadas no âmbito das universidades federais, pelo que a avaliação da extensão foi sendo concebida como instrumental aos poderes universitários instituídos, justificadora de certas ações ou práticas, gerando relatórios meramente formais de alegada 'prestação de contas', uma espécie de 'avaliação para o relatório', ou avaliação burocrática, numa concepção pragmática que não contempla um processo reflexivo. A avaliação ainda não se encontra consolidada nem é realizada de um modo sistemático e aprofundado e, até hoje, a avaliação da extensão segue sendo um dos pontos de grande discussão no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, enquanto que nas universidades esta temática ainda é bem pouco referida.

O presente trabalho pretendeu conhecer as práticas de avaliação da extensão universitária nas duas Universidades Federais da Bahia e desvelar sobre qual o conceito de avaliação e de extensão universitária estas práticas se embasam, elucidando os procedimentos, as finalidades e os modos como os resultados obtidos nesta avaliação são utilizados nas organizações que as realizam. Para atingir estes objetivos estabelecidos privilegiamos o paradigma compreensivo-interpretativo, assumindo-se este através de uma investigação qualitativa, pois entendemos que o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos faz parte de uma realidade em que as pessoas constroem significados nas diferentes interações humanas e sociais: os processos de avaliação, de uma maneira geral, são concebidos como práticas em construção, e podem vir a possuir diferentes sentidos para os diferentes atores em presença (conceptores, executores e destinatários finais). Além disso, escolhemos o *estudo de caso* por o considerarmos como o método de pesquisa mais adequado à produção de conhecimento no domínio do objeto do nosso estudo, pois julgamos que é aquele que permite respeitar as singularidades dos contextos estudados e dar voz aos diferentes atores neles envolvidos. Para a coleta de dados utilizamos várias técnicas: análise documental, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada; a última delas foi se constituindo como a mais importante na recolha da informação dos atores envolvidos nos processos de avaliação de ambas as organizações: gestores da extensão e membros da Comissão Própria de Avaliação. Para a análise das informações obtidas utilizamos a técnica da análise de conteúdo.

No primeiro capítulo discorreremos sobre os principais eventos históricos que marcaram o desenvolvimento das universidades e de suas funções básicas no contexto europeu, latino-americano e brasileiro. A partir do estudo da origem das universidades, percebemos que ela não nasceu concebida para todos, e historicamente se desenvolveu para beneficiar as elites que a constituíram. Depois,

situamos o advento da extensão universitária ao longo da história das universidades que, como sabemos, é bastante recente. Abordamos seguidamente a complexidade do conceito de extensão universitária, que está longe de ser consensual e nos parece adquirir uma dimensão muito importante do trabalho universitário, sobretudo no Brasil. O extensionismo (ou a prática da extensão universitária) é a forma como a relação da universidade com a sociedade se pode manifestar, nos diversos domínios que podemos considerar.

O segundo capítulo centra-se na problemática da avaliação, situando-a, simultaneamente, como campo de práticas (teóricas e empíricas) e como objeto de estudo. Após discorrer sobre a origem dos conceitos a partir da história da avaliação em geral, e da avaliação educacional em particular, além das razões de sua centralidade nos últimos anos, nos focamos especificamente na avaliação enquanto dimensão da avaliação institucional que ocorre atualmente nas universidades. Portanto, os dois primeiros capítulos teóricos tratam dos três temas que consideramos centrais a este trabalho de investigação: as concepções de universidade, de extensão e de avaliação.

O terceiro capítulo intencionou apresentar a investigação mais detalhadamente a partir das temáticas que já apresentamos nesta breve introdução, além de situar seus objetivos e sua relevância; também explicitamos nosso posicionamento teórico sobre questões importantes e situamos o leitor no estado da arte da investigação.

No quarto capítulo, explicitamos o contexto do objeto de estudo, o qual acreditamos ser de valiosa importância, notadamente por causa dos marcos legais da extensão universitária no Brasil (incluindo também os marcos de sua avaliação), amplamente discutidos no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Também explicitamos a história e o contexto local das duas organizações, pois acreditamos que elas caracterizam bastante bem as universidades em estudo, e diferenciam sua trajetória no âmbito acadêmico.

No quinto capítulo, descrevemos a opção e percurso metodológicos. Explicitamos nossa opção pela investigação qualitativa e pelo estudo de caso. Descrevemos o procedimento de coleta de dados através das técnicas de recolha da informação; em seguida, aludimos aos processos de categorização e organização da informação através da análise de conteúdo, técnica escolhida para a análise dos documentos e das entrevistas. Todas estas questões foram tratadas à luz das contribuições dos autores de referência nos diversos campos.

No sexto capítulo apresentamos, além dos dados dos entrevistados e dos documentos, a discussão dos mesmos, orientada pelas categorias de análise que definimos. São elas: *práticas de avaliação, concepções, objetivos, participantes, utilização dos resultados e avaliação da extensão envolvida com a avaliação institucional*. A partir desta análise dos dados, e da concepção de avaliação sistemática que seguimos, concluímos que as práticas de avaliação nas universidades estão longe de estar consolidadas.

Para as considerações finais, realizamos uma breve reflexão sobre o processo de pesquisa e procuramos dar respostas às questões de partida que nos orientaram durante todo o trabalho investigativo. Além disso, reunimos nos apêndices todos os instrumentos de coleta de dados e as transcrições integrais das entrevistas, no sentido de dar mais transparência ao trabalho que agora apresentamos.

Capítulo I

A Extensão universitária ao longo da história das universidades

1. A origem da universidade

No presente capítulo pretendemos discorrer sobre os principais eventos históricos que marcaram o desenvolvimento das universidades e de suas funções básicas no contexto europeu, latino-americano e brasileiro. A partir da história das universidades poderemos perceber, ao longo deste capítulo, que esta instituição sempre assumiu funções diferenciadas, em decorrência das ligações e subordinações pelas quais passou em cada momento histórico. Também, a partir desta retrospectiva, poderemos depois situar a construção do conceito de extensão universitária, já que esta dimensão tem conceituação bastante ampla e registra momentos diferentes em sua história.

Ao longo dos séculos, as universidades sempre influenciaram e ao mesmo tempo foram influenciadas pelas suas sociedades em que tiveram oportunidade de emergir (aquilo que pode ser designado como relação dialética, se quisermos utilizar uma linguagem de raiz hegeliana que influenciou de um modo substancial o modo como Marx analisou e questionou a sociedade do seu tempo), adquiriram poderes e saberes próprios que dependeram do tempo e do lugar em que emergiram, adaptando-se às pressões sociais, mas também transformando-as, por isso não podem ser desvinculadas do processo histórico o qual conduziu à esta emergência, influenciou a sua evolução e que foi, por sua vez, influenciado pela sua ação. Neste sentido, “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura, e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades” (Teixeira, 1997, p. 122).

Deste modo, podemos dizer que a universidade exprimiria de maneira clara e determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, mas também continha dentro de si mesma as condições para o questionamento desse funcionamento e sua superação. Em seu interior, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes exprimem divisões e contradições da própria sociedade. Daí ela ser, hoje, eminentemente uma instituição definida por sua relação com o todo da sociedade e com o Estado moderno, que a moldou e por ela foi moldado. Sua missão, definida em função de demandas sociais, tem variado historicamente entre algumas matizes (as quais abordaremos neste capítulo).

Podemos dizer que a universidade foi adquirindo um carácter de renovação e adaptabilidade com o passar do tempo. Mas apesar do carácter dialético desta relação e da própria autonomia relativa das universidades ser maior do que qualquer outra estrutura educacional moderna, parece que a sociedade tem o poder de influenciar o modo como a universidade evolui.

Todas as grandes estruturas universitárias modernas podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, só inteligíveis como resultantes de sequências históricas especiais. Elas são na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global, não ocorrido a partir da universidade e para o qual ela só concorreu subsidiariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez verificado, atuou sobre as universidades, dando-lhes recursos e exigindo delas novos serviços (Ribeiro, 1969, p. 45).

O termo universidade surgiu do latim clássico da Idade Média, *universitas*⁴. Desde seu nascimento como corporação de estudantes na Itália medieval do século XII, as universidades foram se constituindo como centros urbanos de sabedoria, em oposição as escolas monacais de períodos anteriores (Oliveira, 2007, p. 122). Estas instituições se organizavam através de um modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), abarcando os diversos domínios do saber, como teologia, direito romano e canônico e artes (Sanchez, 1996, p. 11). Desta maneira, a corporação de professores ou estudantes foi a base desta nova instituição, e o *studium generalis*, uma associação permanente de sábios e estudantes, era a responsável por administrar e perpetuar o conhecimento produzido.

Os professores em Paris e os estudantes em Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e conseqüentemente, adotaram o termo *universitas*; um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades (Minogue, 1981, p. 15).

Para Kenneth Minogue (1981, p. 15), esta natureza associativa das universidades, juntamente com a sua distinção intelectual legaram à instituição sua longevidade surpreendente, “da capacidade de decair e ressurgir que tem mostrado a universidade como distinta de quaisquer outras instituições de ensino de outros tempos e de outras civilizações”. A ideia de universidade na Idade Média enfatiza a conservação e a transmissão dos conhecimentos, e embora esta instituição tenha sofrido tantas alterações nos diferentes momentos históricos vividos desde então, ainda é sobre estas duas características seculares (relacionadas à pesquisa e ao ensino, respectivamente) que nos confrontamos ao debater nos dias atuais os modelos e funções da universidade, e ao debater também as crises que

⁴ O termo significa inteiro, totalidade, universalidade. No caso específico da origem da universidade, refere-se a uma organização corporativa que abrange mestres e estudantes. (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira In. E. Silva, 2004, p.47).

enfrenta. É o que Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 187) chama de “fins sem fim”, ou seja, estes objetivos permanentes têm sido responsáveis pela continuidade institucional da universidade, especialmente no Ocidente. Ao longo da história das universidades, a terceira característica, que é o relacionamento da universidade com a sociedade, também se constituiu em um objetivo permanente. “(...) ao nível mais abstracto, a formulação dos objectivos manteve uma notável continuidade. Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços” (Santos, 2010, p. 188).

O renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofício e o florescimento do comércio foram algumas das transformações que aconteceram na sociedade medieval, as quais terão contribuído decisivamente para o nascimento e afirmação das universidades. Se até então a Igreja indicava o caminho intelectual, com o surgimento das universidades, os saberes científicos passaram a figurar com maior importância. De acordo com Buarque (1994, p. 21):

Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença. A universidade é filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma.

Desde então, a universidade se fez presente em nosso universo intelectual e material pois é tida como o lugar de preservação e criação do conhecimento, da ciência e da cultura. De acordo com Morrow e Torres (1997, p. 61) Durkheim⁵

propôs a tese histórica de que as mudanças nos sistemas educativos eram consequências causais das transformações sociais e económicas ocorridas no conjunto da sociedade e exteriores, portanto, ao domínio da educação propriamente dito.

Mais adiante e na mesma página, aqueles autores referem que Durkheim

atribui a transformação renascentista da universidade (do século XVI) aos efeitos económicos da descoberta do Novo Mundo, à expansão do comércio, à difusão do desejo burguês de copiar a orientação mundana da aristocracia e à exigência de maior liberdade de questionar e de autonomia nacional, facto que resultou do colapso de uma comunidade europeia baseada na igreja⁶.

⁵ Cf. Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary School in France.

⁶ Excerto da obra de Durkheim referido na nota anterior e retirado de Morrow e Torres (1997, p. 62): “Só quando as bases da vida social forem elas próprias transformadas é que os povos modificarão as suas representações de uma forma tão profunda. Podemos, portanto, estar antecipadamente seguros de que a Renascença não resulta, repito-o, do facto accidental de nesta época se terem exumado determinadas obras clássicas, mas sim das profundas alterações ocorridas na organização das sociedades europeias. ”

2. O advento da modernidade e os modelos de universidade

Da Idade Média para a Moderna, as famílias abastadas remanescentes da nobreza feudal encontravam na cultura concentrada nas universidades a distinção social para além dos laços de sangue, processo que aos poucos laicizou o conhecimento produzido, antes apenas vinculado à Igreja Católica. A partir da constituição dos Estados Nacionais e suas ingerências na esfera educacional, as críticas dirigidas à universidade multiplicaram-se e fizeram surgir novas concepções de universidade diante de novos contextos sociais.

As universidades de origem medieval, que continuavam sendo as mais importantes em quase todos os lugares, mantiveram em tese, suas instituições antigas e serviam de modelos para as novas fundações. Porém, na prática, diversas inovações surgiram nas estruturas universitárias, seja pelas novas concepções educativas, seja, precisamente, pelo caráter cada vez mais nacional, até mesmo regional, de muitas universidades. A tipologia e a terminologia das instituições tornaram-se então muito complexas, fazendo com que a uniformidade aparente da *universitas* medieval perdesse decididamente o passo para a diversidade das práticas locais e dos caracteres nacionais (Charle & Verger, 1996, p. 43).

Uma destas novas concepções estava ligada à profissionalização da formação dada pelas universidades. A universidade imperial de Napoleão em 1806, criada com intuito de formar profissionais e fortalecer o Estado Napoleônico através de um conjunto de escolas superiores isoladas, (tais como: Direito, Medicina, Farmácia, Ciências e Letras) tinha características completamente diferentes da universidade medieval de corporação de professores e estudantes: a universidade francesa napoleônica nasceu dando pouca ou nenhuma importância à universidade como um todo orgânico, “tratando-se de uma corporação estritamente supervisionada integrada na hierarquia do Estado” (Vasconcelos, 2007, p. 30). Nesta lógica, o burocracismo, segundo Darcy Ribeiro (1969, p. 55), fez com que estas instituições funcionassem como repartições públicas.

As reformas e os projetos de reforma do século XVIII que, acompanhando o progresso da tolerância religiosa e do espírito das Luzes, refletem um verdadeiro desejo de modernização, geralmente pelo viés da adequação mais estreita com as necessidades dos Estados e das profissões (Charle & Verger, 1996, p. 62).

A universidade tinha a proteção do Estado e era posta a serviço do regime. Esta preocupação com o ensino especializado, destinado à formação para as profissões, caracterizou-se como um modelo de universidade, que chamamos de francês ou napoleônico, o qual iria influenciar inclusive a criação das

universidades brasileiras⁷. Segundo Darcy Ribeiro, nesta estrutura federativa, diferentemente da universidade medieval corporativa e organicamente integrada, têm vida e vigor as faculdades e escolas isoladas e não a universidade. O reitor é apenas um representante do governo que é responsável por supervisionar as escolas (Ribeiro, 1969, p. 53).

A Idade Média tinha valorizado as universidades por causa de seu afastamento do mundo e de seus esforços, mas agora os homens modernos começavam a objetar que as universidades estavam carentes de reforma, pela razão oposta; por que elas não contribuíam para o que era encarado como um esforço cooperativo, do qual não podia ser permitida a exceção de nenhum indivíduo ou instituição: trabalhar pela riqueza e pelo poder nacionais. A solução adequada para estes conflitos foi encontrada, nos séculos XVII e subsequentes, com a criação de um grande número de Academias de Artes e Ciências, Escolas de Comércio, Seminários, Institutos Técnicos, Politécnicos, etc. Todos estes cuidavam da difusão do conhecimento útil (Minogue, 1981, p. 25).

Assim, depois da Revolução Francesa, a universidade concebeu-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Mesmo sendo considerada alheia ao mundo que a circundava, não estava ausente da construção histórica que acontecia no âmbito social. O seu envolvimento com a sociedade consolidava-se exclusivamente sob a forma de ensino, no intuito de formação de profissionais liberais burgueses.

Na realidade, a primeira universidade da França moderna foi o empreendimento revisionista dos enciclopedistas, formuladores de uma visão nova do mundo e criadores de um novo ideário político para uma burguesia rebelde e comprometida com o progresso. Nasceu fora da velha universidade corporativa, fechada, aristocrática, eclesiástica e contra ela. Depois de iluminar o mundo, o referido empreendimento teve de institucionalizar-se, fazendo-o na era napoleônica e, finalmente, de acadêmizar-se sob o signo do positivismo (Ribeiro, 1969, p. 52).

No contexto da segunda Revolução Industrial, criou-se em 1810 a Universidade de Berlim na Alemanha, a qual teve como seu primeiro reitor Wilhelm von Humboldt. Esta e outras universidades surgiram no país para suprir uma necessidade de crescimento tecnológico e industrial. Esta instituição na Alemanha tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de industrialização do país, o qual teve de realizar um esforço intencional para conseguir a renovação tecnológica que as outras nações (tais como Inglaterra e França) já haviam experimentado espontaneamente. “Nasceu assim um modelo tardio

⁷ Para explicitar os modelos de universidades nos baseamos epistemologicamente no “tipo ideal” de Max Weber, já que este é um instrumento de análise sociológica da realidade através de conceitos precisos e definidos. Na concepção de Weber, o objetivo de criar tipologias puras pode oferecer um recurso analítico baseado em conceitos (Lakatos, 1982, p. 47). Uma das principais características do tipo ideal é o fato de que não corresponde à realidade, mas pode ajudar em sua compreensão, uma vez que podem existir em determinada realidade, elementos de vários tipos ideais, no nosso caso, determinada universidade pode ter elementos do modelo francês napoleônico, alemão ou inglês.

de desenvolvimento industrial, fruto de um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar-se como nação autônoma” (Ribeiro, 1969, p. 60).

As universidades alemãs cresceram como uma rede descentralizada de instituições, implantadas em diferentes regiões, eram integradas com escolas de letras, ciências, leis, medicina, teologia e filosofia (esta última constituiu-se em ramo independente do estudo da religião, dando grande prestígio a filosofia alemã e a obra de filósofos tais como Hegel, Goethe, Max Weber, entre muitos outros). A ciência implantou-se, e produziu a industrialização da nação através de núcleos de ensino superior capacitados para formar os técnicos, que por sua vez formariam a química e metalurgia tão necessários para competir com outros países no processo de industrialização.

Assim a Alemanha, tanto como potência industrial quanto do ponto de vista cultural- universitário, foi o fruto de convergência de uma política intencional de desenvolvimento, tardiamente alcançado através de um esforço lucidamente conduzido em oposição aos procedimentos liberais das potências previamente desenvolvidas (Ribeiro, 1969, p. 60).

O que vale destacar é a atividade de investigação, que foi mais valorizada do que a atividade de ensino. Esta característica forjou o que chamamos de modelo universitário alemão-humboldtiano. Voltado à ciência, e incorporando a pesquisa como uma de suas funções básicas, defende a unidade da ciência como totalidade sistemática do saber diverso.

Daqui decorreriam, por ordem decrescente de importância, os três grandes objetivos da universidade: porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (Santos, 2010, p. 188).

O movimento iniciado com a Universidade de Berlim produz a recuperação progressiva das universidades alemãs entre 1810 e 1820, dentro de uma concepção de universidade que se estrutura pela indivisibilidade do saber e do ensino e pesquisa, contra a ideia das escolas profissionais napoleônicas (Trindade, 1998, p. 11).

Na Inglaterra, as universidades estavam em processo de estagnação desde o século XVIII por causa da obrigatoriedade de residência na instituição e altos custos dos estudos. As duas universidades inglesas de maior destaque no início do século XIX, Oxford e Cambridge, emergiram com dificuldades por conta desta longa fase de estagnação. O educador John Henry Cardinal Newman surgiu como representante principal da concepção desta universidade. Em sua obra, *The Idea of the University*,

afirmou que a instituição era um lugar de ensino e de educação universal e liberal, voltada para o cultivo da inteligência e da formação integral do homem. “A universidade é antes de tudo, um centro de educação; centro mais que instituição, de educação antes que de pesquisa; esse meio é de preferência residencial, a educação de preferência ‘liberal’ e geral” (Drèze & Debelle, 1983, p. 43).

Para os autores Christophe Charle e Jacques Verger (1996) a principal originalidade do ensino superior britânico durante finais do século XIX até a Segunda Guerra Mundial é a de ter implantado instituições universitárias semelhantes às da metrópole em suas colônias e domínios. “Em 1880, por exemplo, não se tinha nenhuma universidade de tipo ocidental na Índia, ao passo que em 1939 teremos 17” (Charle & Verger, 1996, p. 80). Notadamente neste período aconteceram reformas importantes no sistema universitário britânico, entre elas o desenvolvimento de uma terceira função, a qual surgiu quando as universidades sofriam constante pressão no sentido de estender seus benefícios aos trabalhadores. Com base nesta necessidade, os ingleses começaram a se preocupar com a prestação de serviços que deveriam oferecer às comunidades, como uma forma de garantir uma formação técnica à população, desenvolvendo a educação continuada de adultos. Ao contrário de Oxford e Cambridge, que nasceram com um perfil aristocrático, e originalmente foram instituições destinadas a educar os filhos da nobreza para o desempenho de seus papéis de classe dominante, as novas instituições foram criadas com caráter utilitário, nas regiões mais centrais do país. “As transformações mais importantes da paisagem universitária britânica ocorreram fora de “Oxbridge” com a multiplicação das *civic universities* nas grandes cidades provincianas destinadas a formar os novos quadros de uma sociedade industrial e urbana” (Charle & Verger, 1996, p. 104). Darcy Ribeiro (1969, p. 58) também ressalta a importância deste período:

A Inglaterra desenvolveu, assim, uma extraordinária variedade de tipos para a formação de terceiro nível, conseguindo criar um estrato universitário do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversos níveis mais baixos, a proporcionar os quadros necessários ao funcionamento da sociedade inglesa. A simbiose destes perfis opostos de formação acadêmica dentro de uma cultura inglesa global, resultou num sistema eficaz que, inclusive preservando o caráter aristocrático das velhas universidades, permitiu criar extraordinária variedade de outras formações, elevar o gabarito científico-profissional e generalizar a educação de nível superior.

Também a universidade norte-americana se destacou como modelo importante a partir do século XIX. Embora com algumas influências da universidade inglesa, a universidade nos Estados Unidos cresceu “mais livre e democrática, mais fecunda” (Ribeiro, 1969, p. 64). Devido ao seu pragmatismo, concebiam o conhecimento de forma prática e utilitária, com uma visão mais útil e aplicada de ciência,

“sem o caráter contemplativo e abstrato de outrora” (Sebinelli, 2004, p. 11). Havia uma preocupação com a comunidade externa à universidade, ou seja, “a sociedade que está situada fora dos muros da universidade e à qual ela deve servir é um dos fundamentos desta concepção” (Vasconcelos, 2007, p. 29). A sociedade era vista, portanto, como realidade objetiva, e a ciência e cultura não eram um fim em si mesmas, mas tinham por objetivo a ação para o aperfeiçoamento desta sociedade.

Desta forma, cresceu um sistema educacional de tipo oposto ao francês e ao alemão: em vez de uma vasta burocracia nacionalizadora e civilizadora, o empreendimento educacional, realizou-se, nos Estados Unidos, como um esforço coletivo de comunidades em busca da preservação dos valores coparticipados e tentando integrar neles a nova geração (Ribeiro, 1969, p. 65).

Assim surgiram os “colleges” norte-americanos, “típicos por seu caráter utilitário” (Ribeiro, 1969, p. 65). Foram inspirados nas escolas superiores utilitárias das províncias inglesas que aludimos acima, modelo que se adaptou facilmente às comunidades coloniais norte-americanas, e assim os *colleges* se multiplicaram até 1860. Também, a universidade norte-americana desenvolveu a função da extensão associada à prestação e serviços com duas vertentes: a extensão cooperativa, que significava a prestação de assistência técnica aos agricultores e extensão universitária que consistia em oferecimento de cursos regulares para a educação de adultos (Sanchez, 1996, p. 21).

O breve estudo dos principais modelos de universidade parece provar que a universidade moderna foi um produto do desenvolvimento das sociedades que necessitavam de uma instituição especializada em integrar as novas gerações no seu seio. Mariano Fernández Enguita (2007) se debruçou particularmente sobre esta articulação. Para ele, um dos debates mais importantes em torno das instituições educativas tem sido sobre seu papel reprodutor ou transformador, ou seja, se essas instituições contribuem para preservar a sociedade ou para a transformar. Ele defende a hipótese de que estaria na sociedade o cerne da mudança social. “Quiçá, poderíamos sugerir, que a explicação não está na escola, mas na sociedade. As escolas são ou tendem a ser conservadoras, reprodutoras, quando a sociedade é estável, estática e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica” (Enguita, 2007, p. 26). Corroborando com esta afirmação, Ana Luiza Lima Sousa, autora que se debruça sobre a história da extensão universitária no Brasil, enfatiza que a universidade sempre esteve comprometida socialmente com alguém, e torna-se ilógico trata-la de forma dicotômica, como se universidade e sociedade fossem entidades autônomas, separadas entre si. “O contexto sócio econômico, político e

cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto universidade e sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética” (Sousa, 2000, p. 119).

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 187) , as sociedades fazem às universidades exigências cada vez maiores, ao passo que o Estado tem cada vez menos interesse em financiar suas atividades. Para o autor, o despreparo das universidades em conciliar ambos os desafios, não é apenas conjuntural, mas sim estrutural, ou seja, desde sua gênese, até os dias atuais, a universidade sempre teve dificuldade em lidar com as mudanças. Como não é da natureza da universidade intervir nas causas destas contradições, mas apenas gerir e equilibrar as tensões que delas são decorrentes, ocorre o que o autor chama de crise da universidade. A crise da hegemonia, referente ao conflito entre o conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais⁸; a crise da legitimidade, referente à contradição entre hierarquização e democratização; e a crise institucional, que refere-se à incompatibilidade entre a autonomia e o controle, ou seja, entre autonomia institucional e produtividade social (Santos, 2010, p. 190). Temporalmente, todas as três crises emergiram nos últimos anos, entretanto os fatores que condicionaram suas contradições são de diferentes tempos históricos, como descreve Santos (2010, p. 192):

A crise da hegemonia é a 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. Se aceitarmos a divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos — o período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos anos sessenta até hoje) — os factores da crise de hegemonia configuram-se logo no primeiro período. De facto, a proclamação da ideia da universidade é de algum modo reactiva, surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a universidade tem dificuldade em incorporar. Na crise da legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo organizado por vias das lutas pelos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação) e económicos, cujo êxito conduziu ao Estado-providência. Finalmente, na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo desorganizado e decorrem, em geral, da crise do Estado Providência.

⁸ Para Boaventura Santos, este conflito resume três dicotomias para a crise da hegemonia: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática.

3. A universidade na América Latina e no Brasil

Explicitaremos aqui algumas questões do nascimento e desenvolvimento das universidades na região da América Latina em geral, e no Brasil em particular. Consideramos que, muito embora a região tenha uma grande diversidade sócio-educativa, característica de um continente composto por diferentes paisagens geográficas e por diferentes povos e etnias, os países colonizados pelos espanhóis tiveram processos históricos bastante semelhantes ao caso brasileiro. Entretanto, não queremos dizer que o Brasil está separado da América Latina (embora isso eventualmente possa ser conotado) mas apenas ressaltar algumas das convergências e divergências em ambos os processos. Podemos compreender melhor esta ideia através do excerto abaixo:

Uno de los aspectos que caracteriza a la educación superior de la región, es la coincidencia entre la variabilidad de los sistemas nacionales de educación superior y las similitudes en cuanto a muchos de sus aspectos constitutivos. Esta contradicción es peculiar a otras dimensiones de la realidad del conjunto de estos países; pues si bien América Latina comparte dos idiomas mutuamente comprensibles, una región predominante, una historia común y, además, una posición parecida en cuanto a su actitud frente al occidente, muchos son los aspectos que hacen de ella una región profundamente diferenciada (Guadilla, 1997, p. 27).

Na América espanhola, as mais antigas fundações de universidades datam de 1538 em São Domingos e 1551 em Lima e na Cidade do México. Instituídas por decretos reais, eram instituições claramente coloniais e missionárias, estabelecidas nas principais colônias espanholas, vinte delas existiam às vésperas das independências desses países (Charle & Verger, 1996, p. 42). Estas instituições, em geral, tinham como principal preocupação a oferta de cursos isolados de cunho profissionalizante. Espelhavam-se no modelo francês que descrevemos anteriormente, já que a França exercia grande influência cultural sobre Espanha e Portugal, a exemplo das reformas napoleônicas, as quais exerceram larga influência sobre a universidade latino-americana, na medida em que os poderes locais tentaram fazer desta instituição uma formadora dos quadros para a burocracia emergente com a independência. “As estruturas universitárias da América Latina foram cópias, em grande parte, da matriz francesa do século XIX” (Ribeiro, 1969, p. 56).

A cultura francesa e a Ilustração, nesta situação, ocuparam o espaço e exerceram grande influência na formação cultural das novas elites latino-americanas. A universidade francesa tornou-se o principal modelo, na mesma época em que esta também passava por uma profunda reestruturação, sendo chamada posteriormente de universidade napoleônica. Esta importação de um modelo europeu visava, por um lado, satisfazer as necessidades de consumo suntuário das classes dominantes, mas sendo produto das

necessidades específicas de outro país, não se adaptava plenamente às realidades locais da América Latina (Andrade, 2011, p. 55).

Durante este período que antecede as independências, de uma maneira geral, a relação das universidades com a sociedade era problemática. Estas instituições serviam principalmente para a formação técnica e profissional, mas também ajudaram em certo sentido a preservar o equilíbrio da ordem social vigente. “Embora houvesse a introdução de conhecimentos científicos inovadores, estes não se incorporaram à vida da sociedade colonial, impedindo o desenvolvimento cultural local, ajudando a manter uma elite a serviço do poder colonial” (Andrade, 2011, p. 53).

Logo após a independência destes países, novos grupos de governantes tiveram a oportunidade de pensar a universidade como espaço de afirmação dos movimentos de libertação da Coroa espanhola, e intentaram reformas universitárias “que provavelmente escaparam aos modelos mais tradicionais de constituição das universidades europeias” (Andrade, 2011, p. 51). Entretanto, os novos governos não possuíam condições econômicas e políticas suficientes para reestruturar os sistemas educativos de acordo com os objetivos e necessidades das novas nações, que agora demandariam uma universidade dirigida para seus mais novos interesses. Desta maneira, houve um embate inicial entre as elites dominantes sobre quais deveriam ser as características da nova universidade, que se expressou na oposição entre as ideias liberais e aquelas ainda arraigadas nas antigas universidades coloniais.

Na América Espanhola, depois da independência política, arma-se um grande confronto entre os advogados da manutenção da universidade colonial e os propugnadores da implantação de uma nova instituição moderna, alicerçada nos princípios liberais, que entendiam os antigos estabelecimentos superiores como símbolos do atraso, da opressão e do domínio da Igreja. Está anunciado o conflito- engrossado, na segunda metade do século, pelos positivistas- entre liberais e a Igreja Católica. No Brasil, são também essas correntes políticas que vão pensar os rumos da educação superior no país (Prado, 2004, p. 94).

A ausência de projetos para novas universidades fez com que as reformas destas instituições sofressem muitas limitações ou ocorressem de maneira muito desigual em todo o continente, conforme o trecho abaixo descrito:

No Chile, em 1843, foi criada a Universidad Nacional, liderada por André Bello e voltada claramente para a ideologia liberal, nacional e progressista. No México, a forte presença da Igreja, que dirigia a universidade fundada desde 1553, não resistiu às mudanças provocadas pela Independência. Com a vitória de Benito Juárez e dos liberais em 1867, consolida-se a presença cada vez mais marcante do positivismo e de uma visão anticlerical. Na Argentina foi fundada, em 1821, a Universidade de Buenos Aires com uma nova perspectiva de funcionamento. A proposta do governo foi fazer desta universidade um centro nacional articulador do conjunto da educação do país, cumprindo as funções de um ministério da educação. Na

Venezuela ocorre em 1827, sob o comando de Simon Bolívar, a fundação da universidade central em substituição à antiga universidade católica (Andrade, 2011, p. 54).

Com os acontecimentos internacionais decorridos no dealbar do século XX, (Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa) a América Latina também despertou para uma nova consciência nacionalista e “americanista” na acepção de Andrade (2011, p. 56), sobretudo a partir da Revolução Mexicana de 1910. Este movimento político reverberou ideias para todo o continente e influenciou o desencadeamento do célebre movimento pela autonomia universitária dos estudantes de Córdoba na Argentina de 1918, que tinha como principal mote o questionamento à estrutura autoritária e oligárquica do ensino superior.

A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito a exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de aguentar tiranos. Já que tem sido capaz de realizar uma revolução nas consciências, não se pode desconhecer a capacidade de que ela tem de intervir no governo de sua própria casa (Manifesto de Córdoba, 2007, p. 12).

O movimento autonomista de Córdoba foi importante para a definição de um novo marco para a universidade latino-americana, uma vez que iniciava o questionamento sobre as funções do conhecimento, a fim de que as instituições fossem capazes de assumir seu compromisso social, familiarizando os alunos com os problemas de seu meio, com vistas a desenvolver uma atitude crítica frente ao ensino e à própria sociedade. Depois disso, apresentam-se no Uruguai e na própria Argentina programas de difusão cultural, ampliação de oportunidades de educação básica aos adultos menos favorecidos, desenvolvimento de comunidades rurais e atividades assistenciais. A iniciativa dos próprios estudantes considerava:

As universidades chegaram a ser, assim, o fiel reflexo dessas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste reflexo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência, perante esses prédios mudos e fechados, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca ao serviço burocrático. Quando, em momento fugaz, abre suas portas aos espíritos elevados, arrepende-se logo e torna-lhes impossível a vida sob seu recinto (Manifesto de Córdoba, 2007, p. 7).

Para Andrade (2011), o movimento refletia as contradições e impasses da pequena burguesia da América Latina, as quais oscilavam entre a adesão às burguesias locais, ou ao nascente movimento operário desta região. “O movimento autonomista era politicamente progressista e democrático, buscava a criação de uma sociedade com oportunidades e direitos iguais para todos, com a eliminação de privilégios que se opunham aos ideais liberais” (Andrade, 2011, p. 57).

No Brasil, durante os séculos de predomínio da economia agro exportadora, também a educação superior brasileira voltou-se à formação das camadas superiores, a fim de prepará-las para as atividades político-burocráticas e para as profissões liberais, a partir de um ensino humanístico e elitista, quase sempre a cargo ou sob a influência da iniciativa religiosa, sendo esta a única preocupação com a função do conhecimento produzido nestas instituições, sem qualquer conceituação sobre o termo extensão universitária. Nesta época, faltou ao nosso país um movimento social mais profundo que buscasse a criação de um sistema de educação pública no Brasil, de caráter laico e universal. O que vai haver neste período é apenas o ensino superior, iniciado em 1572 com a criação dos cursos de arte e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia (Cunha, 2007 b, p. 19). “O Brasil contou apenas, durante o período colonial, com um arremedo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina, a completar-se em Portugal” (Ribeiro, 1969, p. 76).

Segundo Luiz Antônio Cunha (2007b, p. 15), existe um lamento sobre a questão da criação tardia das universidades no Brasil, em relação aos vizinhos de colonização espanhola. Para este autor, um dos motivos para a criação tardia é de que a Espanha encontrou em suas colônias povos dotados de alta cultura, o que teria dificultado a dominação dos conquistadores. Assim seriam necessários missionários com alto conhecimento dos costumes e línguas nativas, os quais forjaram as universidades nas colônias hispânicas. Outra razão seria a de que Portugal tinha na época colonial bem menos universidades que a Espanha, não podendo dispor de um maior número de docentes para suas colônias. O autor também coloca a questão da nomenclatura destas instituições:

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca chamados de universidade? (Cunha, 2007b, p. 17).

Já Maria de Lourdes Fávero destaca o desinteresse da elite brasileira na criação das universidades:

A história da criação de universidades no Brasil, revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero no País, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores (Fávero, 2000a, p. 17).

Mesmo durante o período do Império, as discussões sobre educação (desde a primária até a superior) foram pouco expressivas até mesmo durante a década de 1850, onde importantes debates ocorriam a fim de idealizar novos projetos para o país (a exemplo da suspensão do tráfico de escravos). A partir da década de 1870, os positivistas⁹ desempenharam um papel político de destaque. Eram partidários da absoluta liberdade de ensino e defendiam inclusive a eliminação das funções educativas do Estado. Eles acreditavam que as instituições universitárias representavam um passado de centralização e monopólio do poder real, e para eles, criar universidades era caminhar contra o desenvolvimento. “Os positivistas se constituíram no grupo mais homogêneo e coerente na permanente crítica à fundação de universidades no país” (Prado, 2004, p. 109).

Entretanto, não podemos negar a existência de alguns pontos importantes a destacar neste período colonial: a presença de jovens universitários envolvidos de alguma forma com os movimentos sociopolíticos da época. Ana Luiza Sousa (2000, p. 25) destaca a participação eminentemente política dos estudantes nos movimentos da época, voltada para os interesses nacionais. Podemos perceber a presença dos estudantes em momentos históricos como a Inconfidência Mineira, a Campanha Abolicionista e outros eventos importantes para a história política do país.

Os estudantes brasileiros são reencontrados atuando em diversas frentes. As primeiras participações estudantis podem ser identificadas ainda no período do Brasil Colônia, quando de seu envolvimento contrário à Invasão Francesa de 1710, no Rio de Janeiro, ou, em 1788, conspirando juntos na Inconfidência Mineira, em Minas Gerais (Sousa, 2000, p. 26).

Não obstante, essa participação aconteceu de forma regionalizada, pontual e sem nenhuma tendência à organização de categoria em qualquer movimento próprio, até porque podemos considerar que os estudantes eram uma classe que praticamente não existia no Brasil¹⁰. Outro problema para o que seria a gênese do movimento estudantil é que a participação nos problemas políticos e sociais do país, geralmente se dava a favor de interesses da própria classe, já que os estudantes pertenciam às classes economicamente privilegiadas, não se isentando de sua formação social inerente à classe de origem.

Na verdade, a posição que os estudantes assumem nos diferentes momentos históricos vai refletir a situação de conflito em que surge o Movimento Estudantil, pois tratam-se de jovens oriundos das mais diversas classes sociais, mas em sua maioria representantes das classes economicamente privilegiadas, que vão se

⁹ Maria Ligia Coelho Prado (2004, p. 108) destaca as distinções ideológicas entre os dois partidos, liberal e conservador, como sendo bastante tênues. Os positivistas distinguiam-se por suas ideias republicanas e antiescravistas, mas não demonstravam um antagonismo ferrenho contra a Igreja Católica.

¹⁰ Neste período podem ser considerados estudantes aqueles jovens dos colégios religiosos e os recém-chegados das universidades da Europa (Sousa, 2000, p. 26).

revestir de uma postura de defesa dos oprimidos, reconhecendo a necessidade de libertação e sentindo-se na obrigação de uma posição de aliança com os mais fracos, o que não lhes isenta de trazerem consigo a formação social de suas próprias classes de origem. Daí surge o conflito (Sousa, 2000, p. 25).

Antes do governo de Getúlio Vargas, na década de 30, o Brasil tinha apenas faculdades isoladas, como a Faculdade de Direito em São Paulo, criada em 1827, e a Faculdade de Medicina em Salvador criada em 1830, entre outras. Nestes meados do século XIX, este impulso na implementação de escolas deve-se em grande parte à chegada da Corte portuguesa em 1808 ao Brasil, transformando nosso país em sede da coroa portuguesa.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, como é sabido, várias medidas na área cultural e educacional foram tomadas. Além da Impressão Régia e do Jardim Botânico, foram criadas as cadeiras de anatomia no Rio de Janeiro e de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro. Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar e, mais tarde, a Academia de Belas-Artes (Prado, 2004, p. 107).

Essa mudança impulsionou o estabelecimento de algumas medidas administrativas, econômicas e culturais para instalação da infraestrutura necessária ao funcionamento do Império. Estas escolas superiores buscavam formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país. “A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (Cunha, 2007b, p. 63).

É possível afirmar que a universidade brasileira se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências e concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela ideia de universidade assumida pelas elites dominantes, a partir de modelos externos ao nosso continente. Desta maneira, o ensino superior no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, teve maior influência do modelo francês napoleônico, ao reduzir sua finalidade à formação de profissionais. De fato, até a década de 30, o Brasil não conseguiu desenvolver uma trajetória construída com base na realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias.

Tão profundo era esse traço estrangeiro da cultura do brasileiro que suas obras, mesmo quando na literatura e no romance, não só trazem a influência da outra cultura a que se teria filiado o autor, como revelam um tom de espectador, ou observador distante e não participante da cultura nacional, que, de qualquer modo, vinha-se elaborando no seio do povo brasileiro (Teixeira, 1989, p. 96).

Entretanto, com o passar dos anos esta realidade se alterou, como veremos a seguir. A universidade tornar-se-á uma instituição central neste século, sendo vista como lugar de inovação

científica, social e mesmo política, uma vez que nela são preparados os quadros do futuro. “De forma global, a maioria das grandes transformações das sociedades do século XX é anunciada ou preparada em seu seio” (Charle & Verger, 1996, p. 125). Assim, o debate a respeito das finalidades e características que a instituição universitária deveria assumir foi acirrado no Brasil do início do século XX, quando foi possível observar o surgimento de propostas educativas que visavam dirigir os estudos de nível superior às necessidades sociais específicas (Pronko, 1999, p. 85). Estas propostas foram impulsionadas em parte por grandes movimentos culturais, políticos e sociais que aconteceram na década de 20 e tiveram profunda repercussão nas décadas seguintes. A exemplo desta movimentação, no âmbito cultural tivemos a Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo, e no âmbito político o movimento tenentista que culminou na Revolução de 30 (Fausto, 2002, p. 181).

Antes mesmo deste período, em 1912, houve no Brasil algumas iniciativas por parte de instituições universitárias com certo compromisso social. O seguinte excerto de Marilena Chauí nos parece resumir o espírito político-cultural do início do século:

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (Chauí, 2003, p. 347).

Um exemplo destas iniciativas foi a criação da Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo neste mesmo ano, a qual copiava o modelo europeu de universidades populares¹¹. Caracterizava-se pela não constituição de uma unidade com corpo docente e discente próprios, e tinha como principal atividade a promoção de cursos e conferências gratuitos abertos à população. Tratava-se de uma tentativa de integrar a instituição de ensino à realidade na qual estava inserida. Alguns autores, como Luiz Antônio Cunha, consideram-na a primeira instituição de ensino a desenvolver atividades de extensão universitária, entretanto a universidade existiu apenas até 1917 (Cunha, 2007b, p. 183).

Em 1920 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto nº14.343, de 7 de setembro, primeira instituição universitária de nosso país. Esta criação ocorreu por ocasião da visita do rei da Bélgica ao Brasil para a comemoração do centenário da Independência, onde durante as

¹¹ As universidades populares da Europa surgiram no século XIX e existiram na Inglaterra, França, Bélgica e Itália, estavam vinculadas à ideia de educação de adultos, como esforço autônomo de intelectuais da época.

homenagens programadas sob a supervisão do presidente Epitácio Pessoa, havia a entrega do título de Doutor *Honoris Causa* ao rei Alberto I, que só poderia ser outorgado por uma universidade. A existência da universidade foi apenas nominal, pois pouco se alterou nas escolas superiores. Esta criação refletiu um processo de sobreposição das escolas existentes (Medicina, Direito e Escola Politécnica) e não de substituição, onde o antigo modelo de formação para profissões foi preservado (Vasconcelos, 2007, p. 40). “Desse modo, é criada a primeira universidade oficial. Resulta da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias” (Fávero, 2000a, p. 28).

Na década de 30, e a partir do período que compreende o Estado Novo de Getúlio Vargas, a lenta substituição do modelo econômico exclusivamente agrário-exportador por um parcialmente urbano-industrial, gerou um contingente maior de segmentos sociais médios e populares (Pronko, 1999, p. 86). Essas novas classes sociais demandaram uma mudança na educação, reclamando a organização de um sistema nacional de ensino. A evolução do ensino superior nas faculdades e outras transformações por que passava a sociedade brasileira desde a Primeira República, criaram condições para que os estudantes viessem a constituir uma força política ativa no campo político. A expansão industrial criou novas necessidades para a indústria, tanto do ponto de vista da organização do trabalho, como da capacitação dos trabalhadores. A partir de 1930, a educação também entrou na política centralizadora do Estado. “Surge então, um aparelho de Estado mais centralizado e o poder se desloca cada vez mais do âmbito local e regional para o central” (Fávero, 2000a, p. 39).

A atuação varguista foi de caráter controlador, tendo como fato importante a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. As iniciativas do governo Vargas na área educativa tinham uma inspiração autoritária, que no âmbito da educação superior procurava criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades dedicadas à pesquisa, com uma influência do modelo alemão-humboldtiano. Dentro desta perspectiva, a fim de normatizar a rotina acadêmica e administrativa das universidades, em 11 de abril de 1931, o então presidente lançou o Decreto nº 19.851, o Estatuto das Universidades Brasileiras, estendendo a todo o Brasil o processo de criação de universidades por meio do aproveitamento da estrutura organizacional de faculdades previamente existentes (Pronko, 1999, p. 87).

O Estatuto adotou a universidade como modelo único de organização didático-administrativa de ensino superior, fixando um modelo institucional definido. Também indicava que o ensino superior

obedecia ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado por institutos isolados: o primeiro será regido pelo referido Estatuto e o segundo pelos respectivos regimentos. Seu objetivo era elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim, concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade. O formato geral para as universidades públicas brasileiras previsto no decreto estabelecia, como requisito para a sua "constituição", congregar pelo menos três das seguintes unidades: direito, medicina, engenharia e educação, ciências e letras; dispor de "capacidade didática", tais como professores e laboratórios, assim como de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares. Poderiam ser mantidas pela União, por estados ou sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres (Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931. In. M.Fávero, 2000b, p. 51).

Neste documento apareceu pela primeira vez o termo extensão universitária, sendo reconhecida pela oferta de cursos e conferências de caráter educacional. A partir deste momento se começa a desenhar alguma concepção sobre a questão, a partir da influência dos grupos liberais, como por exemplo, o Grupo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os quais considerava que a universidade deveria funcionar não apenas como local de ensino, formação profissional e estímulo à pesquisa, mas deveria ser difusora de saber e cultura. A extensão universitária foi vista como uma função responsável pela prestação de serviços às comunidades carentes e oferecimento de cursos, no sentido de ilustrar as massas e assisti-las.

Artigo 42- A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da universidade.

Parágrafo primeiro. Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

(...) As universidades brasileiras, solidárias nos mesmos propósitos e aspirações de cultura, devem manter ativo intercâmbio de entendimento e de cooperação, a fim de que eficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar. Entre os institutos de qualquer universidade deverá haver permanente contacto, facilitado em reuniões coletivas, nas quais os corpos docente e discente possam encontrar ambiente agradável e propício à orientação e renovação dos ideais universitários. Mas, além disso, as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na esfera de sua ação, para a aperfeiçoamento do meio.

Artigo 99. A vida social universitária terá com organizações fundamentais: a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários; b) congressos universitários de dois em dois anos; c) extensão universitária; d) museu social (Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931. In. M.Fávero, 2000b, p. 77).

Na mesma época, o ministro da Educação, Francisco Campos, fez uma exposição sobre os motivos da reforma do ensino superior e destacou a extensão universitária, entre outros pontos:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, pelos benefícios coletivos resultantes, o sistema de organização do ensino sobre base universitária (Fávero, 2000b, p. 22).

Dessa maneira, o período que compreende as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, marcou o momento de um novo debate político educacional, resultante da articulação de duas esferas até então distanciadas: educação e trabalho. Ambas as áreas se constituíram, naquele momento, em objeto privilegiado da ação política desenvolvida pelo Estado getulista. Foram inúmeros os projetos que, partindo de diferentes setores, tentaram definir um modelo para a formação técnico-profissional deste período, além de se mostrarem igualmente fecundos em propostas e ensaios institucionais para a educação superior, fato que representou certo avanço no processo de consolidação do modelo de universidade. “Nessas décadas de governo de Getúlio Vargas que se definiram tanto o caráter do ensino técnico-profissional quanto o modelo institucional da universidade brasileira” (Pronko, 1999, p. 88).

Como podemos perceber, as políticas do governo getulista para as universidades tiveram um caráter centralizador através do Estado, que gerenciava toda e qualquer ação tomada para o Ensino Superior. O próprio Estatuto das Universidades, fazia parte desta política centralista, já que ditava um modelo didático e administrativo, desejado para a implantação das universidades no Brasil. Muitas dessas diretrizes continuaram até hoje, outras se modificaram ou tendem a se modificar de acordo com a nova realidade da sociedade brasileira através das reformas universitárias. “Mesmo que em alguns casos a elite local tenha instituído escolas ou universidades, o poder público mostrava-se presente, sobretudo na regulação e organização do sistema educacional” (Vasconcelos, 2007, p. 44). Todavia, infelizmente o Estado intervencionista obrigou os industriais a se encarregarem da formação da classe trabalhadora, legando para este segmento a educação do povo trabalhador, à margem da educação nas universidades (Pronko, 1999, p. 98). Isto significa dizer que o trabalhador brasileiro e a formação das classes mais pobres ficavam fora da responsabilidade do Estado, que acabava realizando uma educação excludente, mesmo com propostas de vinculação entre a universidade e sociedade.

Paralelamente à esta normatização do ensino superior, se dá a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, que representou um marco importante na instalação e consolidação do movimento estudantil organizado, o qual teria grande participação na vida política do país nos anos que se seguiram à sua criação. Também foi importante para o estabelecimento de um projeto universitário brasileiro a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Brasil, em 1935.¹² Apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária, houve uma iniciativa que expressava posições contrárias. Desta maneira, a Revolução Constitucionalista de 1932 contribuiu para uma tomada de consciência por parte das elites paulistas da falta de quadros políticos com formação científica. A USP surgiu neste contexto, à margem da participação federal, numa maneira de demonstrar e afirmar o poder político do estado de São Paulo frente ao governo de Getúlio (Fausto, 2002, p. 189). Contrariamente, no ano seguinte, o governo Vargas transformou a Faculdade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, criando a primeira universidade federal da então capital do país. “Segundo o Ministro Gustavo Capanema, esta criação tinha dois propósitos: ter a função de fixar o padrão do ensino superior em todo o país; e ser uma instituição de significação nacional e não local” (Fávero, 2000a, p. 54). Estas medidas adotadas pelo governo após a década de 30 revelam uma percepção da universidade como instrumento capaz de assegurar a ideologia dos grupos dominantes e de preparar os que vão ocupar funções menores na divisão social e técnica do trabalho.

Através da criação da UNE, a participação nas questões da extensão universitária foi bem expressiva. Seu surgimento representou uma tomada de consciência dos estudantes em nível nacional e “tornou-se um divisor de águas do movimento estudantil na história da educação no Brasil” (Sousa, 2000, p. 28). Dentre os vários Congressos Nacionais dos Estudantes, ocorridos no período, um dos itens de maior discussão era a reforma universitária. O movimento estudantil concebia a extensão naquele momento como instrumento de utilização das potencialidades da universidade de modo tal que aproximasse a instituição de ensino da sociedade. Com forte influência do movimento reformista de Córdoba, a extensão universitária propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. “Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a extensão universitária no Brasil deve sua origem ao movimento estudantil” (Sousa, 2000, p. 23).

Com o fim do governo do presidente Vargas em 1945 e o fim do Estado Novo, o país viveu uma nova fase e o contexto universitário tentaria buscar concepções a fim de repensar sua identificação com

¹² Foi criada a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro de 1920.

o regime anterior. No início da década de 50 acelerou-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico. Especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek, a chamada coligação desenvolvimentista, inicia-se uma fase tida na memória dos brasileiros como próspera, “período de grandes realizações a exemplo da construção da atual capital do país, Brasília” (Fausto, 2002, p. 237). Assistiu-se ao nível internacional a um grande aumento da educação superior, em parte ocasionada pelo número crescente de conclusões do então ensino de segundo grau.

A universidade brasileira, com poucas décadas de existência, também vivenciou esta expansão. Alguns autores destacam outro fator importante para este avanço: o incremento de ocupações que exigiam formação escolarizada e sobretudo de nível superior na sociedade do pós-guerra, fato que também pode ser observado internacionalmente (Vasconcelos, 2007, p. 42). “As universidades, no sentido estrito, passaram de 5, em 1945, para 47, em 1964. O número de estabelecimentos isolados subiu de 293 para 564, nesse período” (Cunha, 1989, p. 253). Este mesmo autor apresenta os seguintes dados que refletem o rápido desenvolvimento do ensino superior no Brasil a partir da década de 60:

Universidades e escolas isoladas matriculavam, em 1964, cerca de 142 mil estudantes. Comparando esse contingente com o matriculado em 1945, resulta uma taxa de crescimento de 236,7%. A comparação da velocidade do incremento verificado na era de Vargas com a da república populista mostra um aumento sensível de ritmo. O crescimento médio anual passou de 2,4% no período de 1932/45 para 12,5 no período de 1945/64, taxa esta, mais de cinco vezes superior àquela (Cunha, 1989, p. 254).

Não faltaram projetos na “república populista” para abrir as portas da universidade ao povo, já que esta necessidade era imensa; apesar disso, estes projetos não se concretizaram no Brasil logo após o golpe militar. Todavia, como podemos perceber pelos números apresentados acima, houve melhoria nas oportunidades de escolarização pelo menos para os que conseguiam ingressar nos estabelecimentos federais. Nesta época, houve uma tomada de consciência dos vários setores da vida nacional sobre a estagnação em que se encontravam as universidades brasileiras do ponto de vista organizacional-acadêmico e administrativo. “Agravando-se a crise universitária e tornando inevitável a reforma de sua maquinaria administrativa e didática, para esse modelo é que se voltou a universidade tradicional em suas veleidades de reforma” (Teixeira, 1989, p. 225).

A partir dos anos 60 as discussões sobre o problema vão tomar expressão nacional sobre a necessidade da reforma universitária; esses debates deixaram de ser obra de intelectuais, estudantes e professores e atingiram a opinião pública. “Importa lembrar também, que o período de 1959 a 1964 é

por demais fecundo, desde que se considerem as várias propostas formuladas para se enfrentarem os problemas diagnosticados na universidade brasileira” (Fávero, 2000a, p. 108). Baseando-se nestas ideias, desenvolveu-se também um ativo processo de modernização do ensino superior através da adoção dos padrões de organização universitária vigentes nos Estados Unidos. Esse processo foi conduzido pelo Estado, mas a ele se juntaram instituições da sociedade civil, como a SBPC¹³ e a UNE.

O processo de modernização do ensino superior começou com a criação em 1947 do Instituto Tecnológico de Aeronáutica em São José dos Campos, São Paulo, e teve sua culminância com a criação da Universidade de Brasília, a UnB. Ela foi fundada em 21 de abril de 1962 na recém inaugurada capital federal, pelo seu idealizador e primeiro presidente do Conselho Diretor, Anísio Teixeira, e seu discípulo, o antropólogo Darcy Ribeiro, seu primeiro reitor. “Ela foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas pois nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades” (Cunha, 1989, p. 256). A concepção desta universidade valeu-se da contribuição de vários setores da intelectualidade brasileira, em especial de professores universitários, com aval do movimento estudantil. Embora tenha sido criada pelo governo federal, não teve a forma autárquica como as demais, já que fora organizada como fundação, inaugurando um padrão copiado pelas universidades federais que surgiram depois, considerada por muitos inovadora e símbolo do ensino superior modernizado.

A UNE, no período compreendido entre sua criação e o Golpe de 1964, esteve envolvida nas mais diversas manifestações, reivindicando direitos sociais, promovendo organização popular e lutando a favor da soberania nacional e contra o domínio norte-americano. Ainda neste período, aconteceu o I Seminário Nacional da Reforma Universitária na Bahia, em 1961, de onde surgiu a Declaração da Bahia, documento que representava um marco do movimento estudantil brasileiro. Nota-se uma análise crítica da realidade brasileira e da inserção da universidade neste contexto. Ela apresentava uma universidade com ênfase nas atividades extensionistas, deixando claro que sua missão era colocar a escola ao serviço do povo. Assumiam a reforma universitária como reforma de base, entendendo que nada se transformaria sem mudança da estrutura. Neste período houve a criação dos Movimentos de Cultura Popular (1960), e dos Centros Populares de Cultura (CPC) de 1961, da Une Volante (1962), com uma conotação de envolvimento político social em torno da extensão. A declaração da Bahia sugeriu:

¹³ A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência foi fundada em maio de 1948 por um grupo de docentes e cientistas.

- abrir a universidade para o povo, através da criação nas Faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios acadêmicos como organizadores de cursos de alfabetização de adultos, de curso de mestre de obras nas Escolas de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas Faculdades de Direito. Promovê-los não só nos prédios das escolas, como em favelas, circunvizinhança de fábricas e bairros operários.

-colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas). Que isso não seja realizado a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua que vivemos. É necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos.

-fazer da universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de questões junto aos poderes públicos e possibilitando aos poderes públicos cobertura aos movimentos de massa (Declaração da Bahia, 1962, In. A. Sousa, 2000, p. 38).

Outro momento histórico importante para as políticas de desenvolvimento do ensino superior foi o período de 1964 a 1968. O movimento de 31 de março de 1964, denominado como golpe militar, tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção, que aparecia nos discursos da classe média pretensamente como a grande vilã do desenvolvimento e da democracia. Mas na prática, a situação era muito diversa dessa premissa. Pela primeira vez na história do país os militares assumiam o poder com a perspectiva de permanecerem nas instâncias do governo por uma via autoritária. O novo regime, agora não mais civil, começou a mudar as instituições do país através dos chamados atos institucionais, justificados como decorrência do exercício do Poder Constituinte, mas que tinham como real intenção reforçar o poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso (Fausto, 2002, p. 257).

Os estudantes universitários foram especialmente visados pela repressão política e ideológica decorrente do regime. A sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiada, e após a sua dissolução passou a atuar na clandestinidade. As universidades constituíram outro alvo, sendo que a Universidade de Brasília, criada com propósitos renovadores e considerada subversiva pelos militares, sofreu também invasão logo após o golpe (Fausto, 2002, p. 258). “O campus da Universidade de Brasília foi tomado como se fosse um reduto armado das tropas inimigas. Só isso explica por que 400 homens da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais ocuparam a universidade no dia 9 de abril de 1964” (Cunha, 2007a, p. 40).

Apesar disso, a problemática da educação sempre esteve presente nas preocupações dos militares e de seus aliados civis desde 1962. Em agosto de 1966, o ministro da Educação, Tarso Dutra, solicitou parecer sobre a reformulação das universidades federais ao Conselho Federal de Educação, cuja resposta foi o parecer do conselheiro Valnir Chagas, acompanhada de um anteprojeto de lei. Este se tornaria o Decreto-Lei n. 53, de 1966, no qual já estavam presentes alguns dos traços da lei

universitária de 1968: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a separação do ensino profissional e da pesquisa aplicada em unidades distintas; o fim das faculdades de filosofia, ciências e letras, abrindo o caminho para as unidades especiais e a criação das faculdades (centros) de educação. Finalmente, o Decreto-Lei n. 252 implantava os departamentos como a menor fração da estrutura universitária. Para Anísio Teixeira, a reforma não se fez dentro da universidade, pelo debate e consenso, mas por atos legislativos e decretos coercitivos que impuseram a reestruturação. “Tudo isto se fez pela série de atos fragmentários e dispersos, baseados mais em um estado de espírito reformista do que em um plano estudado e refletido de reconstrução orgânica da universidade” (Teixeira, 1989, p. 125).

Portanto, momentaneamente convertida em problema social e político, a universidade foi reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa, e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 (Chauí, 2001, p. 47). Grande parte desta contestação foi engajada pelo Movimento Estudantil, o qual estava ansioso pela Reforma Universitária. Entretanto, sua proposta de reforma, ensaiada pelo movimento desde o início da década de 60, diferia substancial e ideologicamente da reforma que o ministro Tarso Dutra implementaria em 1968.

O projeto de uma reforma do ensino superior brasileiro, no sentido da democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis. Foi só nos fins da república populista, quando a reforma universitária constava no rol das reformas de base que alguns professores engrossaram o movimento. À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar esta bandeira, acabando depois de 1964 por arrebata-la completamente, redefinindo seu sentido para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior (Cunha, 1989, p. 207).

Com grande influência dos ideais do Manifesto de Córdoba, importantes eventos estudantis da época marcaram a discussão por uma maior participação da universidade na transformação social da cruel realidade brasileira, fato que passava longe da intenção dos militares.

O governo resultante do golpe militar de 1964 foi certamente decisivo para manutenção dos rumos do processo de reforma e, eventualmente, para correção de certos “desvios” esquerdistas- ou melhor, para o expurgo dos esquerdistas que estariam infiltrados nas instituições de ensino superior (Cunha, 2007a, p. 23).

Tarso Dutra recebeu a incumbência de tratar da Reforma da Universidade brasileira visando à sua eficiência e modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (Trindade, 2004, p. 830). Na verdade, realizada para resolver a crise estudantil, a reforma universitária de 1968 foi feita sob proteção do Ato institucional nº 5, preconizando

a necessidade de encarar a educação como fenômeno quantitativo que precisava ser resolvido com máximo de rendimento, “sendo o caminho para se chegar a tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas” (Chauí, 2001, p. 46).

A reforma universitária feita pelo governo militar em 1968 é considerada um grande marco na história das universidades brasileiras. O objetivo da reforma era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de segurança que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que representava. A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e controlando a autonomia universitária. Entretanto, Luiz Antônio Cunha alerta que, para além do sistema político implantado, a reforma política tinha o intuito de incrementar a oferta de ensino superior:

A mudança do regime político em abril de 1964 não fez retroagir a crescente procura de ensino superior. Ao contrário, fê-la avançar. O crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização, gerando aumento das camadas médias, em termos absolutos, a redefinição do papel da mulher como trabalhadora no âmbito extradoméstico, a elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos nas burocracias públicas e privadas foram processos que seguiram seu curso após o golpe. Ademais, eles se intensificaram pela política econômica adotada (Cunha, 2007a, p. 81).

Também pelos motivos explicitados pelo autor no excerto acima, a reforma expandiu as universidades federais, as quais construíram seus principais *campi*, ampliaram seu corpo docente e instituíram o regime de tempo integral e dedicação exclusiva. Nas questões administrativas das faculdades isoladas, gênese das principais universidades do país, também houve um novo direcionamento (Cunha, 2007, p. 287).

A administração superior das universidades foi muito reforçada, chamando a si atribuições que, então, eram exclusivas das faculdades delas componentes. (...) A eliminação da “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” foi um dos principais vetores da reforma universitária no período, buscando-se a aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais existentes (Cunha, 2007a, p. 289).

A Reforma de 1968 modernizou e profissionalizou as universidades públicas, mas também originou sua burocratização; “ela se tornou mais uma organização complexa que uma instituição social dentro da tradição latino-americana” (Trindade, 2004, p. 832). Esta política teve um efeito ruim: provocou uma crescente privatização da educação superior. Cabe lembrar que, durante a ditadura, sob a vigência do Decreto Lei nº 200/67, a proliferação de instituições privadas foi justamente um dos principais

instrumentos que permitiram ao mesmo tempo o crescimento do Estado e a sua captura por interesses privados, sem qualquer controle público.

Marilena Chauí, ao examinar as ideias que nortearam aqueles que fizeram a reforma do ensino superior de 1968, percebeu que os ideais de educação vinculados a segurança, integração e desenvolvimento econômico nacionais estiveram sempre presentes e extremamente relacionados com o projeto econômico do regime militar.

Enquanto a ideia de segurança deixa nítida a dimensão política da escola, sendo frequentemente substituída, no ensino primário e médio, pelas de civismo e brasilidade, enquanto no ensino superior surge como discussão de problemas brasileiros, as outras duas ideias assinalam a dimensão econômica da educação. Assim, a noção de segurança terá um papel ideológico definido, enquanto as de desenvolvimento econômico e de integração determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade e a qualidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade (Chauí, 2001, p. 51).

Também a universidade atuava duplamente para produzir este ideário: procurava reduzir a necessidade de ciência, tecnologia e saber, mas sem contestar o que era importado dos países ditos desenvolvidos, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas, o que resultou que a universidade passou a ser da minoria privilegiada, mais integrada aos saberes do exterior do que aos interesses nacionais. Com uma forte influência norte-americana, a reforma revelou uma função que os militares queriam que a universidade exercesse: a de treinar indivíduos a fim de que fossem produtivos para quem fosse contratá-los, ou seja, a universidade era responsável pelo adestramento da mão de obra e pelo fornecimento da força de trabalho, desconsiderando-se seu caráter de produção e transmissão de cultura. “A estrutura das melhores universidades norte-americanas era colocada como a que deveria orientar a reforma das brasileiras” (Cunha, 2007a, p. 71).

Após o golpe de 1964, a UNE entrou para a clandestinidade e o governo assumiu as diretrizes sobre ações estudantis. Embora ainda se possam encontrar registros da participação estudantil, esta não teve mais a mesma forma e intensidade de antes, pois foi mantida sob a tutela do estado. Em substituição da UNE, o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE). Na reforma, com a Lei 5540/68, que tornou a extensão universitária obrigatória em todas as instituições de ensino superior, não se percebe nenhum avanço no sentido de clarear sua prática ou mesmo instigar sua construção. A extensão passou a ser tratada como mais uma função da universidade, onde foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino.

Artigo 20- as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes.

Artigo 40- as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (Lei 5.540/68, In. M. Nogueira, 2005, p. 23).

Além disso, o Estado providenciara o desvio das forças estudantis para as ações programadas por ele. A presença discente após a reforma deixou de participar da extensão, para assumi-la como mais uma tarefa determinada pelo Estado. A extensão universitária passou a ser utilizada pelo Estado como um instrumento ideológico de grande potencial, desviando a atenção dos estudantes das questões políticas. Procurava canalizar a energia dos discentes para atividades integracionistas resultantes da Doutrina de Segurança Nacional.

O governo militar utilizou várias das propostas estudantis em sua orientação de institucionalização da extensão universitária, numa atuação assistencialista junto às comunidades mais carentes, com uma proposta claramente incorporada ao ideal de desenvolvimento e segurança, onde os alunos eram apenas executores (Nogueira, 2005, p. 22).

A criação do Projeto Rondon, surgiu neste contexto. Criado a partir de um movimento surgido em 1967, o projeto foi instituído em caráter permanente pelo Decreto nº 67.505 de 6 de novembro de 1970, ligado ao Ministério do Interior. O Rondon propunha influenciar a universidade para que ela se adequasse às exigências do processo de desenvolvimento que se pretendia instaurar no país. Foi um projeto criado fora do âmbito das universidades e da educação, mas que pretendia influenciá-las. Neste momento, a educação era tratada como uma questão de segurança nacional, por isso o Projeto Rondon era abrigado no Ministério do Interior. Sua ideia não é originalmente nacional, tendo influência em experiências inglesas e norte-americanas, que exatamente como o Rondon, buscavam canalizar a energia jovem para causas nacionalistas (Sousa, 2000, p. 70).

O projeto tinha sua ação fundamentada em um decálogo de princípios, que era a própria síntese do pensamento filosófico que norteava suas atividades. São eles:

- I. Conhecimento da realidade nacional;
- II. Participação da juventude no processo de desenvolvimento nacional;
- III. Participação da universidade no desenvolvimento nacional;
- IV. Interiorização da universidade;
- V. Prestação de serviços aos órgãos públicos;
- VI. Participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento;
- VII. Integração nacional;
- VIII. Interiorização e fixação de mão-de-obra;
- IX. Adequação da profissão às realidades e exigências do mercado de trabalho;

- X. Preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamento nos princípios que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais (Sousa, 2000, p. 63).

Também foi criada uma outra iniciativa, parte deste projeto, que impactou nas universidades. A criação do *Campus Avançado* aconteceu com a finalidade de adentrar a universidade pelo interior do país. Eram unidades mais longínquas das universidades em áreas estratégicas de grande interesse para a atuação governamental, e que davam suporte ao Projeto Rondon através de infraestrutura para os trabalhos com a comunidade. Por causa desta ação do Regime Militar, por muito tempo este expansionismo ou interiorização das universidades serviu como sinônimo de extensão universitária. É também deste período a criação da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC):

A legislação, o CINCRUTAC e o projeto Rondon contribuíram para operacionalizar a concepção de extensão universitária que interessava. Não tanto pela sua existência, mas muito porque foram utilizados para implementar uma concepção de extensão no país, de acordo com uma perspectiva governamental e que perduraria por várias décadas (Botomé, 1996, p. 68).

O projeto Rondon durou até o ano de 1989, e foi extinto numa tentativa do governo de reduzir o déficit público. Viveríamos um novo contexto de diminuição brusca dos investimentos sociais. Os *campi* avançados tornaram-se herança para as universidades, e, aos poucos, foram perdendo sua intenção principal. Segundo Sousa (2000, p. 63), embora o modelo tenha sido copiado em parte de organizações estrangeiras e em parte da própria ação anterior do movimento estudantil, não podemos afirmar que a fase de implantação deste projetos durante o Regime Militar se tratava de uma prática de extensão universitária, pois não estava diretamente relacionado às questões universitárias e nem foi resultado da iniciativa da universidade, ela apenas foi uma instituição participante. No entanto, reflete a ideia que vai predominar nas instituições sobre extensão como prestação de serviços.

Apesar do Projeto Rondon não se vincular diretamente ao sistema educacional, abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiram às universidades o exercício de ações extensionistas, representando, portanto, um mecanismo de apoio à extensão universitária (Gurgel, In. A. Sousa, 2000, p. 64).

Já para Maria das Dores Pimentel Nogueira (2005, p. 26), mesmo com o retrocesso imposto à extensão universitária pelo governo militar, graças a uma concepção assistencialista ligada à prestação de serviços, este não impediu que os ideais da extensão se difundissem entre os estudantes. Segundo

refere a autora, mesmo as atividades desenvolvidas pelos estudantes sendo desarticuladas da vida acadêmica, elas são o primeiro aceno de mudança na sua concepção, pois daí estas ideias de extensão poderiam ser repensadas e consolidadas em um novo conceito.

O início dos anos de 1980 tornou evidente o esgotamento dos efeitos do milagre econômico brasileiro decorrente do modelo econômico da ditadura militar, e vimos crescer a luta pela democratização do país através da revitalização dos movimentos sociais, que culminou na abertura e anistia políticas. Este período se iniciou dentro de um novo cenário nacional e internacional: desapareceu o mundo dividido em dois blocos; a globalização ultrapassava as fronteiras dos países e cada país organizava-se para adaptar-se ao contexto internacional. O Brasil implementou nova Constituição, elegeu pela via direta o Presidente da República e implantou uma nova ordem política (Fausto, 2002). Entretanto, a democracia foi instaurada apenas formalmente com o fim do regime autoritário; efetivamente, ela teve que ser construída ao longo dos anos nos diferentes espaços sociais:

O fato de que tenha havido um aparente acordo geral pela democracia, por parte de quase todos os atores políticos, facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia. Desse modo, o fim do autoritarismo levou o país mais a uma “situação democrática” do que a um regime democrático consolidado. A consolidação foi uma das tarefas centrais do governo e da sociedade nos anos posteriores a 1988 (Fausto, 2002, p. 290).

Infelizmente, os diversos avanços nos campos político e social, inseridos na nova Constituição, foram instituídos sob um contexto de retração da atividade econômica, que resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas e, em particular, na educação superior. Tomou parte nessa época no cenário mundial uma corrente de ação no sentido de imprimir a lógica da máxima liberalização dos mercados, buscando-se, com isso, a hegemonia econômica nas relações sociais. Nesse sentido, preponderou a crença e a tentativa deliberada de fazer acreditar que o mercado é o melhor, ou mesmo o único meio para se resolver os problemas da sociedade moderna. Concomitantemente a este processo, os países da América Latina experimentam uma grande expansão de diversos tipos de mecanismos de vinculação entre as universidades e o setor produtivo. O processo de desenvolvimento brasileiro também tinha essa premissa, e a questão do desenvolvimento social e da democracia sempre estiveram subordinados à racionalidade econômica.

Ao Estado, cabe restringir-se e retirar-se da esfera pública: o Estado mínimo. Ao se retirar da esfera pública, o Estado abre grandes espaços para o capital privado em sua forma financeira. As instituições republicanas seguem este mesmo movimento. Destaca-se, ainda, que, a todas as ações de recuo realizadas pelo Estado,

grandes porções de fundo público são sequestradas pelo capital financeiro. Este movimento, politicamente escolhido por poucos, impõe a mercadorização da cidadania, especialmente da seguridade social e da educação (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 87).

Nesse contexto de busca por impor a hegemonia do paradigma econômico às principais esferas sociais, “a educação surgiu aos olhos do capital como dimensão de importância estratégica, sendo, por isso, objeto de submissão à lógica do mercado capitalista” (Bin, 2005, p. 1) . A globalização surgiu para justificar certas estratégias de ensino e aprendizagem, que buscavam o padrão de excelência adotado pelas empresas:

Nos anos 80, a crise da dívida externa de 1982 expôs a fragilidade do desenvolvimentismo. Sob a influência da ideologia da globalização e do pensamento neoliberal, firmou-se, entre os que falam pelo capital, o consenso da inexorabilidade das reformas. E estas idéias foram transpostas para a América Latina com o nome de Consenso de Washington, por meio de condicionalidades do FMI/Banco Mundial. É neste contexto que o Banco Mundial se afirma como Ministério Mundial da Educação dos Países Periféricos, fonte inspiradora da política de privatização interna da universidade e de propostas visando à perda total de seu caráter público, como os contratos de gestão previstos nos Fundos Setoriais e o retorno do Regime de CLT (Lucas & Leher, 2001, p. 264).

Na década de 1990, com a ascensão das políticas neoliberais no país, cujos eixos centrais eram o ajuste fiscal e a implantação de um Estado mínimo, observou-se um maior controle nos gastos públicos, o que acarretava a progressiva privatização de empresas estatais e dos serviços públicos. Entendia-se que o Estado deveria deixar de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços devendo apenas ser promotor e regulador desse desenvolvimento. Como consequência imediata, obteve-se a diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação, incluindo a educação superior e todo o campo de produção de ciência e tecnologia. Interrompe-se, desta maneira, o processo de expansão física da rede federal de ensino superior que estava em curso até o final da década de 1970.

A doutrina neoliberal passou a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello. No entanto, nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também conhecido como FHC, ela foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais. A proposta educacional de governo do candidato FHC, presidente do Brasil, foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas e, naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). “Vitorioso e empossado

FHC na Presidência da República, Paulo Renato Souza foi nomeado ministro da Educação, cargo que ocupou de 1995 a 2002, durante os dois mandatos do presidente” (Cunha, 2003, p. 39). A reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e gestão das políticas educacionais.

Ao contrário dos discursos de melhoria da educação do presidente Fernando Henrique Cardoso, os recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior seguiram uma trajetória descendente, ao mesmo tempo em que não cessou o crescimento do número de estudantes matriculados, e o aumento das necessidades de material, instalações e equipamentos, em razão do próprio desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, se considera que a universidade sofreu grandes prejuízos com esta gestão: “A redução das despesas das universidades federais só foi alcançada mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos” (Cunha, 2003, p. 57).

Houve a violenta redução das verbas de manutenção e desenvolvimento das IFES. O gasto total com as 39 universidades federais aparentemente se manteve inalterado após 1995. Contudo, se os valores forem desagregados, o quadro é outro: os gastos com "despesas de capital" (recurso destinado às bibliotecas, insumos, melhoria de instalações etc.) despencaram 80%: de já irrisórios R\$ 173 milhões em 1995 para R\$ 31 milhões em 1998. Os recursos das IFES, excluindo aposentados, pensionistas e precatórios, despencaram de já modestíssimos R\$ 4,7 bilhões (1995) para R\$ 3,6 bilhões (1999) (Carbucci, 2003 In. Lucas & Leher, 2001, p. 257).

A auto desresponsabilização do Estado pela educação pública foi, em si mesma, importante incentivo para a verdadeira explosão de estabelecimentos particulares. Assim estes estabelecimentos proliferaram na gestão do ministro Paulo Renato à frente da Educação.

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC (Cunha, 2003, p. 58).

O movimento de privatização do ensino superior foi desencadeado pelo governo e aproveitado pelo mercado e pelo processo do lucro, de maneira a ameaçar a credibilidade do sistema público de ensino superior no Brasil. Porém a justificativa ética para a política educacional de FHC é a de que o ensino superior público é privilégio dos ricos e não se deve custeá-lo com recursos tributários extraídos de toda a população, como demonstra Luiz Antônio Cunha no fragmento abaixo.

A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que "precisaria ser revista", silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação (Cunha, 2003, p. 39).

Ao analisar a situação da educação superior, Daniel Bin (2005, p. 5) afirma que a maioria das entidades privadas se pautaram pela criação de cursos que envolvem pouco investimento econômico, como Direito, Ciências Sociais, Administração e Educação, deixando por conta das universidades públicas os cursos mais caros, como Medicina, Odontologia, Engenharias e Ciências Naturais, além das atividades mais complexas, como a pesquisa, a pós-graduação e a extensão.

Essa visão privatista colide de maneira frontal e inconciliável com qualquer definição mínima de autonomia universitária. Procura desobrigar o Estado das responsabilidades de sustentação financeira das IFES e fazer com que o modelo de financiamento do setor privado se estenda, finalmente, à imensa maioria das universidades brasileiras (Lucas & Leher, 2001, p. 262).

Este crescimento das instituições privadas em detrimento das universidades públicas se constituiu em uma crise de paradigmas, uma crise da federalização das universidades. A federalização no Brasil surgiu entre as décadas de 1950 e 60, ora fruto das elites locais ora dos quadros políticos atuantes. Mas é certo que fazia parte de uma iniciativa do Estado em prover uma rede de instituições públicas responsáveis pelo fornecimento de quadros científicos e intelectuais para a sociedade desenvolvimentista da época, a fim de garantir a primazia das atividades de ensino, pesquisa e extensão em todos os estados da federação, de uma maneira gratuita e com a autonomia devida (Vasconcelos, 2007, p. 73). Tendo em vista essas considerações, podemos constatar que as políticas para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, nesta época de abertura política até o final do governo FHC, estiveram ligadas a essas premissas neoliberais.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico) (Dourado, 2002, p. 235).

Também nos ideais neoliberais não está dito claramente que a globalização se constitui em um processo desigual, já que é válida apenas na esfera econômica, uma vez que pressupõe que todos os

países, todas as nações e povos são iguais, estão em idêntico estágio cultural, técnico e social e que, por isso, podem participar do jogo econômico, em igualdade de condições, o que na realidade não passa de um discurso político hegemônico, utilizando-se de um falso pressuposto, o da igualdade de condições entre os países, visando à reestruturação do capitalismo, no âmbito social, econômico e cultural. Nesta lógica, o modelo de universidade pretendido era a que a consagrava como moderna e produtiva, uma vez que passaria a ser essencialmente prestadora de serviços por meio do sistema de cooperação entre a universidade e a sociedade civil (entendida não como a comunidade dos cidadãos, mas como a comunidade de produtores e dos consumidores em relação ao mercado), desresponsabilizando o poder público de parte de seu custeio.

Uma perspectiva que devemos ressaltar, pois enriquece a contextualização sobre a universidade brasileira na década de 90, é a dos autores Deise Mancebo, Afrânio Mendes Catani e João dos Reis Silva Júnior (2013) sobre o hibridismo institucional na universidade brasileira¹⁴. Para eles, a universidade brasileira apresenta três tipos distintos de administração ao longo de sua história. A primeira delas, denominada patrimonialista, é herdeira do processo de colonização, e esteve presente durante quatro séculos de nossa história. Neste tipo de administração “o Estado é considerado como propriedade de alguns poucos e a ideia de público simplesmente não existe” (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 88). A partir do período getulista algumas mudanças podem ser visualizadas a fim de substituir este modelo na direção da racionalização e burocratização da administração pública (com princípios norteadores tais como impessoalidade e profissionalismo dos agentes públicos). Daí a tentativa de imprimir uma administração pública burocrática, de clara influência weberiana (administração racional-legal). Entretanto, “os ideais weberianos nunca alcançaram plenamente seus objetivos no país e, na prática, a implementação de uma administração burocrática plena não arranhou as formas de dominação tradicional, aqui chamadas de patrimonialistas, que até os dias atuais não foram completamente superadas (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 90).

Mas a mudança mais decisiva a que os autores fazem referência é a que aconteceu em finais do século XX; as alterações no capitalismo mundial (a exemplo da desregulamentação do sistema financeiro mundial e do aumento do comércio e do fluxo internacional de capitais) demandaram novas reformas administrativas e institucionais no Brasil, influenciando também as universidades públicas e

¹⁴ Os autores escrevem o texto tendo por objetivo debater e trazer para a realidade brasileira a apresentação feita pelo professor Licínio Lima na 35ª Reunião Anual da ANPED em 2012, sob o título “Universidade gestonária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo”. Cf. A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais.

propiciando a mercantilização do ensino superior. Em 1995 ocorreu a reforma do aparelho de Estado, com a indicação de Luiz Carlos Bresser Pereira para assumir o Ministério da Administração e Reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. “Em janeiro de 1995, o ex-ministro apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, dando início ao processo de implantação da administração pública gerencial no país” (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 91). Estava em voga uma nova cultura organizacional para as instituições públicas: o gerencialismo, ideário que regia (e ainda rege) o mundo das empresas privadas e prometia mais agilidade e eficiência na execução das tarefas e serviços.

No plano administrativo, a reforma do aparelho do Estado significou a substituição do modelo burocrático pelo gerencial. Boa parte da opinião pública já havia sido cuidadosamente trabalhada em especial pela grande mídia, para aceitação e aprovação do modelo de gestão do setor privado. Já se convivia com a gradativa incorporação da lógica e dos mecanismos que regem o mundo das empresas privadas com os ideais, pois seus serviços seriam mais ágeis, sujeitos às leis da concorrência e portanto, naturalmente mais eficientes e de melhor qualidade. Este movimento é conhecido como gerencialismo (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 90).

Daí o conceito de hibridismo que os autores referenciam; as universidades brasileiras guardam até hoje semelhanças com os três modelos distintos de gestão, embora haja uma presença hegemônica do modelo gerencialista:

Assim, o cotidiano de muitas instituições brasileiras, é ao mesmo tempo, atravessado por elementos característicos de uma cultura patrimonialista, que, mesmo sob novas versões, resistem ao tempo, por princípios tradicionais da administração pública burocrática e por valores “inovadores” da administração pública gerencial a inculcar no espaço público toda uma lógica importada do polo privado (Mancebo, Catani, & Silva, 2013, p. 93).

A universidade, portanto, é ao mesmo tempo determinada pelas condições sociais e determinante delas. Não existe uma posição de suposta neutralidade. Ao entendermos esta universidade como uma instituição social, não podemos considerá-la como algo separado da sociedade. Ambas evoluem através de relações recíprocas e de maneira dialética. A extensão universitária traz em seu bojo esta discussão, embora nem sempre tenha sido vista a partir de uma perspectiva dialógica ao longo da história. “Como instrumento mediador, a extensão deveria propiciar o vínculo mútuo e dialético entre a universidade e sociedade, demonstrando que a existência de ambas não pode ocorrer isoladamente” (Sousa, 2000, p. 16).

Em clara oposição ao modelo neoliberal imposto pelo Estado nas décadas de 80 e 90, este período também marcou o início de uma nova fase da universidade com a sua redemocratização e o fortalecimento da categoria docente. Foram propostas novas discussões dentro das universidades, e daí começou a acontecer a reformulação do conceito de extensão, esta buscada além de sua compreensão tradicional de prestação de serviços. A partir de um novo quadro de forças emergentes no país, ocorreu a eleição de dirigentes universitários pelo voto direto, e, portanto, foram colocadas pessoas no poder comprometidas em situar a universidade mais próxima aos anseios das populações, criando-se a necessidade desta instituição sair de seus muros. Para o movimento docente da época, a relação entre universidade e sociedade era uma relação orgânica, e não um apêndice, algo eventual, de maneira que a extensão deveria estar vinculada aquilo que a universidade produzia no ensino e na pesquisa. Através desta nova dimensão da extensão universitária, a universidade poderia também resistir à submissão às políticas neoliberais do período da década de 90 (as quais explicitamos acima), pois esta dimensão ressignificaria a função social da universidade.

A universidade tem suas especificidades, mas o seu isolamento em relação ao meio ambiente social onde está inserida é uma das mais importantes causas de sua crise. Ao não perceber o que existe ao redor, a universidade deixa de perceber as necessidades da sociedade e de checar suas teorias com a realidade. A estruturação de um estilo social importado levou a universidade do Brasil como de todo o Terceiro Mundo, a se voltar mais para o exterior desenvolvido do que para o mundo ao redor, formando mão de obra desadaptada às nossas necessidades, escolhendo campos de estudo desvinculados de nossos problemas, e formulando teorias com base em premissas definidas independentemente de nossa realidade. Diante disso, o produto universitário passa a se chocar com a realidade socioeconômica nacional, e como uma defesa, a universidade se fecha em muros que a isolam, levando-a a um autismo castrador. A abertura torna-se assim, uma necessidade, como método de levar a universidade a descobrir o mundo real e tentar transformá-lo (Buarque, 2014, p. 12).

4. O lugar da extensão universitária: um novo paradigma

Como vimos anteriormente, a relação com o mundo extra-muros à universidade sempre esteve presente entre as preocupações que envolviam a criação das universidades, com variáveis de intensidade, de objetivos (acadêmicos ou políticos), de permeabilidade a pressões, de assimilação de funções sociais, enfim, da assunção de papéis diferentes em diferentes momentos históricos. A história da extensão portanto, tem pontos de partida os mais diversos, conforme o conceito que se faz dela (Sebinelli, 2004, p. 11). Consideramos que a partir de uma perspectiva sócio-histórica, o extensionismo ou a prática da extensão universitária é a forma como a relação da universidade com a sociedade se

manifesta nos vários momentos históricos. “Essa relação pode ser vista a partir das atividades que a universidade se propõe a realizar, daquelas que efetivamente realiza, e das funções que essas atividades vão ter dentro do sistema social vigente” (Sebinelli, 2004, p. 11). A partir dessa visão, há uma aproximação entre momentos da história e fases da extensão universitária, fases que implicam em diferentes concepções sobre ela.

Muitas ações da extensão perdem de vista que não apenas o que é realizado tem importância, mas o que subjaz essas atividades; a escolha entre uma ação ou outra e a forma como se dão podem ter uma significação importante a respeito de como a universidade se vê, como se posiciona frente às demandas sociais, e inclusive o que entende por demandas sociais (Sebinelli, 2004, p. 11).

Mas, no caso da universidade brasileira, a relação com a sociedade sempre foi caracterizada pelo exercício de uma única função: o ensino. “Mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a extensão desde o nascimento das universidades no país, não se tratava de uma função reconhecida e muito menos institucionalizada” (Sousa, 2000, p. 15). Para esta autora, até a década de 80, o compromisso social da universidade acontecia sempre mediado pelo ensino, mas infelizmente restrito a uma parcela relativamente pequena de nossa população. Para Nogueira (2005, p. 23), a concepção de extensão que vimos até a década de 80 tinha a influência das duas vertentes principais que direcionaram as atividades no século XX: a europeia, de realização de cursos, e a americana, com ênfase na prestação de serviços. Entretanto, como ela ressalta, a extensão não propiciava a troca de saberes, mas a transmissão do ensino e dos resultados das pesquisas acadêmicas, de forma bastante isolada do contexto social vivido pelas comunidades.

Os dois modelos experimentados no início do século de extensão enquanto realização de cursos e conferências e de prestação de serviços estão presentes durante todo o período. De modo geral, são realizados como atividades desarticuladas das demais atividades acadêmicas, ensino e pesquisa, mas, delas dependentes (Nogueira, 2005, p. 26).

Outro autor que podemos citar para compreender este novo lugar da extensão universitária é Boaventura Santos (2010). A crise da legitimidade da universidade, como citamos anteriormente neste capítulo, se relaciona com a hierarquização *versus* democratização do saber. Em nosso entendimento, das três crises que o autor refere em seu texto “Da ideia de universidade à universidade de ideias”, a crise da legitimidade é a que mais se relaciona com a dimensão da extensão. Inicialmente, a universidade surgiu para gerar conhecimento a uma minoria de jovens, praticando seu isolamento em relação à

sociedade, e isto ao longo da história persistiu e em certa medida foi interessante em algum momento para os interesses capitalistas. Por isso, a legitimidade da universidade nunca foi questionada, até o período que o autor designa de capitalismo organizado, correspondente ao auge do Estado-providência, em que há uma grande luta dos trabalhadores e da sociedade civil por mais direitos e pela distribuição das riquezas equanimemente. “A crise da legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação” (Santos, 2010, p. 211). Desta maneira, a crise da legitimidade ocorreu a partir do momento em que se tornou visível a grande elitização presente na educação superior. “Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a” (Santos, 2010, p. 211).

Assim, Boaventura Santos enfatiza a implicação de duas crises nesta contradição: o tipo de conhecimento produzido pela instituição (crise da hegemonia) seria substancialmente alterado por causa da mudança do grupo social a que se destina este conhecimento (crise da legitimidade). A universidade respondeu a este duplo movimento: realizou a incorporação de novas demandas para produção de novos saberes, e intencionou abranger (ainda que de forma limitada) os grupos historicamente excluídos deste espaço educativo (operários, mulheres, negros etc.). Particularmente consideramos esta ideia bastante válida para as discussões sobre a institucionalização da extensão universitária no Brasil; entretanto, pensamos que em nosso país, esta reação da universidade às crises da hegemonia e da legitimidade chegaram apenas em meados da década de 80, e não na década de 60 como nos países desenvolvidos, em virtude da ditadura militar a que estivemos submetidos durante o intervalo de vinte anos. E não são poucos os conflitos, como o próprio autor faz alusão:

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura por excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites de congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (Santos, 2010, p. 212).

Mesmo assim, segundo Santos (2010, p. 213), a universidade ainda se manteve vinculada aos interesses capitalistas, principalmente no que se refere à formação de mão de obra, frustrando as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras “através de expedientes de falsa democratização”. Para o autor, a democratização desta instituição não significa apenas democratizar o

acesso, ou a permanência da população carente dentro de nossas instituições. As atividades de extensão “constituem a realização frustrada de um objeto genuíno” (Santos, 2010, p. 229), pois procuram sempre estender o conhecimento universitário sem o transformar; traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência. “A prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviços à própria universidade” (Santos, 2010, p. 229).

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a fazer parte integrante das atividades de investigação e de ensino (Santos, 2010, p. 225).

A partir de meados da década de 80, esta discussão tomou novos caminhos rumo à institucionalização da extensão universitária e ganhou arcabouço teórico a fim de repensar e reconstruir a universidade brasileira. Neste período, novas construções teóricas sobre esta dimensão possibilitaram a mudança para um paradigma de universidade em que a extensão universitária deixa de ser mais uma função desarticulada do projeto acadêmico global desenvolvido nas universidades públicas para se transformar em instrumento de autonomia e democratização dessa mesma universidade, como nos refere Tavares (1996, p. 2):

O fortalecimento da sociedade civil através da auto-organização, principalmente no final da década de 70 e durante os anos 80, vem possibilitar o delineamento de um novo modelo de universidade onde a extensão universitária passa a ter outra dimensão dentro da política global da instituição.

Esta mesma autora refere, ainda, que

As propostas de redefinição da extensão universitária fazem parte, portanto, de um conjunto de fatos que ocorreram no processo de reestruturação das IES públicas, efetivadas pela comunidade universitária, na "contra-mão" das propostas oficiais que viam a extensão de forma múltipla e diferenciada, ou seja, como mecanismos de transferência de conhecimentos para fora da universidade, veículo de prestação de serviços pagos e/ou assistencialistas ou instrumento de avaliação de desempenho para a concessão de recursos financeiros às IES (Tavares, 1996, p. 5).

Essas discussões se dão em um momento tão fortuito de abertura política do país, que acabam acontecendo fóruns situando a discussão destas e de outras questões. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) surgiu neste contexto, em 1987, tendo seu primeiro encontro no Distrito Federal. A partir deste encontro, as reuniões passaram a ser anuais, a

fim de que houvesse um grande movimento de discussão das questões preeminentes da extensão universitária. As questões mais discutidas no fórum tem sido a conceituação, a institucionalização¹⁵, o financiamento e a avaliação da extensão. Neste período, podemos dizer que aconteceram alterações no protagonismo das discussões sobre a extensão. Tratava-se do momento em que o Estado, tendo como representante o Ministério da Educação, iniciava uma integração efetiva com as instituições, abandonando a face autoritária que tinha assumido até então. Essa forma de atuação iria influenciar a concepção e a prática da extensão universitária.

Atualmente, o que se pode observar, quanto a Extensão e sua presença na estrutura oficial da educação em nível nacional, é que existe uma predisposição, por parte do MEC e das IES, em encontrar um caminho que possam trilhar juntos, aceitando os conflitos, influenciando e se deixando influenciar de ambos os lados. A prática atual tem demonstrado que existe uma vontade de integração entre as IES, representadas pelo Fórum, e o Estado, representado pelo MEC. Isso vem acontecendo em função da proximidade que ocorreu nos últimos tempos, entre alguns representantes oficiais e alguns representantes das IES. Houve uma troca de lugares. Algumas pessoas, que em outro momento respondiam por Pró-Reitorias ou Coordenações de Extensão em nível das IES, trocam de lugar na estrutura, assumindo posições estratégicas dentro do MEC, e desta forma, possibilitando a manutenção do diálogo entre a IES e o Estado (Sousa, 2000, p. 79).

A partir da criação do FORPROEX, começou a existir um espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão que, na correlação de forças, conseguiu obter êxitos e influenciar a maioria das instituições públicas brasileiras. O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é 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 práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p.01).

¹⁵ O termo institucionalização é frequentemente utilizado no vocabulário das teorizações sobre a extensão universitária brasileira na acepção do senso comum, ou seja, no sentido de consolidação, estruturação e amadurecimento das políticas e práticas de extensão. O uso do vocábulo nesta tese entretanto não tem correlação com a corrente política do institucionalismo (ou como tem sido chamado “neo-institucionalismo”) o qual é utilizado na ciência política para designar uma perspectiva teórica que busca elucidar o papel desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos. De acordo com Hall & Taylor (2003, p. 217): “Em Sociologia, os institucionalistas partem dessa constatação para examinar o modo como as instituições existentes estruturam o campo de visão dos atores que têm em vista uma reforma institucional. Dessa forma, dirigem sua atenção para os processos pelos quais os atores que criam novas instituições tomam de ‘empréstimo’ elementos dos modelos de instituição existentes. Essa abordagem dá útil relevo ao fato de que o mundo institucional existente circunscreve a gama de criações possíveis”.

Como podemos perceber pelo conceito definido pelo Fórum, ocorreu o delineamento de um paradigma de universidade onde a extensão universitária passou a ter outra dimensão dentro da política global da instituição. A extensão passou a ser vista como indissociável ao ensino e a pesquisa, retirando o caráter de prestação de serviços pagos ou assistencialistas, passando a ser encarada como trabalho social que visa interferir no processo de transformação da sociedade. Além disso, a extensão se transforma em instrumento da democratização e da autonomia universitária ao veicular o saber produzido nessas instituições às necessidades da maioria da população. Essa população deixa de ser receptora para se transformar em redimensionadora do próprio conhecimento, ou seja, a extensão passa a articular a pesquisa e o ensino com as demandas e as necessidades de setores populares da sociedade, comprometendo e confrontando a comunidade acadêmica com a realidade. “A universidade e a sociedade têm uma relação simbiótica, sem a qual a universidade se reduz a uma organização complexa, apartada de seu entorno societal” (Trindade, 2004, p. 839).

Um fator de extrema importância desta perspectiva da extensão é que ela se coloca como espaço estratégico para promover atividades acadêmicas integradoras entre áreas distintas do conhecimento, fortalecendo a interdisciplinaridade. Assim, a extensão deve ser um conjunto integral de atividades desenvolvidas, sob uma perspectiva multidisciplinar, incluindo ao mesmo tempo o aspecto político, pois os problemas vivenciados pelos alunos e professores são problemas concernentes às várias ciências (naturais ou sociais) mas são também problemas da sociedade. A extensão universitária propicia a estes alunos a criação de condições para o desenvolvimento intelectual adequadas à realidade de cada profissional, pois promove a busca de outros espaços de aprendizagem.

(...) o processo de formação não ocorre somente na escola. Acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que ocorrem em cada um desses espaços, o que define que o sentido da formação profissional é, predominantemente, a relação que se estabelece nos espaços nos quais se materializa a educação (Fagundes & Burnham, 2005, p. 105).

Avançando nesta discussão conceitual sobre o tema, Paulo Freire contribui singularmente. Para ele, a semântica da palavra “extensão” remete a uma ideia de estender alguma coisa a alguém.

A extensão, nesta acepção, é a mera transmissão de conhecimento daquele erudito, sábio ou intelectual ao que não sabe, estendido para fora dos muros da universidade. Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista (Freire, 2006, p. 26).

Para o autor, o diálogo necessário à prática educativa, a relação dialógica de troca de saberes entre os sujeitos não seria denominada extensão, mas sim comunicação, que implicaria na reciprocidade e não na passividade dos sujeitos que ensinam e aprendem (Freire, 2006, p. 68). A postura dialógica, além de estar em consonância com este fim, promove o enriquecimento do conhecimento produzido, através da troca entre saberes populares e acadêmicos e da não dissociação entre teoria e prática, marcada pela hegemonia da primeira em detrimento da segunda, contribuindo, portanto, para a ampliação da formação de uma cultura política democrática através da experiência concreta (Freire, 2006, p. 77).

Esta concepção de extensão tem como ideia principal a questão da postura do educador. Este deve considerar que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e nos Institutos de pesquisa não são os únicos válidos. “Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade, ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional” (Santos, 2010, p. 209).

Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo, daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (...) A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que “incapazes de dirigir-se”, necessitam de “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores” (Freire, 2009, p. 113).

Maria da Gloria Gohn, (2011, p. 12) dá sua contribuição a este tema pois compreende “a educação não formal como possibilidade de produção de conhecimento que abrange territórios fora das estruturas curriculares da educação formal”. Assim, deve ser reconhecida a legitimidade do conhecimento produzido fora de instituições escolares pois esta participa de várias esferas importantes da vida em sociedade, ou seja, faz parte da formação de todo ser humano.

No leque de saberes e aprendizagens geradas pela educação não formal podemos citá-la como presente na preservação de bens móveis e imóveis da cultura e do patrimônio; detectar sua importância no trabalho de memória em museus e acervos, e no resgate das tradições das comunidades tradicionais/originárias; na promoção da educação ambiental, educação para a cidadania, nas artes; no trabalho sociocultural com todas as faixas etárias humanas – idoso, mulher, criança, adolescente; assim como suas diferentes identidades (étnica, racial, sexual, religiosa, nacionalidade, etc.) (Gohn, 2011, p. 12).

Paulo Freire também refletiu neste sentido: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (Freire, 2009, p. 51). Esta discussão também vai influenciar a reelaboração de propostas de extensão universitária no Brasil e nas universidades da Bahia.

O anseio dos que pregaram uma nova concepção de extensão universitária era “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 2009, p. 101). Essa nova concepção entende o diálogo instalado nas práticas cotidianas em tempo e campo real e afirmam a ideia freireana de que o homem é um ser da *práxis*, da ação e da reflexão. É a ideia de que o homem, atuando, transforma e cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar. Podemos afirmar que esse relacionamento com a sociedade direcionou avanços conceituais sobre a extensão universitária, dentro e fora das universidades. Com eles foi possível definir, ao longo do tempo, a identidade dessas ações, as políticas, as metodologias e, principalmente, as reflexões necessárias à tomada de consciência sobre as ações que se realizavam com e na comunidade. Este é o papel da extensão, em sua nova aceção: aproximar a universidade da sociedade, ser o instrumento de resgate destas possibilidades.

5. A crítica à concepção de extensão e sua relação com outras temáticas

Paulo Freire foi a favor de uma educação pela pesquisa, que levaria o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e espaço. “A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’” (Freire, 2009, p. 101). A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático do conhecimento nos permite perceber quanto o pensamento freiriano foi marcante e está presente na renovação da concepção de extensão das universidades públicas brasileiras.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2009, p. 104).

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados- o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo- crítica.

Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (Freire, 2009, p. 102).

Corroborando com as ideias freireanas, Pedro Demo (2005) propõe um conceito bastante crítico da extensão. Para este autor, a trilogia clássica entre pesquisa, ensino e extensão é hoje apenas “caricatura”. A atividade universitária deveria se centrar em torno da pesquisa, desde que esta fosse entendida como princípio educativo que conjuga conhecimento e aprendizagem. “Se isto ocorrer, as duas funções tornam-se obsoletas”, pois o ensino “figurará como resquício da época em que se acreditava no instrucionismo”, e a extensão representará a “má consciência da universidade”. (Demo, 2005, p. 201). Para o autor, a extensão só existe porque a universidade é dissociada da sociedade, quando na verdade a reconstrução do conhecimento deveria partir obrigatoriamente dos problemas da sociedade.

(...) temendo viver no mundo da lua, inventa inserções na realidade destituídas de ligação curricular. Embora possa haver boa intenção, na prática a extensão é acervo de impropriedades:

a) revela que a formação está muito distanciada da prática e sobretudo que a universidade vive muito longe da sociedade;

b) a questão da prática não pode ser reduzida à extensão, já que é parte intrínseca de toda formação integral; como está posta hoje, continua sendo algo paracurricular e eventual;

c) a extensão como sucedâneo da cidadania é disparate ainda maior, porque representa apenas apêndice da formação universitária, revelando que ainda não está incluída no próprio currículo, ou no trajeto formativo como tal;

d) o manejo do conhecimento pós-moderno inclui naturalmente a prática, alojando-se esta virtude na própria dinâmica do conhecimento;

e) a função social da universidade necessita ser apanhada dentro de seu mandato principal, ou seja, na política social do conhecimento, não em adereços eventuais;

f) cuidar da favela, por exemplo, cabe, se fizer parte do projeto pedagógico da universidade e conste da pesquisa como princípio científico e educativo (Demo, 2005, p. 201).

Para ele, um dos motivos para a crise da universidade é o fato de esta instituição não conseguir tratar da construção e reconstrução do conhecimento, mas apenas deter-se em sua transmissão. Ao invés da insistência no ensino, a pesquisa surgiria como um método de fabricação e renovação de conhecimento contínuo, que nunca se esgota, pois, uma vez confrontada com a realidade adquire novas nuances, novas interpretações. “A ideia não é fazer dos alunos necessariamente pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores, a saber, que sabem recorrer à pesquisa como procedimento permanente de aprender e renovar-se” (Demo, 2005, p. 195). A pesquisa traz esta maneira de reaprender de maneira reconstrutiva.

Como podemos perceber, estes dois autores acima mencionados, trazem uma crítica ao conceito elaborado pelo Fórum em dois pontos: a extensão não articula o ensino e a pesquisa, pois estas são indissociáveis; a extensão não viabiliza sozinha a relação transformadora entre universidade e sociedade. Na verdade, o compromisso social da universidade tem que ser realizado por todas as atividades da instituição universitária (ensino, pesquisa e extensão) e não apenas considerar uma delas, a extensão como sendo aquela que o realiza. Se pensarmos assim, logo a extensão é considerada uma atividade temporária, ou seja, quando o ensino e a pesquisa realizarem seus papéis plenamente, a extensão vai deixar de existir.

Silvio Paulo Botomé (1996, p. 84) também faz uma crítica bastante importante ao conceito elaborado pelo FORPROEX:

Em primeiro lugar, afirmar que “a extensão é o processo que articula pesquisa e ensino de forma indissociável” é, no mínimo, ignorar a natureza desses outros dois processos. O ensino e a pesquisa são indissociáveis no sentido em que é a produção de conhecimento que gera a matéria prima para fazer o ensino, especialmente de nível superior, avançar e realizar-se de maneira satisfatória com as exigências da realidade social. O ensino é fortalecido e unido à pesquisa quando quem ensina faz pesquisa e quem faz ciência é também quem ensina (...) A extensão universitária não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida ou aconteça pela conduta do aluno perante as situações com que se defronta (sua “realidade”). Em que medida o aluno estuda (o conhecimento já produzido ou observando cuidadosa e sistematicamente o que acontece) para agir perante a realidade? Ou, em que medida sua atuação é coerente com o conhecimento disponível ou que ele domina? Não é porque alguém faz extensão (qualquer coisa que isso seja) que vai haver articulação entre pesquisa e ensino. No mínimo precisaria ser mais esclarecida e aprofundada essa parte do conceito proposto pelos pró-reitores, para entender no que essa declaração de intenções define o que é “fazer extensão universitária”.

Desta maneira, percebemos que os mesmos ideais que embasam a concepção de extensão definida pelo Fórum, também posteriormente promovem a crítica a esta concepção. Eles vão mais além na discussão do compromisso social da universidade do que propriamente na discussão da extensão universitária. “O compromisso social da universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e o ‘papel privilegiado’ daquela que o realiza” (Botomé, 1996, p. 77). Assim, considera-se que a extensão é apenas uma forma de concretizar o compromisso social da universidade, mas não a única. Para o autor em questão, colocar o problema da relação entre a universidade e a sociedade pode ser um equívoco, pois o ensino e a pesquisa podem, tanto quanto a

extensão estabelecer a relação entre a sociedade e a universidade; entretanto cabe redimensionar o papel desempenhado por eles frente às demandas sociais da comunidade entorno das instituições.

Para Botomé (1996) a universidade precisa se atentar para não incurrir neste equívoco: a extensão não pode nos levar para um ativismo assistencialista, aquele que serve apenas para iludir a população, e que deve ser trabalho para outras organizações e órgãos públicos, partidos políticos ou ONG¹⁶. “Talvez o ativismo político e social dê um sentimento de importância, mas não deve substituir, simplesmente, outras atividades (a produção de conhecimento e a aprendizagem por exemplo) que podem lhe dar profundidade e mais condições de eficácia” (Botomé, 1996, p. 82).

A autora Maria das Graças Martins Silva (2001, p. 97) resume as características das diferentes concepções de extensão que tratamos neste capítulo. Ela reconhece três concepções no entendimento da extensão universitária (as quais também podem ser reveladoras de diferentes concepções de universidade): a concepção tradicional, ou funcionalista, em que a extensão é vista como uma função específica mas desarticulada do ensino e da pesquisa; caracteriza-se eminentemente pelas ações de prestação de serviços e oferecimento de cursos, num caráter bastante assistencialista no sentido de suprir a carência da população em diversos aspectos. “Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias” (Silva, 2001, p. 97). Outra concepção é a que a autora designa como processual, onde a extensão passou a ter um papel processual e articulador do ensino e da pesquisa na resolução dos problemas sociais, adquirindo uma estrutura própria dentro das instituições. Esta tem sido a concepção oficial, aquela adotada pelo FORPROEX em seus documentos. E desta segunda concepção surge uma linha mais crítica, onde a extensão figura como intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, fato que por si só, nega sua institucionalização. “Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade” (Silva, 2001, p. 98). A partir desta tipologia, estabelecemos que a concepção de extensão universitária que nos orienta nesta investigação é aquela proposta pelos documentos norteadores do FORPROEX, ou seja, nos orientamos pela concepção processual que referimos acima. Além de ser o conceito adotado na maioria das instituições públicas brasileiras, adotamos esta concepção pois ela reconhece a importância da extensão universitária, ao mesmo tempo

¹⁶ Organização Não Governamental.

que a institucionaliza do ponto de vista legal enquanto prática a ser perseguida nas universidades, e, portanto, passível de ser avaliada.

Outra temática bastante em voga quando falamos em extensão universitária é a da responsabilidade social. O termo foi largamente utilizado no âmbito empresarial desde o início do século XX. “Surge como fórmula atrelada à ideia de “gestão de mercado social” desdobrando-se como i) filantropia, como noção moral e não social; ii) estratégia financeira, para alavancar vantagens competitivas e iii) padrão equilibrado de bem-estar social, na ausência de investimentos públicos” (Catani & Almeida Júnior, 2011, p. 65). A expressão tornou-se bastante difundida nas últimas décadas do século XX pois coincidiu com o contexto de crise do Estado Providência e advento do Estado mínimo, em que há uma crescente desresponsabilização em relação aos direitos sociais por parte do Estado; estes passaram a ser opção de consumo individual promovido pelo mercado, através da competição da prestação dos melhores serviços ligados à saúde, previdência, habitação e educação. Assim a “gestão social” (na acepção que os autores referem em seu texto) torna-se atribuída à solidariedade da comunidade, das empresas e das organizações filantrópicas. Os autores afirmam, ainda:

Há um deslocamento dos problemas ligados à pobreza, trabalho e educação como questão e como figuração pública de problemas internacionais e nacionais, de um lugar politicamente construído (lugar da ação, crítica, intervenção e discussão) para o lugar da não política, onde é figurada como dado bruto da natureza a ser administrada tecnicamente ou gerido pelas práticas da filantropia (Catani & Almeida Júnior, 2011, p. 69).

No Ensino superior o termo apresentou vários significados, mas comumente esteve ligado às questões mais pragmáticas da garantia da qualidade dos serviços públicos prestados pelas instituições, e sobretudo à noção de prestação de contas do que é feito nas universidades para a sociedade em geral.

Dessa maneira o debate sobre a responsabilidade social gira em torno da questão da garantia de qualidade de serviços prestados e da quantidade de produtos desenvolvidos. Entre outras implicações, tal visão se preocupa com o perfil das IES, compreendendo que estas têm responsabilidade social quando prestam serviços e contas à comunidade, legitimando ao mesmo tempo o seu papel social frente aos mecanismos de controle e regulatórios do Estado. Por outro lado, numa visão mais abrangente, responsabilidade social está associada à noção de pertinência social, valorando a educação e as suas instituições enquanto bem público (Catani & Almeida Júnior, 2011, p. 66).

Para Boaventura Santos (2010) , desde os anos 60, a temática da responsabilidade social nas universidades vem tomando uma outra vertente, crítica e de orientação social e política. Além do

isolamento da instituição frente aos problemas da sociedade, o que foi criticado também foi sua histórica vinculação com interesses das classes dominantes, pois a universidade nunca colocou em risco sua autonomia e seu espírito de discussão livre e desinteressada a favor dos menos favorecidos. Segundo o autor, esta crítica se deu nos diferentes níveis: mundial, nacional e local. No entanto, para Santos, ainda permanece no ideário e imaginário coletivo das universidades e dos universitários, uma concepção mais ampla de responsabilidade social, ligada à intervenção nos problemas sociais mais proeminentes; para ele essa concepção “tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democráticos” (Santos, 2010, p. 209).

A temática da responsabilidade social esteve sempre presente nas preocupações e nas ações do que chamamos ‘terceiro setor’, exatamente por causa da desresponsabilização do Estado a qual nos referimos acima. Para a autora Maria da Gloria Gohn (2011, p. 80), o termo terceiro setor teve significados múltiplos devido a sentidos históricos diferenciados, mas genericamente, se caracteriza por uma “imensa rede de organizações privadas autônomas, localizadas à margem do aparelho formal do Estado, sem fins lucrativos, mobilizadora de trabalho voluntário” (Gohn, 2011, p. 88). O terceiro setor, segundo a autora, passou a ter uma relação íntima com as mudanças sociais e tecnológicas do final deste século em duas direções: atuação na área da economia informal, gerando milhares de empregos; e na economia formal, por meio de cooperativas de produção que atuam em parceria com programas públicos e demandas terceirizadas das próprias empresas. As chamadas ONGs, que nos anos 80 pós ditadura contribuíram para a reconstrução do conceito de sociedade civil¹⁷, possuem, atualmente, articulações com os movimentos sociais organizados, e tem ganho bastante visibilidade no cenário da educação não formal.

Estas organizações se relacionam com as universidades (através da extensão universitária, prioritariamente) pois tem se constituído em espaços de diálogo de docentes e discentes com a comunidade entorno das instituições, especialmente porque as atividades produtivas ganharam centralidade no dia a dia destas organizações ou associações. Como destaca a autora:

Assim, o movimento dos seringueiros, por exemplo, lutará não apenas por seus direitos ou contra a opressão dos grandes latifundiários, dos donos de madeireiras, etc. Ele lutará basicamente para vender seus produtos em mercados mais competitivos. O mesmo ocorre com o movimento dos índios: eles pressionarão pela demarcação das terras, mas também querem vender castanhas, ervas etc. no mercado nacional e

¹⁷ “Termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos” (Gohn, 2011, p. 84).

internacional, a preço justo e certo, e não como mercadoria “alternativa”, a preços baixos (Gohn, 2011, p. 93).

A partir da construção do conceito de extensão universitária que explicitamos acima, fica claro que a extensão universitária tem como responsabilidade principal estreitar as relações sociais da universidade com o seu entorno. Entretanto tem existido grandes dificuldades em identificar uma concepção teórica clara sobre esta dimensão, o que tem produzido práticas, direcionamentos dos mais diversos. Segundo Sousa (2000, p. 120), “essa clareza conflituosa sobre a nova função universitária não é identificada imediatamente ao seu surgimento. Dentro do seu espaço de criação particular, a Extensão Universitária, como todo sistema teórico que tem uma História própria, ainda está em movimento e, portanto, ainda em construção”. A autora ainda refere:

Quando a extensão universitária surge no cenário acadêmico ela parece provocar certo embaraço, como se sua existência fosse anacrônica e impertinente. Entender a extensão é um exercício difícil, pois a questão primária de sua concepção está sempre se impondo e impedindo o avanço rumo a outras formulações (Sousa, 2000, p. 12).

Por isso é que definir a concepção de extensão universitária é o primeiro passo na construção e adoção de políticas na área e na normatização das ações. Sua concepção está sempre atrelada a proposições individuais, sem maiores cuidados com uma construção teórica. “Há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho” (Sousa, 2000, p. 11). A confusão é tamanha que se confunde concepção com instituição de políticas internas, que também se confundem com normas e rotinas institucionais. Portanto, elucidamos estas questões acerca deste conceito pois este ainda é um dilema não superado e é de muita importância esta discussão, como um desafio a ser enfrentado que refletirá na prática acadêmica, afim de que esta prática reflita nos vários lugares da vida social.

Mesmo depois da construção teórica fortuita estabelecida após a publicação dos documentos norteadores da extensão universitária brasileira¹⁸, alguns conceitos passam por uma resignificação, pois ainda persistem no ideário de docentes, discentes e gestores das universidades públicas outras concepções sobre o que seja o termo extensão. Infelizmente, apesar dessa nova concepção de extensão universitária idealizada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

¹⁸ Dedicaremos um capítulo apenas aos marcos legais da extensão universitária, explicitando o conteúdo dos documentos que foram publicados no contexto de reformulação do conceito de extensão.

Brasileiras, as concepções unilaterais, ligadas ao assistencialismo e até a uma certa filantropia ainda persistem no ideário da comunidade acadêmica em geral. Ao longo dos anos o entendimento do que é extensão já passou por muitas definições (desde a prestação de serviços à realização de eventos), e isso requer mais profundidade e clareza nos dias atuais.

Durante essa fase de renovação conceitual da extensão universitária, alguns conceitos passaram por um processo de reavaliação. Entre as percepções a serem discutidas e superadas, está a visão da extensão como repassadora à sociedade do conhecimento gerado na universidade, ou como de certa forma, o setor que responde por uma prática social, dirigida às áreas marginais da sociedade, fazendo cumprir a responsabilidade social da universidade, visões das quais nascem as relações unidirecionais, a prática assistencialista e até uma certa filantropia acadêmica, ou mesmo a visão de extensão como a vitrine e validação social da universidade (Corrêa, 2003, p. 13).

Para os autores Aragão, Neto, & Silva (2002), existe uma lógica encaminhada no plano dos discursos sobre a indissociabilidade das três funções, entretanto no âmbito das práticas, ela continua sendo um grande desafio. Ainda que tenha sido incorporada aos estatutos e regimentos legais das universidades, a ideia de indissociabilidade, não se concretizou na prática acadêmica, esbarrando como sempre na questão da concepção desta dimensão:

Na prática cotidiana da universidade, entretanto, muitas vezes tal indissociabilidade não se sustenta e o que se vê são docentes e pesquisadores trabalhando como que em áreas isoladas da mesma universidade, cada qual procurando valorizar a importância da função dentro da qual trabalha, mas terminando por desarticular as três atividades fundamentais (Aragão, Neto, & Silva, 2002, p. 27).

Botomé (1996, p. 79) também reflete neste sentido:

A extensão universitária é um destes pontos obscuros de nosso sistema de ensino superior: nas exortações aparece sempre como importante; na prática é permanentemente ignorada, ou melhor, tratada como uma função menor, que se limita, quase sempre a cursos ou ações que encobrem uma certa consciência de culpa dos dirigentes e todos aqueles que fazem a universidade.

As duas vertentes mais comuns na história da extensão universitária (prestação de serviços e realização de cursos) deixaram suas marcas e tornaram-se tradições da extensão universitária nas práticas cotidianas desta dimensão, “hoje consolidadas mais pela repetição e pelo costume do que pela compreensão de seu efetivo papel na relação com o ensino e a pesquisa ou nas relações entre ciência, universidade, educação e sociedade” (Botomé, 1996, p. 57). Entretanto, para este autor, não houve um exame mais profundo sobre os resultados dessas práticas para o sistema universitário e para a

sociedade. Daí a importância da avaliação das ações, como uma maneira de refletir sobre o trabalho universitário.

 Ao crescer, ampliar-se e agilizar sua atuação em um novo relacionamento com a sociedade, a instituição universitária também gerava a necessidade de avaliar, criticar e redefinir suas práticas, características, conceitos, estruturas, operações, etc. Sem isso e apenas agregando novos tipos de atuações, corria o risco de descaracterizar-se (Botomé, 1996, p. 76).

 Outra confusão nesta concepção: generalizou-se a ideia de que qualquer atividade extra da universidade, qualquer tipo de relação com a comunidade seja extensão universitária. Porém, a prestação de serviços e oferecimento de atividades não é atribuição da universidade, a não ser que existam fins didático-pedagógicos em sua natureza, caso contrário, a universidade ocupará o papel do Estado na promoção da melhoria da vida das pessoas.

 Não parece ser coerente por exemplo que os estágios curriculares deixem de ser ensino para passar a ser extensão, por exemplo. Ou a prestação de serviços, envolvendo alunos e pesquisadores, ser desvinculada da pesquisa e do ensino e passar a ser feita pela (e como) extensão universitária. Parece haver uma grande incoerência, não só entre discurso e práticas, mas dentro das próprias formulações teóricas e conceituais a respeito da extensão universitária (Botomé, 1996, p. 95).

 Percebemos que muitos conceitos ainda se confundem, ou ao menos se relacionam com a dimensão da extensão universitária, e coube aqui explicitarmos alguns deles. Isso nos ajudou a estabelecer o conceito de extensão que adotamos como válido neste trabalho, a fim de que nos debruçemos sobre o objeto desta tese de Doutorado, ou seja, sobre a avaliação da extensão universitária.

CAPÍTULO II

A avaliação como campo e como objeto de estudo

1. A abrangência do conceito de avaliação

Tratar sobre a avaliação como nos propomos inicialmente no título deste capítulo (como campo e como objeto de estudo) se constitui numa tarefa difícil dada a abrangência do conceito e sua larga utilização não só nos contextos educacionais, mas também nos outros lugares da vida social. Além disso, a diversidade de significados propostos por parte de diferentes autores sobre o que é avaliação tem mostrado que é necessário superar alguns desafios para que se estabeleça uma adequada delimitação deste campo. Também essa diversidade de concepções impacta em dificuldades de operacionalização do processo avaliativo, ou seja, impacta na dimensão prática da avaliação. Além disso, há uma certa confusão sobre o conceito da avaliação em relação a outras atividades, tendendo a confundi-la com uma pesquisa, ou mesmo uma auditoria, com um diagnóstico ou com um monitoramento de projeto. “Essas múltiplas possibilidades de visualizar a avaliação, terminam por condená-la ao terreno das atividades de difícil entendimento e de limitada utilização” (Tenório & Coelho, 2012, p. 257).

Reconhecendo essa abrangência e essas dificuldades, tentaremos primeiramente elucidar algumas questões referentes à amplitude do conceito da avaliação (aquelas que destacamos como mais importantes), de maneira a abordá-la como um campo de saber científico específico, evidenciando as principais discussões acerca das teorias da avaliação e seus autores de referência, os quais emergem de diferentes concepções de mundo ao longo do tempo. Depois, após discorrer sobre a origem destes conceitos a partir da história da avaliação em geral e da avaliação educacional em particular, e as razões de sua centralidade nos últimos anos, nos focaremos especificamente na avaliação como objeto de estudo deste trabalho: a avaliação da extensão universitária enquanto dimensão da avaliação institucional das universidades.

Segundo Cipriano Luckesi (2010b, p. 9), o termo avaliar significa “atribuir qualidade a alguma coisa”, pois a palavra deriva do latim, da expressão *a-valere*, traduzida por “atribuir valor a” ou “atribuir qualidade a”. O ato de avaliar, através desta compreensão tem a ver diretamente com o sujeito que avalia, pois implica que este sujeito, “tomando por base propriedades da realidade, atribua-lhe um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser

traduzido pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa” (Luckesi, 2010b, p. 9). O valor é uma atribuição do sujeito à realidade, sempre olhada a partir de um determinado critério estabelecido social, cultural ou politicamente. Então, os valores e as qualidades não são absolutos, mas sim comprometidos com as circunstâncias onde eles se dão e são assumidos como válidos. Daí podemos inferir que não existe avaliação em geral, já que a avaliação é sempre um processo datado e localizado para determinado fim, de acordo com critérios previamente estabelecidos e que relevam de campos que lhe são exteriores.

De acordo com o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation¹⁹, a avaliação é o julgamento sistemático do valor ou do mérito de um objeto. Esta definição, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 19) se centra no termo “valor”, de maneira que a avaliação está sempre a determinar o valor de algo que está sendo julgado. Embora existam críticas que refutam esta orientação valorativa da avaliação porque ela concede um grande poder ao sujeito avaliador, inevitavelmente a valoração deve desempenhar um papel importante para identificar pontos fortes e fracos de alguma coisa, e se isso é feito tendo em vista o progresso ou melhoria do que está sendo avaliado, então a valoração é algo positivo; entretanto, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 20) acreditam que a avaliação deva proporcionar uma base lógica (por exemplo, através da recolha de informações de qualidade) que justifique as perspectivas valorativas utilizadas para a interpretação dos resultados.

Muitos autores defendem que a avaliação constitui uma forma básica do comportamento humano, utilizada no cotidiano de maneira intuitiva, já que a cada instante da vida o ser humano é confrontado a escolher, optar ou decidir. Domingos Fernandes (2013, p. 14), destaca que pesquisas recentes na área das neurociências evidenciaram que os seres humanos tendem a centrar-se mais na elaboração de juízos avaliativos sobre os objetos que os rodeiam do que na descrição²⁰ dos mesmos. “Para os seres humanos, avaliar é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta, ou seja, parece que, antes do mais, olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (Fernandes, 2013, p. 14). Entretanto, essa avaliação corriqueira e informal é insuficiente para avaliar questões mais críticas de contextos organizacionais mais complexos (a exemplo dos contextos

¹⁹ Criado em 1975, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation é uma coalizão entre as principais associações de avaliadores profissionais dos Estados Unidos e Canadá. Disponível em: <http://www.jcsee.org/>.

²⁰ Embora a descrição também seja uma das dimensões da avaliação para os autores Guba e Lincoln (2011), segundo explicitaremos mais adiante.

educacionais), porque está influenciada pelas concepções, experiências e expectativas dos sujeitos, nos conduzindo a uma visão bastante parcial da realidade.

Este autor distingue as diferenças entre estes dois tipos de avaliação: a avaliação informal, a que aludimos acima, a qual representa as escolhas do dia a dia que fazemos para regular diversas situações pessoais e profissionais de nosso cotidiano; e a avaliação formal, ou avaliações formais, como o autor as designa, são “as avaliações que nos exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível” (Fernandes, 2013, p. 14); claramente, são aquelas situações em que a avaliação deve identificar os critérios utilizados para produzir determinado juízo avaliativo, mencionando também as fontes de dados utilizadas. A avaliação formal também parece possuir maior abrangência porque nos faz desenvolver racionalmente os processos avaliativos que são coletivos e construídos socialmente. Já os procedimentos informais (como é o caso da chamada avaliação informal), quase sempre de natureza individual e eminentemente impressionistas, selvagens e muito devedores de uma racionalidade analítica rigorosa e passível de ser submetida a análises críticas, possuem um valor bastante limitado, podendo mesmo ser questionada a sua integração no domínio conceitual da avaliação. Para alguns autores, hoje em dia, tanto a ‘avaliação informal’ como a ‘avaliação formal’ geram conhecimento acerca da realidade, daí que elas não precisam ser vistas como antagônicas ou inconciliáveis, mas como processos que se complementam porque ambos geram conhecimentos válidos sobre uma dada realidade, à imagem do que se pode dizer em relação ao conhecimento científico e ao que emerge do senso comum, comparação que nos parece essencial para melhor compreendermos o estatuto dos dois grandes modos de conceber a avaliação. De acordo com Fernandes (2013, p. 15),

As realidades a avaliar são, em geral, bastante complexas, integrando uma miríade de elementos (e.g. educacionais, sociais, culturais, psicológicos, estatísticos, econômicos, financeiros) que as tornam difíceis de descrever, analisar e interpretar. Por isso, parece pouco prudente considerar apenas um tipo de avaliação, uma única forma de gerar conhecimento ou um único processo de recolher informação avaliativa.

Na dimensão formal, a avaliação tem fundamentação teleológica, ou seja, não existe em si, mas sim para servir a um fim. Assim, um juízo pode ser positivo ou negativo segundo a finalidade da avaliação. Ela manifesta-se, assim, social e historicamente, como um conjunto de atos, de práticas, de formas variadas, mas de maneira geral, sempre está relacionada à produção de juízo de valor (Barbier, 1985, p. 59). Para outros autores,

Avaliar é uma ação rotineira e espontânea realizada por qualquer indivíduo sobre os processos sociais vividos cotidianamente, constituindo-se em um meio utilizado para questionar, compreender e orientar as

ações de indivíduos ou grupos buscando aperfeiçoá-las. Assim, podemos afirmar que qualquer forma de avaliação envolve julgamento, tratando-se, portanto, da atribuição, aprovação ou reprovação a partir de certos parâmetros construídos previamente com base nas vivências sociais (Ferreira & Tenório, 2010, p. 77).

A avaliação sistemática, na acepção Stufflebeam e Shinkfield (1987), sinônimo da avaliação formal a que aludimos acima, se constitui em um domínio fundamental do conhecimento porque permite-nos formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade, baseando nossas decisões em determinada racionalidade e buscando a melhoria da vida em comum, por isso ela está presente em todas áreas da atividade humana. A avaliação tem servido à humanidade para, por exemplo: apoiar a tomada de decisões; auxiliar a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; e acreditar e reconhecer programas (Fernandes, 2013, p. 12). Dentro deste contexto, a avaliação educacional, sobretudo aquela que temos vindo a designar como formal, concebida como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação, tem sido considerada cada vez mais indispensável para compreender os problemas que afetam os sistemas educativos e agir para a melhoria dos complexos processos sociais destes sistemas. Como no-lo refere Afonso (2014, p. 488):

A avaliação é um campo complexo que inclui entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a própria avaliação de políticas.

Para o autor espanhol José Felix Rasco Angulo (1999, p. 196), na língua castelhana (e acreditamos que em português isso também aconteça) é frequente usar o termo avaliação para designar uma grande quantidade de processos que acontecem nas instituições educativas, os quais estão completamente diferenciados na literatura anglo-saxônica. O termo “avaliação” (*evaluación*) abarca a avaliação de currículos, de alunos e de professores, e contém ainda as acepções sinônimos de controles, provas e exames. Nas línguas anglo-saxônicas se pode fazer uma distinção entre *evaluation* e *assessment*. Enquanto o primeiro termo pode ser traduzido fielmente como avaliação, a tradução de *assessment* possui problemas conceituais “quase insuperáveis” (Angulo, 1999, p. 196).

O autor tenta elucidar a questão situando ambos os conceitos em dois planos de significação relacionados entre si. O primeiro plano diz respeito ao sentido do termo e o segundo ao objeto; *evaluación* ou avaliação, no que se refere ao sentido, tem a ver com os processos orientados ao conhecimento da

qualidade do serviço educativo; seu objeto consiste nos componentes do serviço educativo: a aprendizagem, o currículo, a administração educativa, etc. Para o termo *assessment*, seu sentido tem a ver com o impacto que os serviços educativos desencadeiam nos receptores; quanto ao objeto, este é representado pelos indivíduos ou grupos de indivíduos receptores deste serviço educativo. Desta maneira, para o autor espanhol, a acepção ligada à palavra *assessment* é menos ampla e está subordinada a uma concepção de avaliação mais técnica ligada aos exames nacionais e às medições de rendimento escolar com indicadores de qualidade educativa (Angulo, 1999, p. 198).

Já a autora inglesa Helen Simons, muito influenciada pelas propostas de Barry MacDonald (2008), assinala as três características teóricas assumidas pela avaliação educativa: é uma atividade particularizada, persuasiva e política (Simons, 1999, p. 26). Esta caracterização nos leva a diferenciar a avaliação da investigação, principalmente no que se refere às funções que a avaliação pode vir a assumir, bem como a inevitável implicação do avaliador neste processo político. Para Simons, a avaliação é política inclusive no que se refere à metodologia, que não se resume apenas a um simples conjunto de opções técnicas, mas também se encontra balizada por considerações políticas. “Neste sentido a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projetos e intenções educacionais” (Simons, 1999, p. 159). Segundo a autora, a educação e a política são mutuamente constitutivas. Ela considera que a educação seja a emancipação pelos indivíduos através do autoconhecimento, e a política é a emancipação dos grupos através do conhecimento social. “Na prática da avaliação estes pontos de vista sobre a educação e a política estão profundamente interligados” (Simons, 1999, p. 159).

Almerindo Janela Afonso (2009a), apoiado nos contributos de Ernest R. House, também enfatiza o carácter político da avaliação, pois segundo ele, a avaliação serve a determinados interesses. A própria escolha de determinadas modalidades e técnicas de avaliação implica em determinada opção política. “Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (House In. Afonso, 2009, p. 18). Ainda de acordo com este autor, há que se considerar que estas escolhas e estes interesses refletem as funções manifestas e as funções latentes da avaliação, e elas podem ter um protagonismo maior ou menor a depender da conjuntura política, social e econômica a que esteja submetida. Continuando a acompanhar o raciocínio de Afonso, não são apenas as práticas

avaliativas (formais e informais) que podem interessar a uma sociologia da avaliação²¹ mas também os ‘modelos de responsabilização’ decorrentes dos resultados da avaliação, os quais frequentemente envolvem os diferentes atores dos contextos educativos e também as agências reguladoras do Estado:

À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional) bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais (Afonso, 2009a, p. 17).

Dando ênfase a estes mesmos aspectos, um autor que acima referimos de passagem e que agora iremos evidenciar de um modo mais aprofundado (até porque nos parece ter sido pioneiro no que podemos designar por avaliação como ato político), Barry MacDonald (2008), se refere ao carácter político da avaliação, sobretudo em relação ao papel dos avaliadores. Segundo ele, o avaliador deve identificar os grupos responsáveis pelas decisões educativas (que muitas vezes podem ter uma relação conflituosa entre si) e provê-los de informação, elegendo determinadas prioridades. Desta maneira, o avaliador necessariamente adota uma postura política:

Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación (MacDonald, 2008, p. 467).

Este autor constrói uma tipologia ideal típica de raiz weberiana em que sugere a consideração de três modalidades da avaliação de acordo como o que designa por classificação política. A primeira modalidade, a avaliação burocrática, geralmente executada sob as ordens de agências governamentais de maior controle sobre a distribuição dos recursos educativos, na qual o avaliador aceita os valores destas autoridades e oferece informações que corroborem com seus objetivos. MacDonald afirma que o avaliador burocrático:

Actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente. Sus técnicas de estudio deben ser creíbles a los políticos y no deben ofrecerse a la crítica pública. No posee independencia, ni control alguno sobre la utilización de su información y no dispone de un tribunal de apelación. El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son ‘servicio’ ‘utilidad’ y ‘eficacia’. Su concepto justificador clave es ‘la realidad del poder’ (MacDonald, 2008, p. 475).

²¹ Para o autor, através da sociologia da avaliação não se intenciona constituir uma outra disciplina, separada da sociologia da educação, mas sim dar visibilidade à avaliação no interior do campo educativo (Afonso, 2009a, p. 16).

A segunda modalidade de avaliação é a autocrática, aquela em que a avaliação deve produzir provas científicas a fim de validar externamente determinadas políticas. “El evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo, y actúa como un consejero experto. Sus técnicas de estudio deben producir pruebas científicas, porque la base de su poder es la comunidad académica de investigación” (MacDonald, 2008, p. 475). Os conceitos mais importantes para esta avaliação, segundo o autor são os princípios e a objetividade, e o conceito justificador é a responsabilidade profissional. A terceira e última modalidade é a da avaliação democrática, naquela em que o avaliador reconhece o pluralismo de valores e busca a representação de interesses divergentes na avaliação, buscando uma negociação constante entre os participantes e se utilizando de técnicas de recolha de dados que sejam acessíveis a todos, principalmente aos que não são especialistas.

Garantiza el secreto a los informantes y les ofrece el control sobre la utilización de la información. Establece una negociación periódica de sus relaciones con patrocinadores y participantes del programa. El criterio de éxito es el número de personas que puede ayudar. El informe aspira al estatus de ‘best-seller’. Los conceptos claves de la evaluación democrática son ‘secreto’, ‘negociación’ y ‘accesibilidad’. El concepto clave de justificación es ‘el derecho de saber’ (MacDonald, 2008, p. 475).

O autor ainda destaca que o campo da avaliação se constituiu historicamente pelos dois primeiros tipos de avaliação, pelo que o estudo da avaliação democrática está em formação e representa algumas tendências teóricas e práticas recentes, além de se caracterizar como uma reação contra o domínio dos outros dois tipos. Esta advertência do autor foi formulada na década de 70 (por volta de 1974), e continua hoje perfeitamente atual, o que nos deve obrigar a pensar de um modo muito sério sobre o que temos (sociedade em geral e comunidade acadêmica em particular) a produzir neste domínio sensível da vida em sociedade, que pode determinar os graus de tolerância atualmente existentes no mundo em que vivemos às desigualdades sociais em geral e ao papel que a avaliação tem vindo a assumir na legitimação do aprofundamento das mesmas.

Outra tipologia ideal da avaliação, bastante semelhante àquela explicitada acima, é a dos autores Costa e Ventura (2005) no domínio da avaliação institucional. Para eles, existem três modelos explicativos, os quais também correspondem a três maneiras de conceber os processos avaliativos: noções de mercado, de relatório e de melhoria. A avaliação para o mercado intenciona estimular a competição entre as instituições, com uma clara concepção da instituição educativa tida como uma empresa.

A concepção que está subjacente à avaliação para o mercado aproxima-se da escola como empresa educativa, à qual subjaz uma lógica racionalizadora e eficientista e onde os líderes serão entendidos como heróis e visionários e os professores e educadores como meros funcionários que executam a visão do líder (Costa & Ventura, 2005, p. 150).

Para continuarem assegurando a oferta de seu produto, as instituições que optam por esta modalidade de avaliação destinam-se ao público e consumo externo, clientes em potencial, e tem como objetivo a publicação dos indicadores mais favoráveis ao desempenho organizacional. Trata-se de uma avaliação essencialmente comparativa, que pode funcionar como estratégia de *marketing* através da divulgação de *rankings*. Entretanto, é uma avaliação fácil de ser praticada, pois não necessita ser socializada com os interessados na avaliação (chamados comumente de *stakeholders*).

Já a avaliação para o relatório, segundo modelo explicativo referenciado pelos autores, é aquela que se preocupa em responder ao cumprimento de exigências legais, sejam elas externas ou mesmo internas, de maneira descritiva. Entende a avaliação e a escola como uma grande burocracia ritualizada, e geralmente se destinam às instâncias burocráticas, de maneira a cumprir os procedimentos legais determinados. “Frequentemente, não se pretende obter informação que apoie a tomada de decisão fundamentada, mas apenas reunir “informação de forma que a decisão pareça ter sido tomada de maneira correta” (Costa & Ventura, 2005, p. 150). O relatório é um documento volumoso, de difícil interpretação, em que a preocupação se concentra em acumular as informações, ao invés de identificar as dimensões positivas e negativas das ações realizadas pela instituição. Geralmente, os diferentes atores escolares não são chamados à participação, e esta avaliação fica a cargo de uma equipe responsável pela compilação dos dados.

No terceiro modelo de avaliação proposto pelos autores, a avaliação se realiza tendo como único intuito e objetivo a melhoria dos processos e práticas. Através da auto avaliação, ou seja, da avaliação que parte da iniciativa da própria instituição e tem como destinatário sua própria realidade (o “nós” que o autor faz referência), a instituição se vê enquanto comunidade de aprendizagem. Por isso, é uma avaliação preocupada em identificar os problemas e as áreas mais frágeis em termos de desempenho, e são os próprios membros da comunidade educativa que decidem sobre o processo:

São os próprios membros da comunidade educativa que, através da sua participação activa, decidem sobre o processo de construção das dimensões, dos modos e dos instrumentos a avaliar, podendo socorrer-se de apoios externos facilitadores do processo; não é um acontecimento pontual, mas tem como objectivo institucionalizar-se, ou seja, tornar-se em algo natural no funcionamento da organização, criando-se, assim, uma cultura da avaliação incrustada nas práticas individuais e institucionais. Essa avaliação corresponde

essencialmente a reflexão sobre as práticas, sobre os pressupostos que lhe estão subjacentes e sobre os resultados alcançados (Costa & Ventura, 2005, p. 151).

Para Michael Scriven, o principal elemento diferenciador da avaliação é o julgamento, e é em função das condições em que se concretiza este ato avaliativo que se define a questão da qualidade de seu resultado e seu sentido de utilidade (Tenório & Coelho, 2012, p. 261). Ele reforçou essa noção de decisão para a melhoria de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa, e marcou a diferença entre as funções e os objetivos da avaliação. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para a tomada de decisões. Desta maneira, o autor faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações, e a avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (Dias Sobrinho, 2003, p. 23). Também para Stufflebeam e Shinkfield a definição de avaliação está diretamente associada à tomada de decisão:

“definimos la evaluación aquí como un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 67).

Percebemos que ambas as conceituações descritas possuem um determinado valor e que procuram melhorar o processo avaliado nas suas diferentes dimensões e nos diversos momentos em que ocorrem, seja no início dos processos, enquanto eles se desenvolvem e no fim dos mesmos, podendo igualmente ocorrer passado um determinado período após o seu encerramento. Os resultados obtidos e sua utilização diferem da perspectiva utilizada, estando a ação social objeto de estudo avaliativo dependente da mesma, permitindo determinado modo de agir e de representar os objetos sujeitos da avaliação. De qualquer modo, apenas a perspectiva apresentada aqui por Stufflebeam e Shinkfield (e que é defendida por muitos outros autores especialistas no campo), isto é, a avaliação como um processo racional e sistemático (o que acima referimos como avaliação formal) é que nos interessa utilizar no presente trabalho, até porque temos muitas dúvidas (de um ponto de vista científico) sobre o valor da chamada ‘avaliação informal’.

Neste sentido, corroboramos com o entendimento de Jean-Marie Barbier (1985) que a clarificação do conceito da avaliação é de grande importância dado que frequentemente se constata uma grande confusão não só sobre o seu conceito, mas também sobre o objeto real da avaliação. “Com efeito, muito frequentemente se constata uma grande confusão ao nível da designação do objeto real da

avaliação. Especialmente, nunca se sabe muito bem se o que é avaliado são os traços ou as características que permitem apreender uma realidade ou se é a própria realidade” (Barbier, 1985, p. 62). Segundo ele, temos uma certa tendência a limitar-nos sempre aos primeiros, já que na avaliação, como em toda a operação intelectual, nunca se apreende totalmente a realidade visada, ela é sempre o objeto de um processo prévio de definição ou escolha dos caracteres que permitem apreendê-la.

Não basta dizer que a avaliação se faz sobre uma tal realidade, é preciso ainda construir ou adotar os indicadores desta realidade tomada em consideração. Deste ponto de vista, a avaliação levanta o conjunto de questões postas, de forma mais lata, pelos processos de produção de conhecimentos (Barbier, 1985, p. 63).

Assim, temos uma descrição da realidade e um critério que deve servir de parâmetro para a atribuição da qualidade. Para ser avaliada, a realidade deve ser configurada por suas propriedades essenciais e comparada com um critério, o qual permitirá dizer se ela tem uma qualidade satisfatória ou não; daí podermos dizer que a qualidade não é absoluta, mas válida ou não diante do critério utilizado (Luckesi, 2010b, p. 11).

Ao analisar a evolução do campo da avaliação, podemos observar a presença de alguns elementos que marcam o sentido do processo avaliativo, os quais nos auxiliam em um melhor entendimento sobre o que é a avaliação e sobre a complexidade dos processos que estão nela envolvidos. Assim, para Tenório & Coelho (2012, p. 260) esses elementos são: a importância da produção de dados e informações como o principal meio de alimentação do processo avaliativo; o estabelecimento de parâmetros de referência para trabalhar estas informações obtidas e conseqüentemente emitir juízos de valor, identificando os méritos e gerando resultados valorativos; e a destinação desses resultados e seus usos diferenciados a fim de melhorar ou transformar o objeto avaliado. Já José Dias Sobrinho (2003, p. 51) faz referência a três tendências nas concepções de avaliação existentes, agrupadas no Manual de Avaliação (produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Tecnológico do México) da seguinte maneira: a avaliação como julgamento de aspectos emitidos por especialistas de cada área; avaliação como medição e elaboração de instrumentos de medição e análise quantitativa dos dados; e a avaliação como comprovação de êxito de objetivos. Segundo o referido manual, podemos situar os autores dentre as seguintes conceituações: 1) Scriven: produção de informação e determinação de valor; 2) Alkin: seleção e análise de informações para a tomada de decisões; 3) Stake e Demy: descrição e julgamento de mérito; 4) Guba e Stufflebeam: obtenção de informações úteis para a tomada de decisões; 5) Bloom: retroalimentação contínua que permite realizar as correções necessárias; 6) Cronbach: medida das

consequências de uma ação que orienta o cumprimento de objetivos estabelecidos; 7) Ausubel: emissão de juízo de valor, em vista dos resultados de um programa e em função do cumprimento de metas ou objetivos (Dias Sobrinho, 2003, p. 52). Desta seleção podemos perceber que existem conceitos dentro do próprio conceito de avaliação, tais como, medida, objetivos, tomada de decisões, julgamento de mérito ou valor e outros referidos acima. A ênfase em determinados aspectos, em determinados momentos, reflete paradigmas diferentes, visões de mundo diferentes sobre a avaliação, o que apenas ratifica a complexidade do campo da avaliação, concebida e praticada de diversas maneiras. Na longa citação que a seguir apresentamos pode ver-se toda a complexidade do campo a que acabamos de nos referir:

Múltiplos são os públicos a que podem destinar-se as avaliações. Elas podem ser definidas a partir de distintos ângulos e lhes são atribuídos diferentes fins, funções ou propósitos. Podem ser vistas na perspectiva de sua função ou finalidade e, então, são classificadas ora como formativas, que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade, ora como somativas, que mais frequentemente se definem como externas e finalísticas, quase sempre levando à classificação de indivíduos, grupos ou instituições. Podem ser compreendidas quanto à extensão do objeto, seja global ou parcial, holística ou elementarista. Podem ser abordadas relativamente aos agentes, como internas, externas ou ainda mistas. Podem ser definidas em função dos destinatários, por exemplo as autoridades externas ou a própria comunidade concernida. Também quanto ao tempo, podem ser iniciais, processuais, finais ou ainda contínuas ou pluripontuais. Podem comportar grande diversidade de fontes e produzir múltiplos dados. Podem ter uma intencionalidade educativa ou ser um instrumento de controle e modelação exercido pelo poder político e pelas organizações coercitivas. Podem se pretender técnicas, neutras e objetivas, mas no fundo jamais deixam de ser também subjetivas, mergulhadas em valores e comprometidas com posições políticas (Dias Sobrinho, 2003, p. 52).

O excerto acima destacado permite-nos elencar uma série de conceituações que se construíram a partir de ideias dicotômicas acerca da temática da avaliação (como por exemplo a que descrevemos anteriormente: avaliação formal e avaliação informal). Essas dicotomias têm sido utilizadas pelos autores para dar a esses conceitos mais funcionalidade do ponto de vista analítico e permitir uma organização didático-metodológica das ideias. A separação dicotômica pode apresentar-se como recurso didático, trazendo a ideia da coexistência de concepções contrapostas ou em articulação, e ainda mesmo que separadas podem apresentar uma noção de totalidade ou de complementação. As dicotomias também revelam a existência de um cenário plural nos debates e posições sobre o tema (Pfeifer, 2012, p. 352).

Consideramos que embora a realidade seja sempre mais complexa do que os conceitos que a pretendem representar, as dicotomias são extremamente ricas para interpretarmos a ação social dos atores, se a considerarmos não como antinômicas, mas como polos extremos de um contínuo. Daí que cada uma das visões está nestes polos, e a ação social está compreendida nesta “linha” que liga os

extremos. O quadro que elaboramos a seguir apresenta algumas das dicotomias da avaliação a partir desta perspectiva:

Avaliação formal	Avaliação informal
Avaliação interna	Avaliação externa
Avaliação qualitativa	Avaliação quantitativa
Avaliação de processo	Avaliação de produto
Avaliação formativa	Avaliação somativa
Resultado para melhoria	Resultado para <i>ranking</i>
Avaliação voluntária	Avaliação obrigatória
Avaliação global	Avaliação pontual

Figura 1 - Exemplos de dicotomias conceituais da avaliação. Fonte: adaptado de Pfeifer (2012).

Podemos dizer que os atos avaliativos podem conter mais outra dimensão: há aqueles que referem-se a algo que já está concluído, os quais comumente são chamados de avaliação de produto, ou avaliação no final de um processo (ex-post) e que não tem qualquer efeito sobre o mesmo; são aqueles avaliados a partir de um diagnóstico da qualidade de alguma coisa, pessoa, situação ou instituição, ou uma investigação da qualidade do produto final; já por outro lado, existem os atos avaliativos referentes a algo em processo, em construção, e que a avaliação contribuirá para uma intervenção (se necessária) para que os resultados desejados sejam atingidos. “Essas duas modalidades do ato de avaliar enfeixam todas as possíveis práticas da avaliação em todas as áreas de ação humana” (Luckesi, 2010b, p. 12). Já Isabel Guerra (2002, p. 195), reconhece três tipos de avaliação nesta mesma questão da temporalidade: a avaliação diagnóstica, avaliação de acompanhamento e a avaliação de resultados.

Ainda podemos destacar outros enfoques dicotômicos em relação à avaliação: avaliação quantitativa e avaliação qualitativa; essa dicotomia claramente refere-se às ferramentas utilizadas para obtenção e tratamento dos dados que subsidiam a avaliação; avaliação global e avaliação pontual,

referem-se a abrangência do objeto a ser avaliado, de modo que a primeira contemplaria uma análise da totalidade do objeto e não apenas de uma de suas faces, como seria a avaliação pontual; avaliação formativa versus avaliação somativa (muitas vezes vista como punitiva e outras como legitimadora de desigualdades, ou seja, seletiva), as quais referem-se ao uso dos resultados da avaliação; estes podem servir para incentivar a participação e a reflexão dos sujeitos objetivando a melhoria dos processos, ou podem ser *ranqueadores* para promover processos de regulação nas dimensões normativas e de controle social (Pfeifer, 2012). No caso da avaliação institucional ainda podemos mencionar a seguinte dicotomia: avaliação interna versus avaliação externa, as quais se relacionam ao agente avaliador; e tendo em vista o embate entre atores e interesses contraditórios presentes nestas avaliações, daí poderíamos elencar outra dicotomia: avaliação voluntária e avaliação obrigatória (Pfeifer, 2012, p. 361). Para Guerra (2002, p. 176), existem três tipologias em função de quem realiza a avaliação²², as quais acreditamos que podem se relacionar com estas últimas duas dicotomias apresentadas; na auto avaliação, há a coincidência entre a equipe que manda executar a avaliação e a equipe que a executa. Os atores estão movidos pelo anseio de conhecer seus problemas e buscar soluções. Na avaliação interna, a avaliação é designada pela organização que gere o projeto, mas com distanciamento da equipe de execução. Os atores fazem a avaliação por uma exigência legal ou alguma imposição externa à organização. Já a avaliação externa é feita por equipes e motivações externas e, portanto, estranhas à organização.

Também é importante uma outra observação sobre o ato de avaliar: ele é um ato de investigação tão rigoroso quanto o ato de investigar em ciência, pois o ato de atribuir juízo de valor necessita de uma coleta de dados e de um conhecimento bastante consistente sobre a realidade. O mesmo ocorre com o estabelecimento dos critérios de avaliação, os quais precisam ser claros e explícitos, caso contrário cairão na arbitrariedade (Luckesi, 2010b, p. 12). Daí também se explica que a avaliação inicialmente foi muito influenciada por perspectivas decorrentes dos paradigmas de investigação, sobretudo nos anos setenta e oitenta, em que o debate no âmbito da investigação nas ciências sociais e da educação também repercutiu na teoria da avaliação, quando foram questionadas convicções sobre a “objetividade das investigações, a neutralidade dos investigadores, a ausência de valores na investigação, a precisão e neutralidade dos instrumentos de recolha da informação e em geral a infalibilidade das metodologias utilizadas” (Fernandes, 2010, p. 35). Muito embora a avaliação utilize métodos e técnicas exatamente iguais aos/às que utilizamos em qualquer disciplina da área das Ciências Sociais, já que se trata de uma

²² A autora se refere às avaliações de projetos de intervenção.

atividade baseada em procedimentos de natureza técnico-científica que requer o uso intensivo de dados e informações, ainda não há consenso quanto à sua natureza científica. “As dimensões valorativas, éticas e políticas da avaliação contribuem para que se ergam obstáculos ao seu cabal reconhecimento como disciplina científica, apesar de poder ser escrutinada e analisada com base em critérios normalmente utilizados em ciência” (Fernandes, 2013, p. 13).

Elencamos acima algumas questões acerca do conceito de avaliação que para nós fazem mais sentido. Entretanto, não podemos falar sobre um consenso entre os avaliadores profissionais sobre a existência de um sentido exato ou unívoco para o termo avaliação, embora haja uma certa ideia de que a maioria prefere definir a avaliação como o ato de ‘julgar o valor ou o mérito de alguma coisa’. As diferentes definições existentes para o termo avaliação têm variado em função do uso e do objeto da avaliação “e podem significar ainda pesquisa, mensuração, juízo profissional, auditoria, estimativa do alcance de determinados objetivos, ou, ainda, o ato de coletar e apresentar informações para tomadas de decisão mais inteligentes” (Lopes & Tenório, 2010, p. 15). Estas diferentes concepções estão bastante arraigadas no desenvolvimento histórico do campo da avaliação, por isso não podemos minimizar a importância das condições em que a avaliação nasceu e se desenvolveu ao longo dos anos, já que a elaboração e a institucionalização de teorias e práticas de avaliação foram também resultantes da crescente complexidade das realidades com que as sociedades contemporâneas se confrontaram ao longo da sua história: “A avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou” (Dias Sobrinho, 2003, p. 14).

2. Breve história da avaliação em geral e da avaliação educacional em particular: o desenvolvimento da avaliação como campo científico

Discutiremos o desenvolvimento da avaliação a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura estudada, embora tenhamos em mente que existe uma grande distância entre o nível dos discursos e o nível das práticas, uma vez que falar da avaliação é uma função social de valorização desta ação, daí explica-se que muitas vezes, em determinados contextos, “falar sobre ela pode ser mais necessário do que fazê-la” (Barbier, 1985, p. 7). Faremos esta abordagem da avaliação como campo tendo em vista a acepção de *campo* proposta por Pierre Bourdieu (1983). Segundo este autor, as práticas científicas são permeadas por interesses orientados para a aquisição de autoridade

científica, pois o universo da ciência (ou do conhecimento) é um campo social como outro qualquer, que por sua vez tem suas relações de força e monopólios.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável como competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1983, p. 122).

As práticas científicas são orientadas para a aquisição de uma autoridade científica, traduzida em prestígio e reconhecimento, e estão atreladas à competência técnica do pesquisador e ao interesse externo que sua pesquisa desperta. Dizer que o campo científico é um espaço de lutas é reconhecer que essas lutas não se dão apenas no campo epistemológico, mas também no campo político dos interesses, o que faz existir uma “hierarquia social dos campos científicos”.

Na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos (Bourdieu, 1983, p. 128).

Assim, o campo da avaliação tem diferentes abordagens que se apoiam em pressupostos políticos e filosóficos bastante diversificados. “Desta forma, temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas, ou se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas e sociocríticas” (Fernandes, 2010, p. 20). Mas o que podemos apreender dessas abordagens desenvolvidas ao longo do tempo é que elas apresentam essencialmente os elementos que supostamente uma boa avaliação deva ter, tais como: os principais objetivos da avaliação; a orientação metodológica adotada e as técnicas utilizadas; o papel dos avaliadores e o grau de participação dos *stakeholders*; a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e a natureza e divulgação dos relatórios de avaliação (Fernandes, 2010, p. 18).

Segundo José Dias Sobrinho (2003, p. 15), os procedimentos avaliativos concebidos como processos de dimensão social (aqueles que notadamente ultrapassam o foro íntimo e individual) são muito antigos. Na China, há mais de dois mil anos, já havia exames de seleção para ingresso nos serviços públicos e na Grécia verificações de aptidões morais daqueles candidatos às funções públicas. Desta maneira, podemos observar que esses procedimentos avaliativos já tinham um certo sentido de interesse

público, embora fossem formalmente pouco elaborados (Dias Sobrinho, 2003, p. 15). Na modernidade, com a crescente complexidade dos problemas sociais e das relações humanas, a indústria fez uso da avaliação a fim de selecionar e classificar os trabalhadores e a utilizou também como forma de coleta de informações necessárias à racionalização da gestão. Mas esta modernidade dos séculos XIX e XX só foi possível graças aos sistemas escolares, que promoveram a homogeneização linguística e cultural a fim de edificar a cidadania nacional e afirmar o Estado-Nação:

Nascendo na confluência do projeto iluminista com o projeto de afirmação e construção do Estado-Nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade (Teodoro & Jezine, 2012, p. 7).

A avaliação foi fundamental para esse processo civilizatório, embora seja anterior a sua implementação. No âmbito da avaliação da aprendizagem, ela surgiu com os colégios no século XVII e é tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (Perrenoud, 1999, p. 9). Fernando Machado (1997, p. 10) destaca neste período o pedagogo oitocentista Herbart, que pressentiu a necessidade de uma organização mais rigorosa do ensino, estabelecendo metodologias para a avaliação da instrução. Já Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 32) destacam Horace Mann e Joseph Rice, ambos norte-americanos, que também se dedicaram à avaliação do rendimento escolar dos jovens. É certo que em finais deste mesmo século, como campo científico, a avaliação debutou inicialmente como uma especialização do campo da pesquisa, seja na perspectiva da pesquisa social ou como disciplina auxiliar da psicologia e da pedagogia²³.

A partir disso, ao longo dos anos, a avaliação encontrou um lugar de grande destaque nos processos educativos, não só como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo (Dias Sobrinho, 2003, p. 15). A fim de trazer mais avanços para a consolidação deste campo, vários autores se propuseram a periodizar esta evolução da avaliação, destacando as principais características assumidas por ela nestes anos, dando uma ideia aproximada das tendências existentes nos distintos momentos; compreendemos que essa elucidação trata-se de uma leitura que estes autores fizeram deste campo de estudo, ou seja, as diferentes abordagens e periodizações fazem parte de um processo de seleção de informações e interpretação da realidade.

²³ Embora esta raramente tenha adquirido o estatuto de ciência, sendo vista mais como uma “arte aplicada”. Cf. Franco, M. A.S (2008). Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.

É o caso de Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 33), que apontam cinco períodos evolutivos da avaliação: o primeiro, chamado de pré-Tyler, compreende os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX; o segundo, representa a época tyleriana propriamente dita e abarca o período de 1930 até 1945; o terceiro período, classificado também como a época da “inocência”, abarca os anos de 1946 a 1957; o quarto, chamado de época do realismo, cobre os anos de 1958 a 1972; e, finalmente, um quinto período, aquele que os autores designam como época do profissionalismo, o qual inclui a evolução das abordagens que vêm de 1973 até à atualidade.

Durante o primeiro período, a avaliação estava baseada na elaboração e aplicação de testes, principalmente de medições psicofísicas, tais como as provas de mensurações de capacidades mentais e físicas para classificar e selecionar os alunos. Estas avaliações tinham notadamente uma grande aproximação com o campo da Psicologia, pois centravam totalmente os estudos na aprendizagem e na capacidade de mensurá-la e quantificá-la afim de que ela pudesse ser controlada.

Tratava-se então basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda a preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino aprendizagem, como currículo e tampouco as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos (Dias Sobrinho, 2003, p. 18).

Edward Lee Thorndike, psicólogo americano que exerceu grande liderança intelectual neste período, desenvolveu importantes instrumentos de medida no domínio da educação escolar, contribuindo com o uso de testes com fins de classificação, na elaboração de escalas e de técnicas quantitativas de medição. Ele também foi o precursor do movimento que mais tarde veio a se estabelecer como “gestão científica”, mecanismo que visava dotar a educação de maior eficiência. Nesse período, avaliação e medição eram conceitos semelhantes, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais. “Nos Estados Unidos, os anos 1920-30 puderam ser designados como *“testing period”* da história da avaliação” (Dias Sobrinho, 2003, p. 17). O aperfeiçoamento destes instrumentos de medição ocupou o centro de interesses dos estudiosos do começo do século passado, adquirindo grande ênfase na década de 20 e lamentavelmente legitimando políticas nefastas tais como o racismo e o elitismo. Até os dias de hoje os testes têm ocupado um grande espaço nas instituições educativas legando também à avaliação atual essa acepção:

El enfoque psicométrico há justificado la aceptación de una especie de ingeniería social según la cual los instrumentos y ciertos algoritmos matemáticos nos permiten cuantificar el mundo social y psíquico, de tal manera que podemos prescindir incluso de nuestro juicio (Angulo, 1999, p. 211).

Um outro enfoque importante da área de avaliação é o dos autores Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (2011), os quais também propõem uma periodização semelhante à que aludimos anteriormente, utilizando o conceito de geração para melhor compreendermos a articulação existente entre todas as formas de avaliação existentes. Eles destacam a mensuração como uma das influências mais importantes do primeiro período, ou como chamam, da *primeira geração* da avaliação (que corresponde integralmente ao primeiro período proposto por Stufflebeam e Shinkfield acima referidos). Esta mensuração era usada para medir atributos de jovens em idade escolar. Os exames escolares e testes de inteligência, com grande influência da Psicologia, foram amplamente utilizados no início do século durante as décadas de 1920 e 1930, incentivados também por conjunturas históricas deste período, como a necessidade de aferir métodos de trabalho mais produtivos e avaliar se “os alunos estavam à altura das ‘especificações’ que a escola havia estabelecido” (Guba & Lincoln, 2011, p. 32):

Portanto, a primeira geração de avaliação pode legitimamente ser chamada de geração da mensuração. A função do avaliador era técnica; ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada. Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo (Guba & Lincoln, 2011, p. 33).

O segundo período foi de grande importância para a história da avaliação educacional. Aliás, a própria expressão avaliação educacional foi cunhada em 1934 por Ralph W. Tyler, estudioso considerado o “pai” da avaliação educacional. Os objetivos educacionais constituíram nesse momento o centro da avaliação, pois juntamente com o aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos, a característica mais importante da avaliação passou a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos. Se antes ela se limitava apenas aos procedimentos que visavam à quantificação das aprendizagens, a partir desta época a avaliação passava a se preocupar com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados. O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados, e determinar as coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido.

A avaliação é, nessa concepção, um valioso instrumento para a 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. 19).

O período tyleriano destacado acima é chamado de *segunda geração* por Guba e Lincoln (2011), e surgiu em virtude da percepção da deficiência da avaliação de aferições de alunos; a necessidade de aperfeiçoamento dos currículos escolares fez surgir a avaliação de programas no período subsequente à primeira guerra mundial. Ralph W. Tyler é um dos responsáveis por “uma abordagem “caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (Guba & Lincoln, 2011, p. 35). Esta geração também pode ser chamada de *geração por objetivos*. O modelo de avaliação criado por Tyler serviu de referência a todos os que lhe seguiram e que adotaram uma perspectiva de natureza positivista a que a chamada pedagogia por objetivos deu origem e desenvolveu:

Objetividade, quantificação, previsão e controle são as características inerentes à natureza desta forma de avaliar, próprias de um paradigma fiscalista da ciência. Era a preocupação com os resultados que imperava; era o reino daquela que veio a ser denominada como avaliação sumativa que se impunha (Machado, 1997, p. 11).

Desta maneira, devemos destacar que os ideais que subjazem a esta concepção de avaliação se coadunam com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a ‘pedagogia por objetivos’. Neste período, sobretudo nos Estados Unidos, a ideologia utilitarista do domínio da indústria influenciava ideologicamente o domínio da educação ao conceber as escolas como instituições úteis ao desenvolvimento econômico. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 34), graças à Grande Depressão ocorrida na primeira metade da década de trinta nos Estados Unidos e à subsequente falta de recursos que as escolas enfrentaram, vários educadores tentaram transformar a educação em um sistema mais dinâmico e inovador. Assim, a avaliação se tornou um instrumento que permitia um diagnóstico quantitativo sobre a rentabilidade e a eficiência da escola, desde os processos pedagógicos aos administrativos. Entretanto, é inegável a contribuição que a avaliação por objetivos deu para a ampliação do campo da avaliação. Embora ela seja ainda notadamente técnica, ela não é mais identificada apenas como medida, mas sim como um processo de aperfeiçoamento contínuo dos contextos educativos: “Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como um ‘modelo’ de avaliação” (Dias Sobrinho, 2003, p. 21). Este modelo se atualizou ao longo do tempo e ainda encontra acolhimento em determinadas avaliações, sobretudo aquelas realizadas pelos governos e agências reguladoras.

Seguindo a periodização proposta, o terceiro período, o qual abarca os anos de 1946 a 1957, foi designado como a era da inocência e se caracterizou por certo descrédito no âmbito da avaliação e da própria educação. “Para la sociedad americana, los últimos años 40 y la década de los 50 fue un tempo para olvidar la guerra, dejar atrás da Depresión, crear y desarrollar aptitudes, adquirir recursos, y lograr disfrutar de la ‘buena vida’” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 35). Estes autores enfatizam a expansão econômica ocorrida neste período (que eminentemente privilegiou as populações urbanas, brancas e mais favorecidas economicamente, às custas da exploração indiscriminada dos recursos naturais), e também a complacência no julgamento dos mais graves problemas sociais. Também por esse motivo se referem à era da inocência como o período da “irresponsabilidade social”. Daí que a produção do campo científico da avaliação não intencionou localizar e solucionar os problemas mais latentes dos sistemas educativos, além de haver um certo retrocesso nas técnicas de avaliação ocorrido neste período. Foi produzido um significativo número de instrumentos utilizados em testes de alcance nacional ou estadual. Devido à pouca relevância que esta geração teve para a consolidação do campo da avaliação educacional, alguns autores desconsideraram esta fase, contabilizando ao todo, quatro períodos básicos da avaliação²⁴.

Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos servicios de testes y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 36).

O quarto período foi chamado de realismo e é circunscrito aos anos de 1958 a 1972. Foi uma época bastante importante, com grande efervescência no campo da avaliação, sobretudo nos Estados Unidos. Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 37) destacam o fim do período da inocência com o despertar das avaliações de projetos de currículos em grande escala financiadas pelos governos, o que gerou mudanças profundas no campo de estudo da avaliação. Agora ela era guiada pelo interesse público e financiada pelos contribuintes, convertendo-se progressivamente em indústria e em profissão. Dias Sobrinho (2003, p. 22), credita esta efervescência às políticas sociais do presidente Kennedy que tinham como intuito fazer com que a avaliação fosse parte obrigatória da educação e de outros programas sociais

²⁴ Na tipologia de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln a fase da inocência é desconsiderada.

federais, de maneira a responsabilizar a escola pelo baixo rendimento dos alunos e alertar a população para a qualidade da educação. Surgia então uma das principais finalidades da avaliação: a prestação de contas, através da avaliação não somente dos alunos, mas dos professores, das escolas, dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino.

Estos programas invirtieron billones de dólares en reformas que pretendían igualar y aumentar las oportunidades para todos los ciudadanos de los Estados Unidos a través de una amplia serie de servicios sanitarios, sociales y educativos. La expansión de la economía permitió que el gobierno federal financiara estos programas, y se consiguió un gran apoyo de toda la nación para desarrollar lo que el presidente Johnson llamó la Gran Sociedad (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 38).

Os últimos anos da década de sessenta e os primeiros da década de setenta vibraram com as descrições, discussões e debates acerca de como devia ser concebida a avaliação. Em oposição à avaliação por objetivos surgiu um movimento que punha em causa este tipo de avaliação. Nesta época também se destacou o histórico artigo de Lee J. Cronbach, “Course improvement through evaluation” (Aprimoramento de currículos por meio da avaliação), publicado em 1963. Ele criticou duramente os conceitos em que se haviam baseado os avaliadores, os quais abandonaram suas inclinações e limitaram-se a fazer avaliações baseadas em comparações dos resultados.

Cronbach recomienda a los evaluadores que reconceptualizaran la evaluación no como si se tratara de una carrera de caballos entre programas competidores, sino como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 38).

Cronbach propunha uma superação da ideia de que os objetivos são organizadores da avaliação. Para ele a avaliação deveria se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende, pois ele compreende que as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Ele definiu que a avaliação de processos internos é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa, curso ou qualquer processo educativo que se esteja avaliando (Dias Sobrinho, 2003, p. 23). O ensaio de Cronbach, discute, sobretudo, a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional e o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 37).

Para Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, o período realista surgiu a partir do reconhecimento das limitações da segunda geração (período Tyleriano) em finais da década de cinquenta. A avaliação agora

estava baseada no juízo de valor, tanto sobre o mérito do objeto da avaliação (seu valor intrínseco) quanto sobre sua importância (seu valor extrínseco ou contextual). Chamada pelos autores em questão de *terceira geração* da avaliação, esta abordagem teve Robert Stake e Michael Scriven como principais protagonistas. Eles evidenciaram os problemas pertinentes às gerações anteriores e preconizaram que o avaliador fosse um julgador, ou seja, um especialista. Emergiu nesta época também uma profusão de modelos de avaliação (a exemplo dos modelos orientados à tomada de decisões, como o Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto - Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam, Guba e outros autores), mas todos tinham em comum a mesma visão em relação à questão do juízo de valor como essencial para a avaliação, tendo essa visão se tornado uma marca distintiva dos avaliadores da terceira geração (Guba & Lincoln, 2011, p. 38).

Em 1970 surgem novos estudos em torno da utilização dos resultados das avaliações, demonstrando que, na prática, as informações geradas nas avaliações nem sempre eram utilizadas de forma adequada pelos gestores e, conseqüentemente, não produziam a melhoria do desempenho dos programas. O foco dos estudos passa a ser o aumento da utilização desses resultados no sentido de determinar as necessidades dos interessados, os agora chamados *stakeholders*, na avaliação ou nos seus resultados, tornando-as variáveis importantes. Nessa perspectiva, Guba & Lincoln (2011, p. 39) reconhecem algumas deficiências das três gerações a que aludimos acima, embora reconheçam sua importância no desenvolvimento do campo da avaliação. A primeira deficiência que os autores referem é a tendência ao gerencialismo, ou seja, a relação de subordinação do avaliador em relação à definição das normas e parâmetros estabelecidos *a priori* pelo administrador gera conseqüências indesejáveis, como por exemplo, o administrador se eximir da responsabilização quando da divulgação dos resultados, já que frequentemente fica fora da avaliação. “Se houver alguma falha, a avaliação necessariamente apontará o dedo para outro lugar” (Guba & Lincoln, 2011, p. 40). Segundo os autores, a relação entre os dois entes é “privadora de poder e injusta” (Guba & Lincoln, 2011, p. 40). Apenas o administrador tem o poder de determinar as perguntas a que a avaliação tentará responder, a forma como as respostas serão coletadas e interpretadas e a quem os resultados serão divulgados. Em nenhum momento os grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) na avaliação são mencionados na dimensão avaliativa concebida pelas três gerações anteriores, ao mesmo tempo que ao administrador é dada a mais alta posição de poder, pois possui o privilégio de determinar se os resultados da avaliação devem ser disponibilizados e a quem devem ser disponibilizados.

Outra limitação das três gerações referida pelos autores é a incapacidade de acomodar nos processos avaliativos o pluralismo de valores, característico das sociedades democráticas modernas. Embora desde o início a valoração sempre tenha estado ligada à avaliação (está inclusive em sua raiz etimológica), por muito tempo se acreditou (e ainda hoje muitos possuem essa crença ingênua, mesmo no interior do mundo acadêmico) que era possível confiar nos resultados da avaliação apesar das diferenças valorativas dos avaliadores, já que a metodologia utilizada seria baseada em preceitos rigorosamente científicos. Ao longo do tempo, esta ideia foi sendo contestada, pois se a ciência é isenta de valores, os resultados da avaliação estarão sujeitos a diferentes interpretações, e os próprios fatos serão determinados em função do sistema de valores do avaliador. Além disso, a premissa de que a pluralidade dos valores não é importante na avaliação, é completamente reforçadora da tendência gerencialista descrita, na opinião dos autores. Se os valores não são importantes, os resultados de uma avaliação devem ser aceites como verdades objetivas.

O pluralismo de valores de nossa sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação. Sob hipótese alguma, nenhuma das abordagens de avaliação das primeiras três gerações leva em conta as diferenças valorativas (Guba & Lincoln, 2011, p. 43).

A última crítica dos autores às avaliações praticadas é o comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Praticamente todos os modelos de avaliação das gerações anteriores utilizaram o método científico para orientar seu trabalho metodológico, o que, na opinião destes autores, trouxe prejuízos ao campo, porque desconsiderou a importância do contexto, avaliando o objeto de uma avaliação como se ele não existisse numa dada realidade, mas sim por si só. Por outro lado, o paradigma científico gera uma extrema dependência em relação à mensuração quantitativa, acreditando na “rigidez” dos dados fornecidos ao longo do processo:

Dados concretos pressupõem dados quantificáveis, dados que podem ser medidos com precisão e analisados com instrumentos matemáticos e estatísticos de grande eficácia (Guba & Lincoln, 2011, p. 45).

Os instrumentos de mensuração acabam transformando-se nas próprias variáveis e, “consequentemente, o que não pode ser mensurado, não pode ser real” (Guba & Lincoln, 2011, p. 45). Esta obsessão com o paradigma científico aponta uma posição bastante confortável para os avaliadores e também reforça a tendência gerencialista. Se a avaliação é feita rigorosamente nos padrões científicos, os métodos ou mesmo os resultados da avaliação realizada não poderão ou precisarão ser contestados,

impedindo que formas alternativas de pensar a avaliação venham à tona, pois parte-se do pressuposto que apenas a ciência revela a verdade sobre as coisas. “Na função de avaliadores, podemos assumir a autoridade de mensageiros legítimos da qual a natureza nos vestiu” (Guba & Lincoln, 2011, p. 45). Além disso, as avaliações que se reduzem a testes objetivos ou a instrumentos semelhantes de paradigma exclusivamente objetivista, negam a subjetividade, afastando as reflexões e questionamentos partilhados dos avaliadores, onde os mesmos ficam isentos de qualquer responsabilidade moral de suas ações, por estarem incumbidos apenas de descrever os fatos de acordo com a verdade científica. Deste modo, “Nenhuma das três gerações responsabiliza o avaliador moralmente por qualquer resultado que provenha da avaliação ou pelo uso que se possa fazer dos resultados” (Guba & Lincoln, 2011, p. 46).

A crítica às três primeiras gerações da avaliação realizada por Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, a qual aludimos acima, reflete o grande debate inerente ao campo da avaliação na atualidade. Há entendimentos distintos e várias controvérsias do ponto de vista epistemológico e metodológico, principalmente no que se refere à natureza da avaliação, suas características e os elementos integrantes do processo, questionando-se a competência do avaliador quanto à capacidade do julgamento, e até a própria natureza do processo avaliativo.

A necessidade de constituição do campo da avaliação com a devida articulação de suas teorias às questões práticas, de forma a desenvolver conceitos e linguagens comuns a este campo foi há muito tempo descrita pelos principais autores que se debruçaram sobre esse manancial de informações sobre a temática. No entanto, esta necessidade de conferir à avaliação um estatuto de disciplina científica não tem sido consensual em determinados setores do mundo acadêmico, sobretudo devido ao fato de as afirmações avaliativas, que são valorativas, não serem consideradas cientificamente legítimas. “Ao considerar que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, uma parte da comunidade científica continua ainda hoje a defender que não pode existir uma ciência da avaliação” (Fernandes, 2013, p. 16). Entretanto este autor destaca que existe um equívoco lógico nesta afirmação de que a ciência não admite a possibilidade de emissão de juízo de valor. “Trata-se de se considerar erradamente que as conclusões ou afirmações avaliativas são de natureza arbitrária, exprimindo gostos ou preferências pessoais quando, na realidade, muitas delas resultam de fatos e de definições” (Fernandes, 2013, p. 13).

Mas é na proposição de uma nova abordagem para o campo da avaliação que Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln dão sua contribuição. A *quarta geração* da avaliação, que eles chamam de fase da

avaliação construtivista ou respondente/responsiva, é uma tentativa de propor uma abordagem alternativa àquelas que foram largamente empregadas até então e que se encontram reunidas nas outras gerações que a antecederam. Suas principais características têm a ver com a proposição de um paradigma de investigação alternativo ao paradigma científico (por isso chamado de construtivista), pois segundo os autores, abordar a avaliação do ponto de vista científico faz perder o caráter social e político da avaliação. Os resultados da avaliação devem ser vistos, não como descrições de como as coisas são, mas sim como representações produzidas em um determinado contexto e por determinados atores. Também estas representações estão sujeitas aos valores destes atores. Este modelo também reconhece que a avaliação pode ser forjada para conceder direitos a determinados grupos de interesse, ou mesmo privá-los destes direitos (Guba & Lincoln, 2011, p. 15). Como referem estes autores,

A postura da avaliação de quarta geração é bem diferente. Ela parte da suposição de que as realidades não estão objetivamente “lá fora”, mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas. Entretanto, as construções socialmente compartilhadas não equivalem à “realidade” do positivista: não existe realidade, exceto aquela criada pelas pessoas quando elas tentam “atribuir sentido” ao seu entorno. É evidente que essas realidades socialmente construídas, além de não serem independentes do “observador” (leitor, construtor), dependem totalmente dele para toda e qualquer existência que possam ter (Guba & Lincoln, 2011, p. 19).

Guba e Lincoln (2011, p. 49) reconhecem que os grupos de interesse ou interessados da avaliação (*stakeholders*) terão valores diferentes em relação ao objeto da avaliação, identificando três classes mais abrangentes: os representantes, ou agentes, são aqueles envolvidos na produção e implementação do objeto da avaliação, podem ser patrocinadores, tomadores de decisões, fornecedores de instalações, contratantes; os beneficiários são aquelas pessoas que, de alguma maneira, podem tirar proveito do uso do objeto da avaliação; e as vítimas, as pessoas que são afetadas negativamente pelo uso do objeto da avaliação. “Diferentes grupos de interesse ou interessados acolherão diferentes reivindicações, preocupações e questões; é responsabilidade do avaliador deslindá-las e abordá-las na avaliação” (Guba & Lincoln, 2011, p. 48).

Daí a missão do avaliador e da avaliação responsiva, não apenas em reconhecer as diferentes visões que naturalmente os interessados terão, mas também de conduzi-la de maneira que cada grupo confronte e lide com as construções dos outros, em um processo que os autores designam por hermenêutico-dialético.

Para os autores, na crença construtivista a ontologia é relativista, portanto existem múltiplas realidades construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural. A verdade é definida dentro de uma construção em que exista o consenso. A epistemologia é subjetivista monista, ou seja, o investigador e o investigado estão interligados de forma que os achados na investigação são criações dentro do processo. A metodologia é hermenêutica, pois envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise (Lopes & Tenório, 2010, p. 62).

Como podemos perceber, esta quarta geração, de vertentes mais subjetivistas ou mais interpretativas, levam em conta as práticas e as experiências vividas por todos os intervenientes com suficiente importância para enriquecer a avaliação dos pontos de vista teórico e prático. Acreditamos ser extremamente válido (e necessário) desenvolver avaliações em que as pessoas se envolvam na discussão e na deliberação democrática acerca de fenômenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. “Para isso, são necessários novos instrumentos e metodologias adaptados de disciplinas da área de humanas e sociais” (Dias Sobrinho, 2003, p. 27).

Na periodização de Stufflebeam e Shinkfield (1987), o período mais consistente do ponto de vista da teorização do campo da avaliação é chamado de período do profissionalismo ou de profissionalização da avaliação, a partir do ano de 1973. O nome deste período se deve ao fato de a avaliação ter sido, a partir deste marco temporal, além de uma área de muitas práticas, um importante objeto de estudos:

Uma vasta produção teórica começa a se consolidar em revistas específicas e livros. Organizações profissionais se constituem e proliferam congressos e seminários na área. A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais (Dias Sobrinho, 2003, p. 23).

Embora os dois autores reconheçam a importância do período do realismo para o desenvolvimento do campo da avaliação, eles destacam as principais contribuições dessa nova fase: incremento e melhoria da comunicação; qualificação, preparação e titulação dos avaliadores; cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional; melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 42).

Assim, podemos perceber o grande crescimento do campo científico da avaliação (na acepção de Pierre Bourdieu, a qual aludimos anteriormente neste item), que se alargou não só em sua complexidade ao se inserir definitivamente no âmbito político, econômico e social, mas também em suas contradições, estas últimas resultantes de diferentes concepções e visões de mundo que têm permeado as práticas avaliativas constantemente. As lutas epistemológicas travadas neste campo não se referem

apenas aos procedimentos metodológicos, mas são batalhas éticas e políticas que se inscrevem em campos de valores e expectativas a respeito da vida e do futuro. Mas, infelizmente, todo este avanço caracterizado pela sofisticação de seus instrumentos e pela intensificação de suas atividades teóricas e práticas não aboliram os velhos testes de aprendizagem, que ainda hoje constituem o núcleo mais comum de importantes programas de avaliação educacional conduzidos por governos nacionais, organismos internacionais e outras agências (Dias Sobrinho, 2003, p. 27).

3. Razões da centralidade da avaliação na atualidade: da crença em sua bondade intrínseca para promover as pessoas e as organizações a instrumento de legitimação de políticas e das desigualdades

Percebemos que a avaliação nos últimos anos se constituiu como um campo de atividade por direito próprio, com um amplo conjunto de modelos e enfoques e com seus critérios, princípios e normas. Este campo se desenvolveu com bastante rapidez para responder, a princípio, a uma necessidade de supervisionar programas sociais em grande escala, e, mais tarde, de informar as deliberações políticas nos distintos níveis da ação (Simons, 1999, p. 25). A avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação.

Desta maneira, acreditamos que é importante descrevermos também como a avaliação se destacou enquanto legitimadora de desigualdades nos sistemas educativos, sobretudo nos níveis micro (pedagógico) e meso (organizacional)²⁵. Como já aludimos anteriormente, foi durante o século XIX que a humanidade assistiu ao advento da sistematização dos processos de avaliação educacional. O que não destacamos nos itens anteriores, mas o faremos nas próximas páginas, é o contínuo controle dos processos de certificação escolar por parte do Estado através dos sistemas de avaliação, além da responsabilização e prestação de contas educativas que também estão relacionadas a esses sistemas. A contribuição dos estudos sociológicos nos interessa pois traz abordagens que enfatizam estas relações da avaliação com processos de controle social e legitimação da ordem estabelecida.

²⁵ Na acepção de Licínio Lima (2008, p. 84), estas terminologias não devem ser entendidas como divisões ou fragmentos da realidade social, já que para este autor esta realidade não se apresenta de forma imanente, nem podemos defini-la “naturalmente” através dos estatutos de micro, meso, macro, mega. Para ele, o que confere o caráter macro ou micro não é apenas a dimensão ou número de indivíduos envolvidos numa interação social a ser estudada, mas sim as relações hierárquicas de poder entre eles, bem como as diferenças de escala e complexidade de suas transações. Entretanto, utilizaremos esta terminologia por entender que ela auxilia na compreensão das escalas de observação e interpretação dos fenômenos.

Primeiramente, elucidaremos algumas questões importantes sobre a avaliação da aprendizagem, uma das principais dimensões da avaliação educacional, e que ainda possui grande influência dentro e fora das organizações educativas, sendo muitas vezes confundida com a própria avaliação educacional. Ao longo dos anos, a avaliação da aprendizagem tem estado no centro dos sistemas de ensino: “Avaliar é criar hierarquias de excelência, é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência” (Perrenoud, 1999, p. 09). Embora ela não seja o objeto principal deste estudo, pretendemos abordar algumas questões que nascem na avaliação da aprendizagem no âmbito da sala de aula, mas geram desdobramentos para além deste espaço.

A primeira questão que podemos destacar é o princípio da não neutralidade da escola. Os interesses e necessidades da sociedade ou de grupos organizados projetam-se na escola, e podem vir a influenciar a sua organização, seja direta ou indiretamente. Entretanto, a projeção desta influência não é a garantia de que esses interesses serão atingidos. “É necessário usar instrumentos de pressão e controle que garantam o sentido e a eficácia da ação escolar. A avaliação tem sido um dos principais e mais eficientes instrumentos utilizados” (Machado, 1997, p. 15). Desta maneira, percebemos que os instrumentos de avaliação exerceram (e exercem) relação direta ou indireta com os interesses das classes dominantes e do Estado. A suposta neutralidade destes instrumentos e a aparente igualdade formal de oportunidades permitem a manutenção dos privilégios conferidos pelo nascimento ou pela fortuna:

A Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da escola libertadora (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 205).

Segundo Dias Sobrinho (2004, p. 709) a necessidade de organização seletiva da sociedade aumentou consideravelmente desde que ela se tornou, ao longo do tempo, mais complexa. Este processo, segundo ele, iniciou-se desde a Revolução Francesa, quando a classe burguesa ampliou o acesso à educação básica e criou o sistema de classes na escola, isto é, organizou os alunos conforme as capacidades individuais e idades. A escola burguesa da época (que produz seus reflexos na escola dos dias atuais) preparava servidores para os novos cargos e as funções do sistema de serviço público.

A revolução industrial também consolidou este processo promovendo a organização das atividades e dos postos de trabalho, definindo as hierarquias dos lugares ocupados nas estruturas dos serviços e da produção. “A avaliação teve então notável apelo e demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos quanto para selecionar para o serviço público e os postos de trabalho, sempre baseada na noção de mérito individual” (Dias Sobrinho, 2004, p. 709).

Durante o decorrer do século XX, produziram-se teorias pedagógicas diferentes, mas com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia tradicional, a pedagogia escola novista e a pedagogia tecnicista tentaram fazer a escola produzir, sem conseguir, a equalização social, a partir do pressuposto de que todos os indivíduos são iguais e a partir dos mesmos direitos terão as mesmas oportunidades. Estas ações encobrem o fato de que nossa sociedade produz tamanha desigualdade social, que as suas instituições acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento, encobrendo o problema central: a desigualdade econômica. “Não é sem razão que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com melhor nível socioeconômico, brancas” (Freitas, 2007, p. 969). Esta visão da igualdade de oportunidades proporcionada pela educação é equivocada, principalmente à luz das contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para ele, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público.

Nada serviria melhor a essa função de sociodiceia do que testes, formalmente irrepreensíveis, que pretendessem medir em um momento determinado a aptidão dos indivíduos para ocupar postos profissionais, esquecendo que essa aptidão, por mais cedo que se revele, é o produto de uma aprendizagem socialmente qualificada e que as medidas mais prognosticantes são precisamente as menos neutras socialmente (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 201).

Assim, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014, p. 199) destacam as funções ocultas dos exames através do estudo dos mecanismos de eliminação; estes mecanismos permitem a apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura das relações de classe.

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se

identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um dom que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 199).

Podemos com isso, compreender a importância dos conhecimentos trazidos pelos alunos à escola, estes já construídos anteriormente no espaço familiar. Uma avaliação escolar realizada sem ter em conta esta questão, pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino. “Os testes mal elaborados e o uso insatisfatório dos resultados, são fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos que tiveram acesso à escolaridade” (Luckesi, 2010a, p. 75). Entretanto, podemos inferir que o processo de exclusão dos alunos das classes mais populares não se dá de maneira direta e é mais sutil e dissimulado do que parece. Luiz Carlos Freitas (2007, p. 972) propõe o conceito de “eliminação adiada” (na acepção de Pierre Bourdieu, “exclusão branda”) para identificar uma das situações geradas no processo de exclusão das camadas populares do interior da escola. Este conceito refere-se à permanência dos alunos dessas camadas na escola durante algum tempo, dado que sua eliminação da escola poderá realizar-se em momento posterior e, portanto, mais oportuno. Segundo o autor, esta tem sido uma nova forma de exclusão forjada no âmbito dos sistemas de ensino desde a década de 1990, pois ela atua de maneira a reduzir a ênfase na avaliação formal e pontual dos alunos, ao passo que internaliza o processo de exclusão. “Os processos de avaliação informal vão construindo trilhas de progressão diferenciadas no interior das salas de aula e das escolas. Do ponto de vista do sistema, a exclusão foi internalizada a custos menores, tanto econômicos como políticos” (Freitas, 2007, p. 973). No Brasil esta forma de exclusão foi bastante difundida através do sistema de progressão continuada, na qual o aluno não fica retido na série mesmo com baixo rendimento escolar. Este sistema introduziu novas formas de organização escolar e favoreceu políticas de monitoramento através de avaliações externas e a devida responsabilização dos alunos e das escolas, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado e suas reformas políticas. “Para a escola todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer” (Freitas, 2007, p. 975).

Corroborando com estas mesmas ideias, Virgínio Sá (2008, p. 439) enfatiza o papel do capital cultural no modo como as organizações escolares participam no “processo de fabricação dos (in)sucessos”. Isso acontece tanto pelas escolhas organizacionais que promovem (as escolas, as quais herdaram um determinado público escolar em decorrência de sua inserção geográfica e social, “arrumam”

os alunos pelas diferentes turmas, de acordo com seus desempenhos) quanto pela omissão, reproduzindo decisões alheias, como por exemplo dos pais (aqueles que entendem melhor a “gramática escolar, conseqüentemente estão mais bem preparados para assegurar vantagens aos seus filhos dentro deste espaço). Assim, a qualidade pretendida para todos, torna-se a qualidade para alguns poucos, torna-se privilégio. “Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos” (Sá, 2008, p. 439).

Em nosso país, “a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (Luckesi, 2010a, p. 17). Em nosso sistema de ensino, as atividades docentes e discentes estão voltadas para o treinamento de resolver provas, e todos os envolvidos no processo educacional habituaram-se à lógica dos testes e provas programados.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção ou não do estudante. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (Luckesi, 2010a, p. 18).

Segundo Philippe Perrenoud (1999), a cultura da seleção, da medida e da classificação nos processos avaliativos é tão arraigada nos contextos educacionais que, para promover alguma mudança das práticas avaliativas a fim de que elas resultem menos seletivas, seria necessário mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema de ensino, e transformar a avaliação é questionar um conjunto de equilíbrios inerente ao sistema escolar. Depois de afirmar que “mudar a avaliação significaria provavelmente mudar a escola”, o autor em questão escreve o seguinte:

“Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: Não mexa na minha avaliação!” (Perrenoud, 1999, p. 145).

Desta maneira, percebemos que a avaliação da aprendizagem se caracteriza predominantemente como legitimadora das desigualdades, naturalizando as diferenças e justificando a

seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas. Parte disso se deve ao ideal de neutralidade e objetividade dos processos avaliativos, propalados por certo discurso científico hegemônico.

Almerindo Afonso (2009a) destaca várias modalidades de avaliação: os exames tradicionais (exame escrito com atribuição de nota), que são o modelo mais paradigmático de avaliação que nasce dentro das instituições educativas, mas que adquirem novas funções para além destes espaços. Eles têm servido à crescente burocratização do capitalismo e a conseqüente exigência de conhecimento específico e técnico deste sistema econômico, por isso têm sido utilizados para conferir títulos acadêmicos legando prestígio social e vantagens econômicas aos seus portadores. “Como refere Rogério Fernandes, o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos por nascimento e fortuna na sociedade aristocrática pela competência alcançada mediante o estudo e a ação” (Afonso, 2009a, p. 30). O autor também se refere aos testes de QI como sendo uma outra modalidade que já foi muito utilizada no início do século XX para medir a aptidão dos alunos. Influenciados pela psicologia científica, estes testes eram considerados como capazes de prever o sucesso dos alunos na escola e na sociedade, e serviram para legitimar a desigualdade educacional frente à desigualdade econômica das classes, considerando as diferenças entre os alunos como apenas cognitivas. Estes testes fazem parte do que o autor refere como avaliação normativa, pautada nas lógicas da comparação e da competição, uma vez que os resultados são quantificáveis e tornam-se bastante importantes; segundo o autor, este tipo de avaliação se coaduna perfeitamente com a ideologia de mercado e induz a utilização de testes estandardizados, o que tende a favorecer indicadores de mercado. A avaliação criterial, aquela que tem como característica principal a consecução dos objetivos do ensino pré-estabelecidos, é aquela em que pode desempenhar um papel de “facilitadora do diagnóstico das dificuldades” (Afonso, 2009a, p. 35), podendo ser também utilizada como mecanismo de controle por parte do Estado e também como fator de mercado²⁶.

Por último, o autor faz referência à modalidade de avaliação formativa, aquela destinada apenas à melhoria da aprendizagem, rompendo em certa medida com a avaliação certificativa permitida nas

²⁶ Para Afonso (2009a, p. 37), a avaliação normativa e a avaliação criterial podem estar presentes nos vários níveis do sistema educativo: micro (pedagógico), meso (organizacional), macro (nacional) e mega (internacional). No caso da avaliação normativa, haverá sempre a comparação dos resultados, seja entre os alunos de uma mesma turma (nível micro), seja entre turmas diferentes de uma mesma escola (nível meso), entre escolas do mesmo país (nível macro) ou entre escolas de países diferentes (nível mega). Na avaliação criterial, os objetivos mínimos serão a referência para a avaliação, sejam eles os objetivos da disciplina (nível micro), os objetivos do projeto educativo da escola (nível meso) ou os objetivos da Lei de Bases dos Sistemas Educativos (nível macro). Apenas no nível mega, os objetivos mínimos não podem ser definidos uniformemente.

outras modalidades; embora enfatize que a avaliação formativa não possui apenas virtudes (por exemplo, por ser contínua, pode servir como mecanismo de maior controle sobre os alunos e ser até mais opressiva que a avaliação pontual) “é uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita” (Afonso, 2009a, p. 40), ou seja, é uma das modalidades que mais se adequa aos objetivos propriamente pedagógicos da avaliação (e por isso também é em parte uma avaliação criterial).

Para Cipriano Luckesi (2010a), o que na maioria das vezes acontece em sala-de-aula é a verificação da aprendizagem. A verificação, diferentemente da avaliação, encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, vê-se ou não se vê. Desta maneira, a verificação não implica que o sujeito possa obter conhecimentos novos e significativos. O ato de avaliar, ao contrário, envolve algo que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto; exige decisão do que fazer ante ou com ele. “A verificação é uma ação que congela o objeto, a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (Luckesi, 2010a, p. 93). A culpa e o castigo na prática escolar por causa do erro estão bastante articulados com a questão da avaliação da aprendizagem, sobretudo nesta cultura da avaliação. À medida que a avaliação foi se desvinculando da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo. “A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (Luckesi, 2010a, p. 58).

Ainda dentro desta concepção de avaliação está subentendido que a aprendizagem é o resultado de um processo de reprodução por parte do aluno dos conhecimentos e das habilidades que lhe são apresentados, “e ocorre graças ao reforço sistemático e passo a passo de suas respostas no contexto de uma sequência linear e hierárquica de ensino” (Coll & Martin, 2004, p. 377). Daí a ênfase que se dá em medir esta aprendizagem. Também uma avaliação de acordo com a cultura do teste remete a uma concepção da inteligência, da motivação e da capacidade de aprendizagem com traços unitários e imutáveis. Considera-se aceitável e inevitável que uma parcela dos alunos fracasse na aprendizagem, conferindo à educação uma função seletiva, visto que acaba evidenciando a maior ou menor dotação intelectual, ou a maior e menor motivação para a aprendizagem dos alunos. “Estamos claramente diante de uma concepção estática das diferenças individuais e de uma estratégia seletiva de resposta educacional a essas diferenças” (Coll & Martin, 2004, p. 377).

César Coll e Elena Martín (2004) definem três momentos para a avaliação: a avaliação inicial, também chamada de diagnóstica ou preditiva, que ocorre no início dos processos de ensino e aprendizagem, e tem por objetivo obter informação sobre as necessidades educacionais e de formação dos alunos no momento do ensino. A avaliação formativa, também chamada de contínua ou reguladora, tem como finalidade relacionar as informações relativas à evolução do processo de aprendizagem dos alunos, com características da ação didática, à medida que se desdobram e avançam as atividades de ensino e aprendizagem. Por último, a avaliação cumulativa (também chamada avaliação somativa ou sumativa ou mesmo avaliação final), é a que se formula ao final de uma atividade ou de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem a fim de determinar até que ponto e em que grau os alunos realizaram ou não as aprendizagens pretendidas.

Estes autores definem ainda duas culturas pedagógicas da avaliação: na primeira, predomina a função social da avaliação sobre sua função pedagógica. Este tipo de cultura da avaliação prevê a avaliação em momentos pontuais, ou ao final do processo de ensino, e trata de medir em termos quantitativos as aprendizagens realizadas pelos alunos até o momento. Os autores destacam que esta cultura pedagógica que eles chamam de “cultura do teste”, tende a dar prioridade a aspectos tais como velocidade e eficiência da execução, em oposição a outros como a reflexão e a compreensão na avaliação das respostas dos alunos. Esta cultura avaliadora reduz a avaliação à avaliação cumulativa, com a mera função de certificação e de garantia das aprendizagens alcançadas pelos alunos ou seu uso para o controle social da educação e do ensino.

A ênfase na expressão quantitativa dos êxitos de aprendizagem dos alunos leva, por sua vez, a dar uma atenção especial a aspectos como a objetividade e a neutralidade, em face de outros como a pertinência, a relevância ou a contextualização no planejamento e no desenvolvimento das atividades e das tarefas de avaliação (Coll & Martín, 2004, p. 375).

Os autores Garcia e Tenório (2012) também corroboram com o pensamento sobre a divisão da cultura avaliativa e a relacionam com os momentos da avaliação. Eles enfatizam a necessidade da coparticipação dos alunos no planejamento das ações para que a avaliação possa realmente priorizar a aprendizagem. Desta maneira, o aprendiz se perceberia corresponsável pelo percurso teórico-metodológico de construção do conhecimento e a avaliação passaria a ser um instrumento que permite acompanhar a evolução do processo educativo com a finalidade de melhorar a aprendizagem, aprimorando, inclusive a própria prática educativa.

As práticas avaliativas utilizadas no processo educativo, que, supostamente, ajudam o aluno a aprender, estão pautadas em duas lógicas, que podem coexistir, cada qual desempenhando a sua função. A primeira diz respeito às práticas que apoiam o aprimoramento da aprendizagem e sua emancipação; podendo ser constituídas pelas avaliações-inicial e formativa; a segunda justifica a certificação da aprendizagem, promovendo a seleção e a criação de hierarquias de excelência, sendo concretizada pela avaliação final ou somativa (Garcia & Tenório, 2012, p. 354).

Para Philippe Perrenoud (1999), não existe em sentido estrito uma incompatibilidade entre estas duas culturas avaliativas, embora ele reconheça que a articulação entre ambas é uma questão delicada. A avaliação formativa prioriza o domínio dos conhecimentos e das competências e considera a existência da seleção (ou da avaliação somativa, como referido acima) como um mal necessário, jamais um fim em si ou uma vantagem. Mas, segundo o autor, mesmo os sistemas que suprimem a reprovação e repudiam a lógica da seleção não necessariamente suprimem as desigualdades, por isso devem ter atenção ao processo pois as hierarquias formais se reintroduzem e tem consequências seletivas.

Em um sistema que se orgulha em limitar o acesso aos saberes, de preparar inicialmente uma elite, a avaliação formativa não tem lugar, pois se insere em uma vontade de democratização do ensino, vontade não apenas firmada *in abstracto*, mas concretizada pela adoção de uma estrutura escolar favorecendo uma seleção o mais clemente, tardia e reversível possível (Perrenoud, 1999, p. 155).

Como podemos perceber, a avaliação da aprendizagem exerce um papel central na organização da escola e dos sistemas de ensino, mas ultrapassa sua centralidade neste contexto para adentrar as esferas econômicas e sociais, e tal como no âmbito escolar, atua legitimando desigualdades. A educação não pode ser considerada como mercadoria, podemos superar a lógica meritocrática e conservadora da avaliação realizada até então, a qual procuramos descrever acima. “O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e a ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’ ” (Freitas, 2007, p. 971).

A aprendizagem é uma dimensão muito importante da educação. Por isso, nos processos avaliativos devemos adotar uma perspectiva capaz de compreender a complexidade e a totalidade do fenômeno, pois a aprendizagem não se limita aos elementos visíveis ou àqueles que podem ser demonstrados. Sua importância não incide apenas no mero acúmulo de conteúdos e informações, eventualmente medido pelos processos avaliativos tradicionais (Dias Sobrinho, 2003, p. 166). A escola e a universidade devem ter um compromisso com a cidadania e com o exercício da democracia para

além da formação técnica. Isso só será possível a partir do conhecimento do papel que a avaliação exerce na atualidade. A crença em sua bondade intrínseca, ligada a uma intenção de que ela sirva ao desenvolvimento pessoal ou profissional dos sujeitos, reforçada por um ideal de racionalidade e imparcialidade que historicamente esteve ligada ao conceito de avaliação, apenas reforça e legitima as desigualdades, os privilégios e a exclusão característicos das sociedades capitalistas.

A avaliação expressa com vigor os ideais de neutralidade, objetividade, e verdade que constituem o discurso científico moderno, deles se vale para legitimar a diferenciação e a desigualdade. Tendo como função diferenciar, discriminar e hierarquizar, articula os processos escolares aos campos de força socialmente produzidos e funciona como dispositivo de nomeação, localização e controle dos sujeitos e seus processos nos espectros escolar e social. No entanto, também tem seu discurso tensionado, pois ao dar visibilidade à diferença, mesmo que para normalizar os diferentes, traz para a reflexão escolar sua existência (Esteban, 2010, p. 51).

Nos últimos anos, a “avaliocracia” (Afonso, 2014, p. 490) tornou-se dominante não apenas nas relações pedagógicas dentro das instituições educativas, mas também na organização dos sistemas de ensino e da própria administração pública, fato que pode ser comprovado inclusive através dos discursos oficiais, sobretudo em períodos de retração econômica. A crescente complexidade das relações sociais, bem como os desafios do processo de globalização e competitividade, os quais foram fortemente impulsionados pela grande aceleração tecnológica, também fizeram a avaliação assumir variadas formas e significados (muitas vezes contraditórios) e figurar como a solução para todos os problemas, especialmente para aqueles ligados direta ou indiretamente aos sistemas de educação. Entretanto, apesar da avaliação surgir em finais do século XX com protagonismo nas discussões sobre educação, não significa que ela tenha adquirido toda esta importância no plano das ações, tendo sido utilizada com um caráter ritualizador e burocrático, praticada ao final dos processos. Se, por um lado, a importância da avaliação formativa tem sido cada vez mais destacada, seja nos discursos pedagógicos, seja nos discursos oficiais (traduzidos até no plano jurídico-normativo), por outro lado, podemos observar uma enorme dificuldade em a encontrar no plano das práticas institucionais (e tudo isto vem ocorrendo a partir, sobretudo, de finais da década de noventa, quando se introduziram as avaliações externas às escolas):

De facto, apesar da avaliação formativa constituir a modalidade rainha de avaliação dos alunos no contexto da educação básica, o que é certo é que ela, na prática, nunca terá passado do que podemos designar por um limiar de superficialidade, nunca se enraizando nas práticas pedagógicas concretas, mantendo-se como uma espécie de híbrido muito frágil, e portanto, incapaz de resistir a qualquer tipo de crítica, por muito tênue que fosse (Silva, 2009, p. 11).

Podemos perceber que desde este período o interesse pela avaliação extrapolou a esfera educacional e invadiu também todos os setores da atividade humana, vindo a assumir um caráter seletivo, orientada por um modelo de gestão produtivista, muito influenciado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras. O Estado torna-se neste período bastante interessado em promover os interesses do mercado e dos grupos hegemônicos na sociedade, incentivando que ambos se apropriem também do campo da educação. Também por outro lado, a partir das demandas dos movimentos sociais e populares, surgiu uma forte pressão para que as instituições públicas fundamentassem suas ações em valores de transparência e participação popular. A avaliação foi sendo utilizada, entre muitos outros objetivos, como condição para o desenvolvimento de processos de *prestação de contas* (atos de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito) (Afonso, 2010b, p. 153).

A prestação de contas e a responsabilização são dimensões que estão associadas ao conceito polissêmico de *accountability*. Embora seja traduzido frequentemente como prestação de contas, o termo “apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde na realidade a um conceito com significados e amplitudes plurais” (Afonso, 2010b, p. 147). Embora os discursos sobre *accountability* tivessem um apelo democrático pela transparência das ações do poder público, sua implantação nem sempre foi motivada por razões democráticas.

Há também demandas que são influenciadas por razões mais instrumentais e de controle, ou que visam atender a lógicas que alimentam ou exacerbam desigualdades competitivas, ainda que, como acontece frequentemente em educação, pretendam justificar-se como sendo uma consequência compensatória inevitável da perda de poder, nomeadamente do Estado, em decorrência de processos de autonomia e ou descentralização. Estas perspectivas e lógicas contraditórias, com ênfases e consequências diversificadas, atravessam igualmente e de forma crescente as políticas públicas educacionais (Afonso, 2010b, p. 148).

Afonso (2010b, p. 149) destaca alguns autores que elucidaram este conceito: Schedler, por exemplo, concebe o tópico *accountability* em três dimensões estruturantes: a da informação, a da justificação e a da imposição ou sanção. Para ele, a prestação de contas está relacionada à informação e à justificação, pois está baseada no direito dos sujeitos de pedir informações e de exigir justificações. As respostas supostamente devem basear-se em princípios de transparência e ética a fim de recolher informações fidedignas, atendendo o direito destes indivíduos à informação. Entretanto, apesar deste caráter formativo e argumentativo da prestação de contas (ela necessariamente pressupõe uma relação de diálogo) esta também guarda seu caráter impositivo e coercitivo, o que Afonso (2010b) caracteriza

como a dimensão da responsabilização. Ele associa de maneira semelhante o conceito de *accountability* a três dimensões essenciais autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Podem ser variadas as combinações destas três variáveis e poderão ser praticadas a depender da conjuntura política a que estejam vinculadas. Para ele, a avaliação é a dimensão imprescindível do conceito. “Do nosso ponto de vista, um modelo de *accountability* (ou categoria prototípica) estará mesmo incompleto se a sua capacidade heurística não for ampliada, acrescentando-lhe o pilar da avaliação” (Afonso, 2010b, p. 150). A avaliação é, nesta acepção, entendida como o processo de recolha e tratamento das informações de maneira a fundamentar a produção de juízos de valor sobre determinada realidade social, e poderá ocorrer antes da prestação de contas, ou entre a prestação de contas e a responsabilização. Este mesmo autor ainda defende uma concepção alternativa de *accountability*, mais ampla e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, a qual fuja da mera prestação de contas ritualística ou simbólica que intenciona legitimar lógicas hierárquico-burocráticas.

Um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania, lembrando a este propósito, o fato de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo atual (Afonso, 2009b, p. 16).

Entretanto, ele reconhece que a dimensão da responsabilização tem sido fortemente implementada através de sistemas de avaliação baseados em instrumentos standardizados, os quais realizam a mensuração de informações quantitativas e codificação de padrões de resultados. “A avaliação standardizada criterial com publicitação de resultados, isto é, a avaliação que visa o controle de objetivos previamente definidos (enquanto produtos ou resultados educacionais) é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas” (Afonso, 2009b, p. 19). Desta maneira, com o aprimoramento dos sistemas de responsabilização, a avaliação educacional passou a exercer um papel muito importante na configuração dos sistemas de ensino de diversos níveis nos últimos anos, servindo principalmente à finalidade de produzir classificações que apoiam a hierarquização de países, regiões, de instituições e de alunos.

Segundo Sandra Zakia Lian de Souza e Romualdo Portela de Oliveira (2003), através dos testes standardizados e *rankings* escolares, os processos avaliativos se tornaram mais centralizados por causa

dos mecanismos de controle e responsabilização, ao passo que se descentralizaram os mecanismos de gestão e financiamento, também através da disseminação de uma cultura gerencialista no setor público a fim de diminuir os gastos neste setor. Estes processos acabam induzindo à competitividade entre as instituições educativas, já que as incentiva a melhorar a pontuação obtida através dos instrumentos de avaliação em larga escala. “A avaliação torna-se um instrumento indutor da excelência e, como desmembramento, naturaliza a desigualdade” (Souza & Oliveira, 2003, p. 875).

 Todavia, na minha perspectiva, os usos que normalmente são feitos das comparações baseadas em resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) não parecem ter como central a preocupação com políticas que promovam o combate às desigualdades subjacentes a essas mesmas estatísticas, tendendo assim, perante a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes e dos seus percursos, biografias, origens sociais, aprendizagens reais e condições escolares, a silenciar a polissemia e a invisibilizar os sujeitos (Afonso, 2009b, p. 24).

Um conceito que está muito em voga na implementação de modelos de *accountability* é o de qualidade. Existe uma despolitização deste conceito no contexto das reformas decorrentes de modelos avaliativos estandardizados; embora o termo apareça nos discursos como objetivo prioritário das políticas educacionais que intencionam a melhoria do sistema educativo, frequentemente associado à lógicas de excelência e competição, a aceção da palavra qualidade esconde também a aceitação da desigualdade como sua condição indissociável, já que são completamente distintas e diversificadas as condições dos múltiplos sistemas e unidades escolares:

 A qualidade parece, assim, ter-se transformado numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação, bastando invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam (Sá, 2008, p. 427).

Para Virgínio Sá (2008, p. 426), essa retórica promove a “democratização segregativa” (na aceção de Pierre Merle), pois se refere apenas à democratização enquanto difusão do ensino, mas não enquanto igualização das oportunidades. A qualidade tem sido reivindicada no âmbito de sua versão mercantil e imposta como versão hegemônica, sem a devida problematização das seguintes questões: qualidade para quem? Qualidade segundo quem? (Sá, 2008, p. 428). Ainda segundo este autor, a lógica de eficiência e eficácia inerentes a esta aceção de qualidade, podem induzir efeitos muito negativos sob o ponto de vista educacional, já que podem fazer a escola e os professores valorizarem apenas o conhecimento mais mensurável, negligenciando o ensino de valores e aprendizagens que não possam ser medidos, além de induzir a preparação dos alunos única e exclusivamente voltada para os testes, o

“teach to the test” a que o autor faz referência (Sá, 2008, p. 430). Outro efeito negativo notável para além da sala-de-aula tem que ver com a ação dos órgãos de gestão, que podem tender a exercer um controle muito severo sobre a organização escolar (e a conseqüente anulação dos espaços de autonomia relativa) caso intencionem atingir a qualidade total, tão propalada nos discursos gerencialistas de melhoria da qualidade da educação (Afonso, 2009a, p. 47).

Como podemos perceber, os resultados destas avaliações subsidiam a tomada de decisões importantes no âmbito educativo, se constituindo numa forma de *accountability* muito comum a partir dos anos 1980 nos governos de orientação neoliberal dos Estados Unidos e da Inglaterra e posteriormente em outros países mais periféricos a exemplo do Brasil. Uma dimensão importante destes modelos avaliativos é que eles têm conseguido apaziguar interesses semelhantes de duas esferas: os do Estado, que deixou de ser o provedor ou mesmo executor para se tornar o Estado regulador (ou o Estado-avaliador), e os do mercado (ou do quase-mercado, no caso das instituições públicas).

No caso do Estado, devemos elucidar primeiramente a crise do Estado-providência (ou Estado do bem estar-social, Estado Keynesiano), ocorrida na década de setenta e que teve como consequência preponderante a redefinição do papel do Estado na sociedade. Este modelo político e econômico baseado na forte intervenção do Estado na economia através de grandes investimentos em políticas sociais, tais como educação e saúde, se caracterizou pela capacidade de gerir as contradições resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista. Portanto, a crise do Estado-providência proporcionou a ascensão de ideais neoliberais e neoconservadores que pregavam exatamente o oposto à concepção anterior, ou seja, o Estado-mínimo. Estabeleceu-se então, a partir da década de oitenta, uma nova lógica de gestão dos gastos públicos com fortes movimentos de terceirização e privatização, a fim de reduzir o papel do Estado para que ele se tornasse mais fiscalizador e para que o mercado assumisse uma dimensão de auto regulação. Com este novo modo de gerir o capitalismo de livre-mercado (que alegadamente possuiria uma capacidade de auto regulação até agora inibida por um também alegado poder monopolista de regulação por parte do Estado em todos os domínios da vida social, cultural e econômica), o Estado redefiniu seu papel de executor para um Estado regulador, tanto ao nível local, como ao nível nacional, já que esta nova gestão demandava uma regulamentação governamental, que os sistemas de avaliação reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização poderiam executar de maneira bastante eficaz. Entretanto, o Estado não se retira da educação, ele apenas adota um outro papel e estrutura um aparato para monitorização dos resultados

(as avaliações em larga escala) a fim de descentralizar a gestão e efetuar-la em parceria com os atores privados no quadro do que podemos designar como mercado educacional:

A partir da década de 80, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão Estado-avaliador. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, 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 (Afonso, 2009a, p. 49).

Afonso (2013, p. 271) propõe a definição de três fases do chamado Estado-avaliador: na primeira delas, que se inicia durante a década de 1980, houve a adoção de políticas de avaliação em larga escala (a exemplo dos mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados e *rankings* escolares, os quais aludimos anteriormente), com uma clara identificação política e ideológica com a direita neoconservadora; entretanto, estas políticas educacionais ainda dependiam fortemente de uma certa autonomia relativa dos Estados nacionais, já que o processo de globalização ainda era incipiente ou de “baixa intensidade”. Na segunda fase, ocorrida nos anos 90, a presença de organizações internacionais torna-se mais importante (a exemplo da OCDE²⁷), aferindo a qualidade da educação dos países através de um sistema de indicadores de avaliação comparada internacional, “cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação” (Afonso, 2013, p. 274). Já a terceira fase, ou o que o autor designa como “Pós-Estado-Avaliador”, é a que está a ocorrer nos dias atuais desde os anos 2000, e é caracterizada pela intensificação e ampliação das etapas anteriores, com políticas educacionais que promovem a “exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização” (Afonso, 2013, p. 280). O autor destaca uma renovação do interesse pela avaliação em diferentes países por conta de três razões essenciais: a necessidade de mão-de-obra qualificada; a necessidade de melhoria da qualidade da educação e da formação frente às restrições orçamentárias que estes países estão frequentemente sujeitos; e a nova divisão de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão da educação (Afonso, 2009a, p. 65).

No caso do mercado, a publicitação dos resultados da avaliação (que se refere à dimensão da responsabilização), pôde comparar realidades distintas, como por exemplo, classes de uma mesma escola, escolas de uma mesma cidade ou região ou país, e em linhas gerais, influenciar na alocação de

²⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

recursos para estas instituições. Também, a crítica à ineficiência do Estado, a qual aludimos acima, gerou diferentes formas de privatização e ações para a redução de sua atuação; a *stricto sensu*, que intencionou privatizar a propriedade de setores estatais; e outra, mais oculta ou matizada que privilegiou aquelas formas de gestão inerentes às lógicas de mercado, sem necessariamente ter a propriedade da instituição de domínio público. No início dos anos 90 surge, com Julian Le Grand (1991), a noção de ‘quase-mercado’, eminentemente diferente da noção de mercado, porque supostamente pretende induzir melhorias concorrenciais no setor público; as políticas que mais se adequaram a este conceito foram as políticas de avaliação associadas a estímulos financeiros:

Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (Souza & Oliveira, 2003, p. 875).

Para Afonso (2010a, p. 1145) a lógica de ‘quase-mercado’ pode ter efeitos bastante mais nocivos do que a ideia do mercado, pois, segundo ele, a primeira, por se desenvolver de forma mais oculta, mascarando as desigualdades sociais com o discurso da igualdade de oportunidades, poderá prejudicar ainda mais aqueles grupos com menor capital social e cultural. Também, segundo ele, a questão da liberdade de escolha educacional se constituiu em um articulador bastante útil para dar mais sentido às reivindicações de setores sociais que defendem valores distintos, a exemplo dos neoconservadores e neoliberais; os primeiros valorizam a liberdade e centralidade da família na escolha educacional; já para os neoliberais, a escolha é imprescindível para que haja um mercado educacional mais competitivo.

Também devemos destacar nestes últimos anos as mudanças que vivenciamos nos modos de regulação da educação, as quais estão também estritamente relacionadas ao processo de globalização e não mais localizadas às fronteiras locais e nacionais. As dimensões da economia global e informacional, as quais permitem que a produtividade e a competitividade dependam da capacidade de gerar e aplicar a informação, além de significativas mudanças na ordem social, econômica e política, têm alterado o tipo de demanda por educação, buscando nesse novo contexto um trabalhador capaz de tomar decisões, de adaptar-se às mudanças e de se aperfeiçoar pela vida toda, superando os desafios resultantes desse processo de globalização, de competitividade e da aceleração tecnológica e virtualização do saber (Castells, 1999). Como aludimos acima, assim como em outros domínios da vida humana, a educação também passa a se constituir em um negócio vantajoso, ou seja, ela participa de um mercado em

expansão, em escala mundial: “Generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais” (Souza & Oliveira, 2003, p. 874).

Para Boaventura Santos (1991, p. 1), os pilares fundamentais do projeto social da modernidade são o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O pilar da regulação se constitui em três princípios: o Estado, o mercado e a comunidade. Já o pilar da emancipação engloba também três racionalidades: a estético- expressiva, a racionalidade moral-prática e a racionalidade cognitivo-instrumental. Os princípios de ambos os pilares se relacionam, como refere Santos (Santos, 1991, p. 2):

Como em qualquer outra construção, estes dois pilares e seus respectivos princípios ou lógicas estão ligados por cálculos de correspondência. Assim, embora as lógicas da emancipação racional visem, no seu conjunto, orientar a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem um modo de inserção privilegiado no pilar da regulação. A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva.

Afonso (2010a, p. 1150) também refere estes pilares. Para ele, especificamente sobre o pilar da regulação, os princípios do Estado, mercado e comunidade se desenvolveram no espaço do Estado-nação ao longo da modernidade capitalista (numa acepção de modernidade estritamente associada ao desenvolvimento do capitalismo), de maneiras desiguais e assumindo certo protagonismo em determinados períodos da história, daí a expressão que o autor faz referência: “protagonismos instáveis dos princípios de regulação”. Segundo o autor, estes princípios têm sofrido mudanças profundas nas últimas décadas, por conta da transnacionalização da economia e da emergência de novos atores e protagonistas subnacionais, nacionais e internacionais, pois surgem e ganham importância outras instâncias de regulação. “Os velhos princípios de regulação da modernidade capitalista não desapareceram, mas são mobilizados e intersectados numa teia mais ampla e heterogênea de causalidades e de condicionantes nacionais e supranacionais” (Afonso, 2010a, p. 1150). Até as chamadas reformas do Estado têm tido uma amplitude maior do que o que tem sido propalado (expressões como “modernização da administração”, “ação administrativa orientada para os resultados”, reduzem as reformas apenas à dimensão administrativa). As reformas têm uma inegável relação com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (OCDE,

OMC²⁸, União Europeia, Banco Mundial) as quais podem ditar, inclusive, os parâmetros para estas reformas. O fato é que os efeitos da transnacionalização do capitalismo serão sentidos de maneiras diferentes entre os países, de acordo com a posição que estes ocupam no sistema mundial, embora estes efeitos sejam sempre recontextualizados ao nível nacional (Afonso, 2001, p. 25).

Desta maneira, no contexto internacional, a avaliação e a lógica do 'quase-mercado' geraram um "comparativismo globalizador", que se caracteriza pela produção de indicadores dedicados à mensuração dos resultados escolares de diferentes países. Para Afonso (2009b, p. 24) esses indicadores podem justificar determinadas decisões políticas e influenciar as agendas para a educação, a exemplo do PISA (Programme for International Student Assessment), programa para avaliação e comparação das competências de estudantes em diversos países ao redor do mundo.

Nesse último caso, apesar de essencialmente centrados nos estudantes, estes estudos pretendem, todavia, dar informações credíveis sobre os níveis de desempenho dos próprios sistemas educativos, sendo por isso utilizados também pelos governos nacionais para tomar e legitimar decisões relativamente à política educacional. Mais ainda: são assumidos muitas vezes de forma acrítica, como se fossem técnica, cultural e politicamente neutros e, em qualquer circunstância, comparáveis com outras realidades organizativas, culturais e educacionais independentemente das condições e especificidades de cada país (Afonso, 2009b, p. 24).

Em uma análise mais ampla, Roger Dale propõe como argumento central a ideia de que o capitalismo não consegue providenciar suas condições de existência extra econômicas e que, por isso, ele precisa do Estado para se manter. Entretanto, com esta parceria, o sistema econômico enfrenta três problemas: garantir uma infraestrutura para acumulação, tal como mão-de-obra qualificada; assegurar o nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema. A tentativa para resolver essas contradições constitui a base das políticas educacionais atuais, por isso, aquelas atividades desempenhadas pelos sistemas educativos, as quais estão diretamente relacionadas aos elementos de integração e legitimação do capitalismo continuam a ser exercidas em nível nacional, embora já atuem em um contexto alterado pelo poder de modelagem das organizações internacionais.

Como já sugerimos, não deveríamos partir do princípio de que os Estados nacionais e os governos não vão desempenhar papel algum: vão necessariamente estar envolvidos na interpretação e na tradução das consequências das "regras" modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas (Dale, 2010, p. 1112).

²⁸ Organização Mundial do Comércio.

O autor trata a questão das relações entre globalização e educação, particularmente os efeitos da globalização nos sistemas educativos. Ele afirma que os Estados, principalmente os ocidentais, são os agentes mais fortes e “participantes condescendentes e conscientes” na relação com os outros agentes da globalização (os outros Estados), e estão longe de serem vítimas inocentes do processo de globalização (Dale, 2010, p. 1102). Ele afirma que embora o capitalismo continue dominando com a mesma necessidade de garantir as suas condições de existência, a sua relação com a educação se alterou com a globalização:

Muito brevemente, podemos dizer que, sob o regime anterior, a relação entre o capitalismo e os problemas centrais era mediada pela ideia de que os piores efeitos do capitalismo tinham de ser compensados por uma ação do Estado. Isto significava uma ênfase na legitimação e na coesão sociais, nas quais a educação estava centralmente envolvida, particularmente na primeira, pois a função de seleção e triagem da educação era crucial para persuadir aqueles que estavam em baixo da pirâmide social de que o seu fardo se devia a sua própria inadequação, revelada pelo seu desempenho escolar, não à injustiça inerente ao capitalismo enquanto sistema. Essa ordem de prioridades foi invertida sob a globalização neoliberal, na qual a competitividade se tornou a característica dominante, a educação estando profundamente implicada em consegui-la (Dale, 2010, p. 1105).

Relacionando este processo da globalização às realidades educativas, o autor em questão defende uma abordagem designada como “Agenda Global Estruturada para Educação” (Dale, 2004). Nesta abordagem, “a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004, p. 436). A mudança de natureza da economia capitalista mundial é vista como a força diretora da globalização. A abordagem da Agenda Global Estruturada para Educação intenciona medir e avaliar esses efeitos da globalização sobre os sistemas educativos, ainda que reconheça que eles são intensamente mediados pela realidade local. Ela entende que o termo “global” implica que existem forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais; mas ao mesmo tempo elas reconstróem as relações entre as nações.

4. A avaliação como objeto de estudo: a avaliação institucional e sua relevância para as organizações e para as sociedades

Vimos anteriormente o quanto a avaliação está imbricada em complexos processos sociais. Seus usos nos dias atuais devem constituir uma preocupação central, sobretudo para os educadores e para os gestores das instituições educacionais. Dos processos avaliativos depende a melhoria das práticas

das pessoas e das organizações, mas também depende a fábrica de desigualdades dos nossos sistemas educativos. O que percebemos ao longo deste estudo é que a avaliação não pode ser utilizada como agente sancionador e punitivo, mas sim como promotora de reflexão contínua visando a melhoria das competências pessoais e profissionais e a melhoria das organizações, dentro de uma infinidade de situações e contextos. Isso só poderá ser feito se os destinatários da avaliação participarem mais ativamente dos processos em que são chamados a viver e trabalhar. Compreendendo que os sistemas educativos e as interações que neles se produzem são permeados por contradições e conflitos, não só no campo técnico, mas também no campo das ideias e concepções de mundo, e compreendendo que a avaliação institucional tende a produzir debates e a reconhecer a diversidade de ideias construindo novos sentidos, é que surgiu o nosso objeto de estudo, trazido por um grande arcabouço teórico sobre o qual nos debruçamos e que tentamos sintetizar nestas páginas: a contribuição da avaliação institucional para a melhoria das práticas organizacionais das universidades, especialmente para as ações de extensão universitária dentro destas instituições.

Embasada no campo da avaliação, campo este de larga tradição nos domínios educacionais, a avaliação institucional se caracteriza por um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da instituição através da integração de suas diversas dimensões. Tendo em vista que as instituições educativas não são tidas como uma realidade dada, pronta, mas sim algo que está em constante mudança e construção, este tipo de avaliação deve acontecer como algo dinâmico e processual. O conceito de avaliação institucional, segundo Lapassade (Dias Sobrinho, 2003, p. 178), consiste em um método de interpretação analítico e pedagógico capaz de instituir em uma organização social determinada (a exemplo de uma escola) a análise coletiva. Esta análise é feita, em princípio, por todos os membros, a fim de avaliar as estruturas e os fins da organização, assim como avaliar os meios utilizados para atingir esses fins. “Propomo-nos, portanto a ‘dizer tudo’ e ‘todos em conjunto’ sobre essa organização que é a nossa e depois redigir em conjunto as mudanças que nos parecerão desejáveis” (Lapassade, In Dias Sobrinho, 2003, p.178). A princípio, esta concepção nos chamou atenção, pois dá importância aos sujeitos da avaliação para que eles assumam o controle do processo avaliativo a fim de se transformarem a si mesmos e às organizações em que exercem a sua atividade profissional. Quanto maior e mais qualificada for a participação destes membros maior a potencialidade de transformação da avaliação, pois, como aludimos anteriormente, caso contrário, ela pode vir a assumir um caráter bastante técnico e controlador.

Stufflebeam & Shinkfield (1987, p. 183) são autores que dão grande contribuição para o arcabouço teórico da avaliação institucional, já que concebem a avaliação como insumo para a tomada de decisões:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

A definição acima descrita resume o modelo de avaliação que o primeiro daqueles autores criou (em colaboração com uma ampla equipe de especialistas em avaliação educacional) chamado CIPP (Context, Input, Process, Product ou Contexto, Insumo, Processo e Produto), de maneira que propõe três propósitos avaliativos: servir de guia para a tomada de decisões, proporcionar dados para a responsabilidade e promover a compreensão dos fenômenos implicados. A avaliação é concebida, nesta visão, como um processo constituído de três etapas essenciais que referenciam os três propósitos acima descritos: identificar, obter e proporcionar informação, tanto aquela necessária para emitir juízos, como a mais descritiva; valorizar o objeto da avaliação através da planificação das metas e estudo de impacto; e valorar o seu mérito ou sua qualidade. Este modelo é bastante utilizado nos sistemas de educação e demais serviços que necessitam de avaliações que intencionem aperfeiçoar e melhorar suas dinâmicas de gestão através da obtenção de informações, se opondo claramente ao tipo de avaliação punitiva característica dos modelos de responsabilização. A utilização do modelo CIPP está concebida para promover o desenvolvimento e ajudar os gestores e demais pessoas responsáveis a obter e utilizar uma informação contínua e sistemática com o fim de satisfazer as necessidades mais importantes, ou ao menos, fazer o possível com os recursos que disponha (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

No Brasil, especialmente na década de 1980 e por causa do processo político que o país atravessava, as discussões sobre o papel das instituições públicas tiveram bastante força. De um lado, a crítica a essas instituições por aqueles que faziam parte de uma elite conservadora e neoliberal que se mantinha no poder durante as últimas décadas; de outro, a esperança daqueles que defendiam a redemocratização e o fortalecimento dessas instituições. Mais uma vez, a avaliação teve um papel fundamental para legitimar ambas as correntes, especialmente no âmbito da educação superior, inclusive subsidiando a discussão para reformas:

Surtem as discussões sobre a avaliação das instituições públicas, principalmente das universidades, como forma de se possibilitar o resgate e a credibilidade dessas instâncias de poder pois as universidades enquanto instituições públicas, deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização (Dias Sobrinho, 2003, p. 72).

Externamente às instituições, as políticas educacionais evidenciavam a avaliação como a grande reguladora do Ensino Superior brasileiro. A universidade em si se tornou o centro destas discussões, não só por formar os principais intelectuais do país, mas também porque, como toda a instituição social, foi atravessada por contradições ideológicas e disputas políticas. Internamente, iniciou-se também um grande movimento para que essa avaliação fosse realizada tanto em termos da eficácia social das atividades acadêmicas, como em termos da eficiência de seu funcionamento. A auto avaliação surge como um passo importante no processo de avaliação das universidades, pois traz a implicação dos diversos agentes no processo, estimulando o provimento de informações importantes ao autoconhecimento da instituição e estabelecendo uma cultura avaliativa que intencione reforçar o profissionalismo e o bem-estar da comunidade, “podendo também contribuir de forma decisiva para a galvanização dos diversos atores organizacionais em torno de um projeto educativo coerente” (Costa & Ventura, 2005, p. 152). Já Dias Sobrinho (2002) destaca a palavra “integração” como categoria central para a avaliação institucional para as universidades, tanto no sentido da busca de compreensão de um imenso conjunto, quanto como intenção para construir as relações entre estruturas e dimensões do objeto. “É importante observar que cada procedimento avaliativo específico se inscreve numa ampla trama de significações, ainda que isso nem sempre se manifeste claramente” (Dias Sobrinho, 2002, p. 104).

Costa & Ventura (2005, p. 153) fazem alusão à avaliação externa como importante para a avaliação institucional, na medida em que, conjuntamente com o processo de auto avaliação, ela poderá conferir à avaliação institucional maior credibilidade, maior possibilidade de confrontar a instituição com outras informações; além disso, segundo os autores há outro elemento importante: a pressão externa; ao que nos parece esta tem sido uma grande incentivadora das avaliações feitas nas instituições de ensino superior em nosso país. Entretanto, tal como alerta Afonso (2010a, p. 1147), os resultados destas avaliações também podem ser publicados e divulgados, tendo as mesmas consequências dos *rankings*, induzindo os efeitos de ‘quase-mercado’ aludidos anteriormente.

Já para Licínio Lima (2015) as organizações educativas estão sob pressão de argumentos de legitimação da introdução ou do reforço de processo avaliativos; esses argumentos remetem-se a ideia de crise da escola e de perda da qualidade destas instituições por causa da ampliação do acesso à educação, “argumento de que o nível desce em função da democratização do acesso” (Lima, 2015, p. 1342). Por isso, um dos impactos da avaliação institucional externa é a racionalização da gestão e da organização educativas, com um caráter técnico- instrumental muito forte, muito influenciados pela nova gestão privada e empresarial.

No contexto mais geral da chamada garantia da qualidade, consideravelmente influenciada pela nova gestão pública e pelo elogio dos modos de gestão privada e empresarial, escolas e universidades vêm sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade (Lima, 2015, p. 1342).

É o que ele chama de avaliação no contexto da educação contábil, “aquela educação que conta, coincidindo com a educação que mais facilmente se deixa contar, mensurar, comparar e hierarquizar, através de vários agentes contadores e de complexos processos de contadoria” (Lima, 2015, p. 1344) e que transformam as organizações educativas em instituições “altamente racionalizadas e formalizadas, com suas missões e visões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade” (Lima, 2015, p. 1350).

O autor Luiz Carlos de Freitas (2005, p. 923) traz o conceito de “qualidade negociada”, já anteriormente trabalhado por vários autores no Brasil e que percebemos que se coaduna com a avaliação para a melhoria aludida anteriormente. Este conceito foi fortemente influenciado pelas ideias de Paulo Freire, no sentido de que determinada situação não pode ser resolvida quando é vista de fora. Levando em conta as contradições reais da sua existência, apenas os atores sociais envolvidos em determinado problema é que podem determinar seus limites e possibilidades, já que são aqueles que verdadeiramente detêm conhecimentos válidos sobre sua natureza. Por isso, a noção de qualidade negociada traz a dimensão da mudança e da participação, pois considera que a mudança é uma construção local feita pelos sujeitos envolvidos naquele processo, e não algo transferido ou imposto por outro órgão. Segundo ele, a qualidade das instituições educativas²⁹ é construída a partir da tensão entre as necessidades locais e as políticas centrais, assumindo indicadores que sejam publicitados e construídos coletivamente.

²⁹ O autor se refere às escolas, mas podemos pensá-las também como as universidades.

Entretanto, ao contrário do que possa parecer, ele não é favorável à definição isolada de indicadores para cada instituição, pois isso levaria à perpetuação das desigualdades econômicas e escolares, onde faz referência a “escola para pobre”. Para o autor, os indicadores devem ser estabelecidos de acordo com as necessidades e compromissos dos sistemas públicos de ensino, já que nesta acepção de qualidade, deve acontecer primeiramente o debate sobre os valores, os objetivos e as prioridades da instituição entre os indivíduos ou grupos, sejam eles os usuários ou os responsáveis pelas instituições.

É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou as facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalta-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. Neste sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade (Freitas, 2005, p. 924).

Para José Dias Sobrinho (2003, p. 187), o maior desafio da avaliação institucional é identificar o essencial do que é necessário para execução da tarefa de avaliar e de se auto avaliar. Dentre todas as possibilidades, a que frequentemente se recorre é a fragmentação dos dados e dos procedimentos, através da soma das análises de distintas realidades, ou mesmo inventário, lista ou enumeração de produtos ou serviços, sem estabelecer as relações necessárias para a avaliação. A organização da informação em sistemas de banco de dados é importante, mas não é primordial na avaliação pois ela não se resume apenas à coleta de informações. “Se isso fosse suficiente, então o objeto da avaliação corresponderia a um levantamento de dados perceptíveis e de preferência quantificáveis que servissem de elementos para um diagnóstico”.

A evolução dos dados para informação e desta para conhecimento é um processo complexo e difícil de levar a cabo. Antes de mais, devido à confusão de conceitos a que frequentemente se assiste. Depois porque é muito fácil e apaziguador obter dados do que energizar as mentes para incorporar novas experiências ou novas informações. Finalmente, porque o conhecimento exige muita energia, pode ser bastante perturbador para as consciências ao nível individual, grupal e organizacional e é mais difícil de gerir. Com efeito, o conhecimento provoca um processo de *empowerment* individual e organizacional que nem sempre é visto com bons olhos por parte de quem assume um poder com características menos democráticas ou mais tecnocráticas (Costa & Ventura, 2005, p. 155).

Desta maneira, a avaliação institucional deve ser vista para além das questões técnicas; deve ser entendida como uma questão pública e política, e de amplas consequências na sociedade e na universidade. Para que isso aconteça, devem ser tomadas como igualmente importantes as suas várias dimensões (a exemplo da dimensão da extensão universitária) bem como a diversidade de interesses dos grupos que estão presentes em seu cotidiano.

Capítulo III

O objeto de estudo: sua definição e caracterização

1. Razões da escolha do objeto de estudo e sua relevância acadêmica e social

É provavelmente um truísmo afirmar que a humanidade, desde sempre se preocupou em conhecer e compreender o mundo em que o acaso da existência a colocou (a metáfora da expulsão de Adão e Eva constitui, provavelmente, a melhor forma de nos transmitir essa característica intrinsecamente humana). A atividade cognitiva da investigação, concebida enquanto processo sistemático e objetivo de indagação, criado para explicar os fenômenos naturais (primeiro) e sociais (depois), edificando as ideias e suscitando discussões e debates acerca daquele conhecimento, tem aí as suas raízes primordiais, apesar da sua emergência tardia.

O conhecimento humano, antes de tudo, rompe o abrigo do misticismo naquelas áreas da natureza nas quais o envolvimento e controle do homem são menores, e nas quais ele parece não desempenhar nenhum papel como sujeito: primeiro a matemática, depois a astronomia. O desenvolvimento da ciência, posteriormente, aproxima-se cada vez mais da vida humana, vindo através da física, química e biologia, até a criação da sociologia, a ciência da conduta humana na sociedade (Giddens, 1978, p. 12).

A natureza não foi feita ou produzida pelo homem, não se constitui em um produto especificamente humano tal como a sociedade. Embora o homem possa transformar a natureza através do trabalho, ele cria e recria constantemente a sociedade, mas isso não ocorre sob condições que sejam totalmente intencionadas ou totalmente compreendidas por ele.

(...) o que distingue, antes de mais nada, os homens de animais é que os primeiros são capazes de programar reflexivamente o seu meio ambiente, e dessa maneira orientar seu próprio lugar em tal mundo; isso só se torna possível pela linguagem, que é o principal meio das atividades práticas humanas (Giddens, 1978, p. 109).

Desta maneira, Giddens afirma que a linguagem fornece-nos informações valiosas sobre os processos de produção e reprodução social:

Não porque a sociedade seja uma linguagem, mas ao contrário, porque a linguagem, como uma atividade prática, é tão central à vida social que em alguns aspectos básicos, ela pode ser tratada como um exemplo do processo social em geral (Giddens, 1978, p. 134).

Assim, para esse autor, que propõe as “novas regras do método sociológico”³⁰, como um novo programa para a pesquisa sociológica, as ciências sociais não devem ser estudadas como as ciências naturais pois não se interessam em um universo determinado de objetos, mas sim em um universo constituído e produzido pelas ações ativas dos sujeitos. “(...) qualquer aproximação às ciências sociais que expresse uma epistemologia e ambição diretamente similares àqueles das ciências da natureza está condenada ao fracasso em seus próprios termos, e pode produzir apenas uma compreensão limitada da condição do homem na sociedade” (Giddens, 1978, p. 14). O observador sociológico não pode tomar a vida social disponível como um fenômeno para a observação, tal como acontece nas ciências naturais. Ele deve encarar a vida em sociedade como qualquer outro membro, já que sua imersão na vida social é o meio necessário e único para o conhecimento mútuo, “pois cada ator social competente é também um teórico social, que como um caso de rotina interpreta sua própria conduta, e as intenções, razões e motivos dos outros como parte integrante da produção da vida social” (Giddens, 1978, p. 161).

É certo que a ciência moderna, de raiz baconiana e cartesiana, que surgiu a partir do século XVI, não emergiu do vazio, pois a Filosofia, a Medicina, a Astronomia, a Física e a Química, a História e o Direito, entre outros campos do saber, podem ser consideradas como atividades relevantes desde a Antiguidade Clássica, ou melhor, desde a emergência da escrita e da História tal como a temos vindo a definir. Mas a pesquisa científica, tal como a concebemos na atualidade, tem a sua origem constitutiva na modernidade e enquanto ciência natural. O caso das “ciências do artificial”, tal como Herbert Simon (1996) qualifica as ciências sociais, como sabemos, só emergiram durante o século XIX (embora o século XVIII tenha sido essencial para a sua constituição, dado o extraordinário desenvolvimento que a Filosofia sofreu nessa época) e apenas nos anos 60 do século XX começaram a estabelecer uma ruptura com a racionalidade cartesiana e positivista que sempre caracterizou a ciência moderna em geral e, como provavelmente não poderia deixar de ocorrer, com as ciências sociais até esta última data. Segundo Giddens (1978, p. 13), as certezas das ciências naturais foram sendo questionadas ao longo do século XX graças às suas próprias transformações (tal como por exemplo na Física com a passagem de Newton a Einstein), mas até hoje, graças ao paradigma positivista, ainda existe a tentativa de manter o conhecimento científico natural como aquele único e legitimamente válido. “Se o famoso princípio da verificação rapidamente demonstrou-se incapaz de comprovação, e a tentativa radical de riscar a

³⁰ O título da obra de Anthony Giddens é uma atualização da leitura do clássico da obra de Émile Durkheim.

metafísica dos assuntos humanos foi logo abandonada, a influência do positivismo lógico ou empirismo lógico manteve-se forte, se não preponderante” (Giddens, 1978, p. 14).

Sob a influência destes ideais oriundos das ciências naturais, imputamos o termo “investigação científica” para a investigação em ciências sociais para qualificá-la de um rigor científico e metodológico. Entretanto, o que de fato se apreende de um trabalho de investigação em ciências sociais são os significados de um acontecimento, ou as lógicas de funcionamento de uma organização; ou mesmo a compreensão sobre como determinadas pessoas entendem um problema e como fundamentam estas representações. “Assim, construímos o conhecimento com o auxílio de alguns quadros teóricos e metodológicos e estamos apoiados na observação dos fatos concretos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 20). Ainda de acordo com estes autores:

Raramente se trata de investigações que contribuam para fazer progredir os quadros conceituais das ciências sociais, os seus modelos de análise ou os seus dispositivos metodológicos. Trata-se de estudos, análises ou exames, mais ou menos bem realizados, consoante a formação e a imaginação do investigador e as preocupações de que se rodeia para levar a cabo as suas investigações. Este trabalho pode ser precioso e contribuir muito para a lucidez dos atores sociais acerca das práticas de que são autores, ou sobre os acontecimentos e os fenômenos que testemunham, mas não se deve atribuir-lhe um estatuto que não lhe é apropriado (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 19).

Corroborando com estas afirmações, Antonio Chizotti (2011) entende que a atividade de investigação pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, os procedimentos e as técnicas que adota em seu trabalho, além dos instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. Trata-se, segundo este autor, de uma busca rigorosa de informações, “a fim de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado” (p. 19). O trecho a seguir resume bem o processo de escolha do problema da pesquisa:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados, (...) mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p. 140).

Naturalmente, a escolha de um objeto ou de um tema para estudo segue motivações pessoais e intelectuais que dizem muito da visão do mundo e das concepções que o pesquisador possui a partir das experiências que viveu. “Clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo,

genérica ou sistematizada em teorias, que informa sua atividade” (Chizzotti, 2011, p. 25). Tentaremos descrever rapidamente como o nosso olhar influenciou esta escolha, o que acreditamos ser o nosso entendimento sobre as coisas. Esta visão que possuímos é fruto das experiências pessoais, mas principalmente das experiências acadêmicas que tivemos ao longo da vida. Acreditamos que a nossa inicial e principal formação acadêmica, o curso de Licenciatura em História, tenha contribuído com algumas convicções e teorias que nos levaram indiretamente para o objeto de estudo, sobretudo por ter nos ensinado como o passado pode contribuir com análises sobre a sociedade atual, pois a maneira como formulamos ou representamos o passado molda nossa compreensão e nossas concepções do presente. Desta maneira, traremos aqui algumas ideias de autores que consideramos ponto de partida para a discussão sobre o modo de organização de nossa sociedade.

Começemos por uma reflexão sobre o modo como o capitalismo se instalou no mundo tal como o encontramos e pensamos conhecer. Este sistema econômico, político e ideológico ao qual estamos permanentemente vinculados nos dias atuais, extravasa os domínios racionais e se instala nos meios de vida, no cotidiano das pessoas e nas relações entre os seres humanos. Desde seu surgimento, legou à humanidade (ou pelo menos parte dela) desenvolvimento tecnológico e aumentou a capacidade dos homens em produzir bens e serviços, mas também trouxe crises, desigualdades, catástrofes, guerras. Sobretudo a partir dos anos 70, com a crise do Estado providência, as promessas de progresso e felicidade para todos se esvaíram sob os desígnios da hegemonia ideológica neoliberal. “O tempo atual apresenta-se de fato em muitas sociedades, como um tempo de grande vulnerabilidade social” (Estevão, 2012, p. 8). Enquanto o mundo economicamente desenvolvido busca novas fontes de crescimento, os países mais pobres lutam apenas pela sobrevivência e não há qualquer sinal de que esta situação se transformará, ao contrário, cada vez mais a sobrevalorização do âmbito econômico tem produzido o fortalecimento da ideologia do individualismo, e conseqüentemente, criado ainda mais contradições.

E o que permanece como dramático é que as nossas sociedades desiguais, marcadamente injustas e excludentes, não só não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que apontava para a gestão controlada das desigualdades através de políticas redistributivas e do pleno emprego, como veem agora despontar, por novos processos econômicos, políticos e culturais, novos sistemas de desigualdades, seja no campo da economia, seja nos campos da educação, da cultura ou da política (Estevão, 2012, p. 9).

Notadamente, com o processo designado como globalização, vivenciamos a partir deste período a competitividade acirrada entre as grandes corporações transnacionais, as quais concentram grande parcela do capital transnacional tornando mais profundas as assimetrias entre países.

Tornou-se cada vez mais claro, não só para cidadãos comuns, mas também para aqueles que formulam as políticas, não só para os que vivem nos países em desenvolvimento, mas também para as pessoas nos países desenvolvidos, que a globalização, da maneira como tem sido praticada, não satisfaz as expectativas conforme seus defensores prometeram que iria satisfazer, nem realizou o que pode e deve realizar. Em alguns casos, não resultou nem mesmo em crescimento, mas quando isso aconteceu não trouxe benefícios para todos. Em muitos casos, interesses e valores comerciais têm substituído a preocupação com o ambiente, a democracia, os direitos humanos e a justiça social (Stiglitz, 2002, p. 47).

Cabe destacar o período do imperialismo clássico como importante para a configuração mundial que hoje se apresenta. A “era dos impérios”, na acepção de Eric Hobsbawm (1995, p. 16), que lançou as bases para o que chamamos de mundo global. Neste período, compreendido, de acordo com o autor em questão, entre os anos de 1875 a 1914, a Europa constituiu um poderio sem precedentes através da acumulação de territórios e súditos em um conjunto de colônias. Os países do continente europeu tinham afeição pelas economias e mercados ultramarinos, além da mão de obra farta e barata, terras e riquezas naturais bastante rentáveis para servir de matérias-primas para os produtos industrializados. “Quando as potências ocidentais não estavam mergulhadas em uma disputa acirrada e às vezes implacável por maior número de colônias, estavam se esforçando para colonizar, fazer levantamentos, estudar e, naturalmente, governar os territórios sobre suas jurisdições” (Said, 1995, p. 39). “Onde não se deram ao trabalho de ocupar e dominar, os países do Ocidente estabeleceram uma superioridade ainda mais incontestável com seu sistema econômico e social, sua organização e tecnologia” (Hobsbawm, 1995, p. 198).

Assim, foi este padrão de exploração que justificou a unificação de territórios desconhecidos ao centro do mundo, a ascensão do chamado “ocidente” unificou o mundo numa complexa trama de interações:

As comunicações eletrônicas, o alcance mundial do comércio, da disponibilidade dos recursos, das viagens, das informações sobre os padrões climáticos e as mudanças ecológicas unificaram até mesmo os locais mais remotos do mundo. Esse conjunto de padrões, foi, a meu ver, possibilitado e inaugurado pelos impérios modernos (Said, 1995, p. 36).

Estes processos de dominação do continente europeu em relação aos demais países culminaram na 1ª Grande Guerra Mundial em 1914. Este ano marca a “era da guerra total” (Hobsbawm, 1995, p. 29) e o início do século mais mortífero e sanguinário que a humanidade alguma vez conheceu e que esperamos seja inesquecível para todos os seres humanos, de modo a que a “barbárie” não venha a regressar ao nosso cotidiano (ela tem estado presente entre nós, de algum modo, mas fora das nossas

fronteiras mais próximas). “A história do século XX do mundo não ocidental, ou mais exatamente não norte-ocidental, é, portanto, determinada por suas relações com os países que se estabeleceram no século XIX como os senhores da espécie humana” (Hobsbawm, 1995, p. 199).

Segundo Karl Polanyi (2012), a civilização do século XIX estava baseada em quatro instituições: o sistema de equilíbrio de poder, que durante um século impediu a ocorrência de guerras mais longas entre as grandes potências; o padrão internacional do ouro, organização da economia mundial característica da época; o mercado autorregulável e o estado liberal. Entretanto, para Polanyi, a matriz deste sistema foi o mercado autorregulável, que deu origem ao estado liberal. Também o sistema de equilíbrio de poder repousava sobre esta singular organização econômica, pois a paz era necessária para fazer funcionar o sistema econômico. “Retirando-se esse sistema econômico, o interesse pela paz desapareceria da política” (Polanyi, 2012, p. 19). Assim, o autor afirma que a dissolução deste sistema econômico mundial datada no início do século XX foi a grande responsável pelas duas guerras mundiais. Para ele, os mercados autorregulados não funcionam, pois, as suas consequências são graves, sobretudo para os mais pobres; mais cedo ou mais tarde a intervenção do governo se torna necessária.

Nossa tese é que a ideia de um mercado autorregulável implica uma rematada utopia. Uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto. Inevitavelmente, a sociedade teria de tomar medidas para se proteger, mas quaisquer que tenham sido essas medidas, elas prejudicariam a autorregulação do mercado, desorganizariam a vida industrial e assim, ameaçariam a sociedade em mais de uma maneira. Foi esse dilema que forçou o desenvolvimento do sistema de mercado numa trilha definida e, finalmente, rompeu a organização social que nela se baseava (Polanyi, 2012, p. 4).

Desta maneira, o século XX, com suas catástrofes, crises e incertezas foi aquele que mais marcou nossa humanidade; nunca, até então, nenhum século marcou de tal maneira nossa história quanto o século XX. Segundo o historiador Eric Hobsbawm, os pontos mais relevantes destas grandes transformações foram o crescente processo de globalização, em que, notadamente nas questões econômicas, há uma valorização dos grandes blocos transnacionais em detrimento das economias nacionais; e a desintegração dos velhos padrões de relacionamento humano, através da valorização do individualismo (Hobsbawm, 1995, p. 24).

Também não podemos deixar de referir que foi também neste século que assistimos à emergência, ascensão e queda do socialismo “realmente existente”³¹, com a implosão da União Soviética

³¹ Termo da ideologia soviética que indicava a ideia de que poderiam haver outros e melhores tipos de socialismo, mas este era o que existia e funcionava de fato (Hobsbawm, 1995, p. 364).

e do chamado “bloco de leste”, região em que durante grande parte da existência deste modelo se caracterizou pela autonomia econômica e política em relação ao bloco de países capitalistas. Este fato marca a tentativa da Rússia e dos países do leste europeu em experimentar o sistema econômico e político proposto por Karl Marx e Friedrich Engels. “A revolução soviética de 1917 significou uma mudança decisiva na história do mundo. Pela primeira vez organizava-se uma sociedade sobre bases que se pretendiam socialistas e demonstrava-se que era possível o progresso econômico à margem das regras do capitalismo” (Fontana, 1998, p. 155). Entretanto, este modelo ruiu com o início da década de 90, marcando temporal e politicamente uma nova ordem mundial, em que não existem mais dois blocos conflitantes, mas apenas o sistema econômico capitalista liberal aliado ao modelo político da democracia, muito embora existam interesses conflitantes e contraditórios entre estes dois entes, já que o capitalismo se baseia estruturalmente na desigualdade e a democracia é o sistema político preocupado em diminuir as desigualdades e aprofundar os direitos aos indivíduos. “Esta exigência de ‘democratização’ não é levantada apenas em face de governos autoritários, mas também em face dos Estados liberais, uma vez que o conceito de Estado liberal em si não foi inventado para promover a democratização, mas para impedi-la” (Wallerstein, 2002, p. 175). Desta maneira, o Estado soberano capitalista vem tentando compatibilizar estas demandas e tensões a partir de sua autonomia relativa; através da proposição de políticas sociais e da expansão dos direitos, logrou a legitimação deste sistema e o controle social.

A contradição inerente da ideologia liberal é absoluta. Se todos os seres humanos gozam dos mesmos direitos, e todos os povos têm iguais direitos, não podemos manter um sistema de desigualdade como este que a economia internacional capitalista sempre impôs e sempre imporá. Mas se isto for reconhecido abertamente, a economia internacional capitalista ficará sem legitimidade perante as classes perigosas (ou seja, excluídas). E um sistema que não tem legitimidade não consegue sobreviver (Wallerstein, 2002, p. 167).

A nova configuração econômica que se apresenta na atualidade foi em parte impulsionada pelos organismos internacionais e caracteriza-se pela desregulação e pela abertura dos mercados, “o que possibilita uma intensa rede de intercâmbios e interdependências comerciais em todo o mundo” (Dias Sobrinho, 2010, p. 47). Para Hobsbawm, é surpreendente que o mesmo sistema econômico que causou colapso no início do século, o liberalismo, tenha emergido ao seu término como solução para a crise, embora ele reconheça que esta estratégia tenha sido utilizada pelos diferentes países, e que o protecionismo tenha se enfraquecido neste período.

Qualquer que seja a natureza desses problemas, uma economia de livre mercado irrestrita e incontrolada não poderia oferecer-lhes solução. Quando mais não fosse, era provável que tornasse ainda piores ainda fatos

como o crescimento do desemprego e subemprego permanentes (...). Tampouco havia bons motivos para supor que a economia de livre mercado global os resolvesse. Até a década de 1970, o capitalismo nacional e mundial jamais operara em tais condições, ou, se operara, não necessariamente se beneficiara. Em relação ao século XIX, é pelo menos argumentável que ao contrário do modelo clássico, o livre-comércio coincidiu com a depressão e foi provavelmente sua causa principal, e que o protecionismo foi provavelmente a causa principal de desenvolvimento para a maioria dos países desenvolvidos de hoje. Quanto ao século XX, seus milagres econômicos não foram conseguidos pelo *laisse faire*, mas contra ele (Hobsbawm, 1995, p. 551).

É certo que, com a abertura dos mercados e o retorno dos ideais do livre mercado que se auto regula (o que comumente é chamado de neoliberalismo), se acentuaram em intensidade e extensão territorial a miséria e a degradação ambiental, além da violência e exploração da população mais pauperizada. “Nunca antes haviam se acirrado, com tal magnitude, as desproporções, os desequilíbrios, e com isso, as tensões e as demandas contraditórias. Um bilhão e duzentos milhões de indivíduos ganham menos de US\$ 1 por dia” (Dias Sobrinho, 2010, p. 40). Joseph Stiglitz (2013) destaca neste processo a situação dos Estados Unidos. Mesmo sendo ainda o país de maior pujança econômica da atualidade se destacando como grande potência mundial desde o pós-guerra, a desigualdade esteve presente em todos os níveis da distribuição de riqueza no país, “inclusive dentro do microuniverso dos 1%, onde uma franja de 0,1% ficava com a maior fatia do bolo. Em 2007, o ano antes da crise, os 0,1% do topo das famílias norte-americanas apresentavam rendimentos 220 vezes superiores à média dos 90% da base” (Stiglitz, 2013, p. 60). Em oposição aos mais abastados, “os mais desfavorecidos socialmente têm boas hipóteses de permanecerem na base, assim como os do topo nunca se movimentaram de seu lugar. Esta imobilidade social é muito mais alta aqui do que noutros países” (Stiglitz, 2013, p. 78). Com estes processos, a globalização alcançou seu apogeu, através de uma “interdependência mundial cada vez mais extensa, rápida e profunda, em todos os aspectos da vida social contemporânea” (Estevão, 2012, p. 17) e foi fortemente impulsionada pelas tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Manuel Castells (1999, p. 119), uma nova economia surgiu em escala global nos últimos anos do século XX e teve como base a revolução da tecnologia da informação. Ele elenca suas três características principais desta economia: informacional, porque a produtividade e a competitividade dos agentes desta economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem de sua capacidade de gerar, processar, e aplicar a informação baseada em conhecimentos; global, porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos; e rede porque, nas novas condições

históricas, a concorrência acontece em uma rede global de interação entre redes empresariais. “É a conexão histórica entre a base de informações/conhecimentos da economia, seu alcance global, sua forma de organização em rede e a revolução da tecnologia da informação que cria um novo sistema econômico distinto” (Castells, 1999, p. 119).

Castells (1999, p. 142) diferencia a economia global da economia mundial. A economia mundial tem suas origens no século XVI no Ocidente e se caracteriza pelo avanço da acumulação de capital pelo mundo; embora ela tenha se caracterizado historicamente pela sua contínua expansão e tentativa de superar os limites espaciais e temporais que lhe foram impostos, apenas em finais do século XX, esta economia ganha a capacidade de funcionar em uma escala planetária, tornando-se de fato global, com base em uma nova infraestrutura propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

O capital é gerenciado vinte e quatro horas por dia em mercados financeiros globalmente integrados, funcionando em tempo real pela primeira vez na história: transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta. As novas tecnologias permitem que o capital seja transportado de um lado para o outro entre economias em curtíssimo prazo, de forma que o capital, e portanto, poupança e investimentos, estão interconectados em todo o mundo, de bancos a fundos de pensão, bolsa de valores e câmbio. Os fluxos financeiros, portanto, tiveram um crescimento impressionante em volume, velocidade, complexidade e conectividade (Castells, 1999, p. 143).

Fizemos essas considerações para chegar na discussão que particularmente nos interessa: o processo de globalização, a que aludimos acima, não atinge apenas os modos de produção, mas também outras esferas, tais como a socialização e a distribuição, além do uso dos conhecimentos. É somente com o amadurecer do processo capitalista, iniciado em finais do século XIX e consolidado no século XX, que a tecnologia apresentará seu caráter de domínio não só da natureza, mas também de controle social dos seres humanos pelos seus semelhantes. “A globalização é impulsionada pelas corporações internacionais, que não só movimentam capital e mercadoria através das fronteiras como também movimentam tecnologia” (Stiglitz, 2002, p. 36). Esta relação tornou-se tão sólida que passou ao senso comum entender a tecnologia como extensão do conhecimento científico, ou como aplicação da ciência ao processo produtivo capitalista.

Por consequência desta desigualdade, em finais do século XX e ainda no século XXI o conhecimento exerce posição ainda mais estratégica em nossa sociedade, e a competitividade é medida por estas novas relações. Informação e conhecimentos foram sempre elementos importantes no crescimento da economia, mas a evolução da tecnologia vista neste final de século determinou a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como as formas sociais de organização

econômica (Castells, 1999). Aqueles países que apontam com destaque na produção e domínio do conhecimento, são também aqueles que concentram maiores investimentos em sólidas estruturas de pesquisa e formação de pesquisadores. “O fator mais importante do novo paradigma econômico-produtivo não é mais a disponibilidade de capital, a mão de obra, as matérias primas, a energia, como em um passado não muito distante, mas sim, o domínio e o uso intensivo do conhecimento e da informação” (Dias Sobrinho, 2010, p. 89). Mário Azevedo (2013) também reflete neste sentido, ressaltando que o conhecimento é apropriado pelo capital, e de bem público torna-se privado:

O conhecimento, criação humana por excelência, tradicionalmente considerado um bem comum da humanidade, é passível de inovação e de incorporação a outros seres humanos. O conhecimento é um amálgama fundamental da solidariedade entre os viventes e entre gerações que permite, por sua natureza de bem comum, a geração de soluções para os problemas enfrentados pela sociedade em geral. Em síntese, o conhecimento, a cultura, a ciência e a educação são bens comuns e públicos intangíveis que podem, por um lado, ser compartilhados como um direito social, ou, por outro lado, podem ser “cercados” por grupos capitalistas com vistas à mercadorização (Azevedo, 2013, p. 104).

Desta maneira, a produção de conhecimentos ultrapassa a dimensão técnica e torna-se um poderoso instrumento de controle social e político, pois quem tem o controle do conhecimento pode influenciar na distribuição (desigual) deste aos indivíduos, ou em nome do conhecimento que detém, pode tomar decisões coletivas que envolvem toda a humanidade.

A sociedade do conhecimento não é uma sociedade da e para a maioria da população. É sobretudo uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e ou deles obter benefícios. Quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e o uso desse capital. Assim, também determinam o tipo de conhecimento que tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido (Dias Sobrinho, 2010, p. 75).

Com isso, vemos que este controle sobre o conhecimento contribui para a exclusão social no sentido de que a pobreza e exclusão relacionam-se diretamente com as carências de conhecimento e dos meios de aquisição de aprendizagens e informações. “A privação do conhecimento e das condições de aprendizagem é um forte impedimento para uma existência plena, em um mundo cada vez mais concorrencial” (Dias Sobrinho, 2010, p. 234). Esta produção de conhecimento tem estado cada vez mais privatizada e servindo aos interesses do capital. Daí explica-se o fato de que a distribuição do conhecimento e do dinheiro andam juntas na geografia das regiões que controlam o mundo; observamos a concentração de produção de ciência e tecnologia em um número reduzido de países desenvolvidos, alguns membros da OCDE. Entretanto, Manuel Castells (1999, p. 165), afirma que “estes padrões de

interdependência tecnológica são mais complexos do que indicam as estatísticas da desigualdade geográfica”. O autor destaca a assimetria das temáticas de pesquisa em torno desta geografia, pois embora existam pesquisas elementares em universidades em todo o mundo, alguns temas que são fundamentais para países em desenvolvimento não são levados a diante em países desenvolvidos, pois não terão um mercado tão rentável ou mesmo relevância científica para os países predominantes. “Por exemplo, uma vacina eficaz contra a malária poderia salvar a vida de milhões de pessoas, principalmente crianças, mas dedicam-se poucos recursos a um empenho persistente para sua descoberta” (Castells, 1999, p. 165). Desta maneira, percebemos que a produção de ciências e tecnologia reproduz em sua dinâmica interna o processo de exclusão característico do sistema econômico capitalista.

O que podemos pensar diante deste cenário de desigualdade é como a educação pode mudar (ou reafirmar) esta realidade e como ela tem reagido diante a tudo isto. Acreditamos que a escola e a universidade, ou seja, as instituições educacionais, não podem se posicionar de maneira neutra, preocupando-se apenas com as questões inerentes ao seu fazer, ou “preocupando-se apenas com uma justiça escolar oficial e universal, que esquece, entre muitos aspectos, as justiças dos desfavorecidos, cuja voz não tem o direito de ecoar na ‘acústica da escola’” (Estevão, 2012, p. 272). Os atores que constroem todos os dias estas instituições, sejam eles professores ou alunos, devem ter em mente o papel que podem desempenhar frente a esta forma de funcionamento da educação escolar, que parecer continuar a orientar-se por formas de legitimação da apropriação desigual do conhecimento, que é na essência, geradora e reprodutora de desigualdades. Também, não podemos deixar nos enganar por uma concepção pretensamente ingênua, muito difundida no senso comum e sobretudo nos discursos políticos, de que a educação é a redentora da sociedade atual, geradora por si só de progresso e desenvolvimento. Reconhecemos neste sistema a contradição entre o princípio de igualdade de oportunidades e de mobilidade social propiciados pela escola e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2015, p. 45).

Por causa desta premissa que a educação “deixou de ser uma questão limitada aos âmbitos internos da escola e das famílias e ganhou espaços públicos em que se discutem os problemas centrais da vida” (Dias Sobrinho, 2010, p. 61). Entendemos que a educação tem tido centralidade nos debates atuais, não porque será a solução dos problemas sociais contemporâneos, mas porque interfere na distribuição geopolítica do conhecimento. Esta concepção equivocada de que a ‘educação bancária’ (na acepção de Paulo Freire) e fragmentada muda os destinos das pessoas, está legitimando políticas que esvaziam ainda mais seu sentido. “Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe experiência do fazer” (Freire, 2009, p. 102).

Nesta lógica, os organismos supranacionais tais como a OCDE e sobretudo o Banco Mundial têm incentivado financeiramente o ensino técnico, de curta duração e baixa qualidade através de políticas específicas para os países em desenvolvimento. Estas organizações, a pretexto do que designam por auxílio financeiro, impõem a estes países uma série de regras e encargos financeiros e políticos inerentes ao processo de dominação global do qual são os rostos mais visíveis.

Perante este espectro de microdesigualdades tão vasto, não deixa de ser espantosamente contraditório que algumas delas resultem precisamente de políticas e práticas sociais que têm como objetivo combatê-las, facto este que pode indiciar, por exemplo, que a indústria do assistencialismo ou da piedade social é um mercado promissor em termos de rentabilidade, para além de ter, como efeito secundário, o sortilégio de tranquilizar a boa consciência social empenhada em combater a exclusão social e em retrainir o risco social (Estevão, 2012, p. 271).

Sempre me inquietou como o conhecimento que produzimos nas universidades públicas pode servir à população mais carente. Como a universidade pública brasileira pode contribuir para a diminuição da desigualdade social que a cerca? Se considerarmos o pensamento de Anísio Teixeira, que entende que “os estudos superiores são formadores da inteligência e da cultura nacional” (Teixeira, 1989, p. 94), podemos pensar que a universidade é uma das instituições fundamentais para a promoção do desenvolvimento social, humano e econômico de uma sociedade. As políticas para a democratização do acesso a esta instituição respondem em parte ao nosso questionamento, tendo em vista que desde sua constituição, a universidade pública brasileira tem sido privilégio de poucos cidadãos³². Promover a

³² Em 1997 apenas 10% da população brasileira em idade de ingresso na educação superior estava efetivamente matriculada em alguma instituição universitária. Este quantitativo de matrículas representava apenas 1,3% da população total do país. Destas, 64% aconteceram

interiorização (no sentido de despolarização) das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas são algumas medidas para tentar reparar esta diferença histórica entre o ensino público propedêutico destinado às elites e o ensino profissional privado e de baixa qualidade destinado às classes populares.

Tendo em mente que esta diferença histórica a que nos referimos tem sido herança de um passado colonial, patrimonialista e escravocrata, trazemos as contribuições do historiador Caio Prado Júnior (2011), em sua obra mais conhecida e intitulada “Formação do Brasil contemporâneo”; publicada inicialmente em 1942, ainda hoje no século XXI nos parece muito contemporânea, no sentido de reconhecer que muitas das nossas vicissitudes nos remetem ao nosso passado colonial:

Analisem-se os elementos da vida brasileira contemporânea: “elementos” no seu sentido mais amplo, geográfico, econômico, social, político. O passado, aquele passado colonial, aí ainda está, e bem saliente; em parte modificado, é certo, mas presente em traços que não se deixam iludir. Observando o Brasil de hoje, o que salta à vista é um organismo em franca e ativa transformação e que não se sedimentou ainda em linhas definidas; que não “tomou forma”. É verdade que em alguns setores aquela transformação já é profunda, e é diante de elementos própria e positivamente novos que nos encontramos. Mas isso, apesar de tudo, é excepcional. Na maior parte dos exemplos, e no conjunto, em todo caso, atrás daquelas transformações que às vezes nos podem iludir sente-se a presença de uma realidade já muito antiga que até nos admira de aí achar e que não é senão aquele passado colonial (Prado Jr., 2011, p. 9).

Romper com esta lógica não se constitui em tarefa fácil, sobretudo no âmbito da educação. Para István Mészáros (2008), o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema, porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução sem contar com um aparato educacional que o legitime ideologicamente. “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45). Para o autor em questão, as instituições escolares foram ao longo do tempo se adaptando às determinações reprodutivas do capital e fazem parte de um sistema global de internalização dos valores. Esta internalização procura “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (Mészáros, 2008, p. 44). Somente rompendo com esta internalização é que será possível uma verdadeira mudança:

em instituições privadas e 36% em instituições públicas (Sguissardi, 2009, p. 20). Atualmente, o número de matriculados na educação superior elevou-se para 16,5% da população jovem (18 a 24 anos). Dados de 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>.

Portanto, seja em relação à manutenção, seja em relação à mudança de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (Mészáros, 2008, p. 52).

Mas, voltando à questão da democratização do acesso à universidade, como podemos produzir conhecimento que seja útil para aqueles que estão do lado de fora dos muros de nossas instituições? O conhecimento que produzimos na universidade serve a quem? Por isso, o que nos interessou desvelar (a extensão universitária, de um modo geral) tem relação direta com a questão da democratização do conhecimento (acesso e produção). Entendemos que as universidades são as organizações que podem responder, ao menos em parte, a esta demanda por democratização, e podem reproduzir ou negar a lógica perversa da competitividade, a qual aludimos há algumas linhas. Segundo José Dias Sobrinho (2010), a educação superior é convocada a responder mais efetivamente às urgências da economia e à competitividade, pois formam profissionais voltados a estas demandas do mercado e também por este motivo enfrentam processos de alta competição em seu interior (como por exemplo, a vinculação dos pesquisadores a redes de poder constituídas pelo capital). Assim, em geral, os processos de formação nas universidades têm se voltado para a autonomização técnica e a competitividade individual.

Crescentes exigências e urgências são colocadas à universidade à medida que as sociedades se tornam mais complexas, que as esferas do poder se tornam mais competitivas, que o conhecimento e as profissões se multiplicam e que as microdimensões da vida vão se modificando, sobretudo em razão da incorporação das novas tecnologias (Dias Sobrinho, 2010, p. 34).

Compreendemos que a capacitação técnica é necessária para ajustar os alunos ao mundo do trabalho, entretanto é importante que a educação superior não perca sua função pública: formar cidadãos e produzir conhecimentos com sentido de pertinência e relevância sociais. Desta maneira a capacitação técnica precisa adquirir um valor público para além dos interesses privados, de maneira que o conhecimento, sem deixar de ser universal, esteja vinculado aos seus aspectos éticos e políticos que o relacionam com as realidades regionais e locais das instituições, sem deixar que elas sejam instrumentalizadas de acordo com os interesses dominantes e hegemônicos existentes nas sociedades em que somos chamados a viver, sociedades que continuam sendo capitalistas quanto ao seu modo de funcionamento econômico-financeiro mas com um potencial intelectual de legitimação da dominação que crescentemente exerce sobre as populações nunca antes imaginado. É o que alguns designam por

neoliberalismo, outros por pós-liberalismo e outros ainda por Nova Direita. Michael Apple (2002), autor que analisa algumas tensões que envolvem a educação nos Estados Unidos (embora suas análises se concentrem apenas sobre este país, elas podem ser contextualizadas no cenário internacional) destaca a “viragem para a direita”, ou o que ele chama de “restauração conservadora”, que se trata de uma aliança consensual feita pelos setores mais conservadores da sociedade a fim de projetar tendências e compromissos sociais nas questões relacionadas à educação. Segundo Apple, na política educacional e social o objetivo desta aliança é tentar alterar o significado do senso comum sobre as necessidades sociais e transformá-las em algo substancialmente diferente. Na tentativa de despolitizar e desarticular os ideais de igualdade social estes grupos fazem com que estas questões sejam sempre vistas pela lógica do mercado, mas não o fazem de forma explícita, mas dissimuladamente num discurso de melhoria da competitividade e aumento dos postos de trabalho. Segundo o autor, existem quatro grupos envolvidos nesta aliança: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média em ascensão. Apple destaca os dois primeiros como atualmente liderando a aliança para a reforma da educação.

Com efeito, se as pessoas com menor poder clamam por mais democracia, e por um estado mais responsável, o importante não é entregar valores que consigam cumprir com essa exigência, especialmente quando esse processo poderá impor necessidades inesperadas. Pelo contrário, importa transformar o que na realidade conta como democracia. No caso das políticas neoliberais, a democracia é agora redefinida como garantia da escolha num mercado livre. Em essência, o estado ausenta-se, retira-se (Apple, 2002, p. 64).

Assim surgiu nosso interesse pela extensão universitária, mas sobretudo o interesse sobre as funções da universidade (as quais também já abordamos nesta tese), sobre como esta instituição pode contribuir para o desenvolvimento humano em todas as esferas sociais. Sobretudo a partir da década de 60, os movimentos sociais demandaram desta universidade um compromisso com a transformação da sociedade, com o exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento e com a construção de um novo saber. Assim, acreditamos ser responsabilidade das universidades articular o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva de construção da cidadania, a fim de desenvolver conhecimentos não só para alguns, mas para toda a população. A extensão universitária, enquanto função, surgiu em virtude das demandas externas à universidade e não foi concebida a princípio como inerente ao fazer universitário, mas sim considerada como mais uma função assumida pela academia, como tentativa de resposta às indagações sobre a presença desta instituição na sociedade.

Feitas estas breves considerações, acreditamos ser importante explicitar mais claramente de onde surgiu a ideia de pesquisarmos a avaliação da extensão universitária, descrevendo o percurso formativo que nos levou ao presente estudo. Sobretudo na tipologia de pesquisa qualitativa, sobre a qual falaremos nos capítulos que se seguem, esta elaboração do objeto de estudo se constitui em algo singular, pois “a construção do objeto em pesquisa qualitativa é frequentemente considerada um dos critérios fundamentais da sua originalidade” (Guerra, 2006, p. 36). Desta maneira, nossa escolha se deu a partir de uma ideia ou temática inicial pensada a partir da observação da realidade, e à medida que obtínhamos novos dados, pudemos progressivamente delimitar o objeto de estudo que agora se apresenta nesta tese de Doutorado; isso aconteceu desde um primeiro e pequeno estudo que efetuamos sobre a extensão universitária há alguns anos atrás, o qual posteriormente gerou material bibliográfico para uma pesquisa ao nível do Mestrado. Com as conclusões, lacunas e desafios surgidos na dissertação e também com o rico material empírico obtidos neste nível, pudemos chegar ao objeto que a seguir apresentaremos.

Durante a graduação fui aluna de uma grande e conceituada universidade pública, notadamente conhecida no país pela sua excelência e abrangência no estado de São Paulo. Entretanto, acredito ter faltado uma vinculação maior em minha formação com questões da extensão universitária. Embora fosse um curso de formação de professores, e isso pressupõe contribuir com o desenvolvimento social e cultural de outros sujeitos, acredito que tenham faltado projetos de extensão universitária que unissem a UNESP e seu entorno. Nossa formação era eminentemente teórica. Entretanto, só pude perceber isto em uma especialização em Docência do Ensino Superior finalizada em 2007, onde pude conhecer melhor qual era a concepção da extensão universitária.

Nesta época, para a monografia de conclusão da especialização estudei a extensão universitária em Cruz das Almas. A UFRB à época seria um objeto muito recente³³, pois dava seus primeiros passos como universidade. O *lôcus* da pesquisa, então, foi a Escola de Agronomia da UFBA. Após alguns estudos, o problema de pesquisa se constituiu na diferença entre teoria e prática, já que a Escola de Agronomia da UFBA não vivenciava a mesma realidade da universidade em Salvador. As políticas e programas, especialmente o *UFBA em Campo* e as *Atividades Curriculares em Comunidade*³⁴, os quais

³³ A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada no ano de 2005 por desmembramento de um antigo *campus* da Universidade Federal da Bahia. Localizado a 140 km de Salvador, na cidade de Cruz das Almas, abrigava o curso de Engenharia Agrônoma.

³⁴ O *UFBA em Campo* foi um programa que compreendeu um conjunto de projetos desenvolvidos por grupos de estudantes, coordenados por um professor, junto a grupos comunitários da Região Metropolitana de Salvador e de municípios do interior do estado da Bahia. Teve

estavam acontecendo na capital (embora tivessem também braços no interior do estado), não se efetivaram no *campus* do Recôncavo. Concluí o trabalho considerando que, embora a legislação e deliberações dos órgãos responsáveis pela extensão universitária no Brasil e na UFBA estivessem na luta por uma concepção de extensão universitária dentro da perspectiva do diálogo com a sociedade, a maioria dos docentes da Escola de Agronomia não tinham uma percepção clara sobre esta teorização, por isso, a extensão sempre constituiu um conjunto de ações estanques, isoladas, dispersas e fragmentadas, e de pouca relevância na vida das pessoas da cidade.

Para o Mestrado, o projeto foi quase o mesmo, mas considerando a UFBA como um todo. A partir das leituras e conversas com professores e colegas, percebi que o trabalho teria um viés diferente do que tivera na monografia: ao invés de estudar o fracasso da extensão universitária, estudaria seu sucesso, através da primeira experiência do *UFBA em Campo*, que aparecia nas falas de colegas e docentes como única, inigualável, paradigma para outras instituições. Tive que conhecer a história da UFBA e os atores principais de sua criação que idealizavam uma universidade arrojada, comprometida com o desenvolvimento cultural e artístico da Bahia. Este modelo de universidade a ser implantado influenciaria a UFBA em sua principal crise estrutural durante a década de 90, especificamente no Reitorado do professor Felipe Serpa, o qual possuía um claro engajamento nas questões universitárias mais proeminentes e procurava resgatar o ímpeto do primeiro fundador desta organização, Edgard Santos, na reconstrução da universidade.

Concluimos o trabalho inferindo que a forma de apreensão das políticas públicas é singular em cada universidade, e daí pudemos entender o porquê da UFBA demonstrar um cenário essencialmente rico de ideias e concepções frente à desvalorização da universidade pública. A partir de uma gestão que tinha uma concepção de universidade e extensão renovadoras do próprio fazer universitário, e com as discussões decorrentes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criou-se um pano de fundo, um contexto de produção muito favorável para ações mais concretas dentro

como suporte a gestão das relações da universidade com a sociedade e materializou experiências metodológicas que fortaleceram a indissociabilidade entre as funções acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão.

As ACC (*Atividades Curriculares em Comunidade* - geradas a partir do Programa *UFBA em Campo*), são um componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação, com 60 horas e 4 créditos. Ela tem características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programas e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre. Distingue-se do estágio curricular, ou do estágio não curricular, pois a experiência não objetiva o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho ou o exercício de aplicação do conhecimento obtido no curso.

desta perspectiva. Também entendemos que estas ideias, ideais e concepções são mais fortes ou mais importantes do que os aspectos econômicos ligados à crise das universidades.

Uma das conclusões a que chegamos que nos interessou particularmente por conta de nossas convicções, foi entender que a extensão universitária pode se tornar o princípio fundamental da formação diferenciada de um estudante universitário, muito mais engajado para as questões políticas e sociais de nosso tempo e lugar. É o que José Dias Sobrinho chama de questão ética da educação superior:

A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida significa também promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientado por valores, que são patrimônios públicos (Dias Sobrinho, 2010, p. 92).

Em nossa opinião, esta criticidade que a extensão pode gerar no aluno reflete um perfil desejado para um estudante de uma universidade pública, através de um ambiente no qual os estudantes envolvidos com temáticas diversas têm a oportunidade de estabelecer vínculos mais estreitos com a realidade, com as demandas e movimentos sociais, com as necessidades de produção de conhecimento para a conquista de uma vida digna por parte das populações. Este excerto de José Dias Sobrinho traz um importante questionamento sobre o tipo de formação buscada nas universidades:

Serão profissionais interessados exclusivamente em vantagens pessoais ou terão eles algum tipo de sensibilidade, responsabilidade e compromisso com ideais mais amplos como justiça e bem-estar sociais? Será suficiente qualificar pessoas para um sistema político econômico estruturalmente injusto e excludente ou será preciso despertar neles uma visão crítica que possa, além de bons profissionais, torná-los agentes de transformação? (Dias Sobrinho, 2010, p. 13).

Acreditamos que a extensão universitária permite aos alunos uma abordagem diferenciada do estudo da realidade, pois possibilita o diálogo do conhecimento científico com o saber popular. Vimos em capítulo anterior, que estes ideais que fazem parte da construção do conceito de extensão universitária têm muita relação com o pensamento freireano, pois concebem a educação como um ato coletivo, a qual só faz sentido se possuir interação com a realidade.

Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem – mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem em ambos (Freire, 2006, p. 83).

A mera transmissão de conhecimentos ou “depósito” de informações não propicia ao educando uma postura ativa e coparticipante, pois segundo este autor, “a educação como prática da liberdade” deve acontecer como uma situação que ele chama de gnosiológica. “Esta falsa concepção de educação que se baseia no depósito de informações nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação” (Freire, 2006, p. 78).

Para concorrer ao Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, demos seguimento a toda esta questão, mas agora com mais um desafio à investigação: o estudo da avaliação da extensão. O interesse pelo assunto surgiu a partir das leituras iniciais da bibliografia sobre o assunto. Achamos razoável que pudessem existir parâmetros para a avaliação da extensão, tão carente de conceituação. Nos interessamos pela construção dos indicadores, embora eles remetessem a uma concepção quantitativa e até positivista de compreensão da realidade. Nossos órgãos de fomento no Brasil ainda se utilizam desta lógica quantitativista, a exemplo do que acontece com a Pós-Graduação. Por outro lado, percebemos que a extensão universitária sempre ficava um pouco à margem das discussões de recursos e financiamentos, por não ter esses indicadores tão bem definidos, nem órgãos públicos de avaliação tais como o INEP e a CAPES³⁵. “Os argumentos que ressaltam a importância das ações extensionistas tornam-se, por vezes, fracos diante da ausência de estatísticas e da verificação dos resultados e metas atingidas” (Dalben & Vianna, 2008, p. 36). Esta discussão sobre a avaliação das políticas de extensão universitária, trata-se, portanto, de mais uma etapa da tão cara institucionalização desta dimensão e daí nosso interesse principal nesta pesquisa.

A avaliação se constitui em um fenômeno extremamente complexo que pode ser efetuado por múltiplos procedimentos, já que envolve relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores. A avaliação tem caráter transformador, pois afeta a vida das pessoas envolvidas e produz efeito sobre elas, além de direcionar a tomada de decisões diante dos resultados obtidos. Sendo assim ela se constitui em uma ação que deve estar sempre em processo de transformação já que nunca estará terminada. Segundo José Dias Sobrinho (2004, p. 703) “a avaliação tem papel não só técnico, mas sobretudo ético e político de grande importância nas transformações da educação superior e da própria sociedade”. Esses processos “ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que ‘de direito’ e por mérito individual lhe corresponderiam na sociedade” (Dias

³⁵ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão público responsável pela avaliação dos cursos de graduação.
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão público responsável pela avaliação da pós-graduação.

Sobrinho, 2004, p. 711). Assim, esta lógica da meritocracia dentro do contexto educacional se sobrepôs a outras realidades e a avaliação se tornou tão frequente em nossos dias que é difícil imaginar nossa rotina sem as provas, os exames, os títulos e os concursos. “A avaliação legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, reforços e coerções, na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc.” (Dias Sobrinho, 2004, p. 715). A ideia da “qualidade total” domina nossa sociedade e também influencia o contexto da educação superior, acentuando a sua propensão genética para a promoção dos ideais da excelência, da competitividade e da seleção social.

É certo que a avaliação formal, ou seja, aquela realizada para atingir determinado fim político, estratégico ou econômico, tem assumido papel de destaque em nossa sociedade, “nomeadamente no campo das atividades diretamente produtivas ou econômicas, os sistemas de avaliação emergiram com uma pujança inquestionável” (Silva, 2009, p. 9). Desde a década de 1950, após a estabilização econômico-financeira que se seguiu depois das Grandes Guerras e com as várias crises do liberalismo econômico que se seguiram desde então, a avaliação, que antes participava apenas de debates no âmbito educacional, começou a ganhar espaço nas diferentes esferas do social. A avaliação se destacou desde então na medida em que seus resultados permitiram a identificação e o mapeamento dos segmentos da realidade que o poder político pretende intervencionar. Assim, emergiram estudos na criação de processos de avaliação em âmbito institucional e também nos processos técnicos do desempenho profissional.

As funções simbólicas de controle social e de legitimação política apesar de menos referidas, são funções que tem um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico. Algumas destas funções ganham maior relevo em determinados períodos históricos, ou são particularmente importantes em conjunturas sócio-econômicas específicas. Assim, por exemplo, desde o começo dos anos noventa, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a gestão produtivista do sistema educativo. Nestes países, onde se tem procurado criar um mercado educacional, a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação (Afonso, 2009, p. 19).

Durante os anos 90, a avaliação assumiu um caráter mais seletivo e esteve orientada por um modelo de gestão produtivista, muito influenciado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, depois de um longo período de tempo, que vai sobretudo do pós-II Grande Guerra até aos anos 80, em que se caracterizou por uma lógica eminentemente ‘burocrática’. “A avaliação quando é utilizada, tem vindo a

assumir por diversas razões um caráter meramente ritualizador, de feições essencialmente burocráticas, situada no fim dos processos e sem qualquer relevância para os mesmos” (Silva, 2009, p.22). Resultante deste processo de avaliação quantitativa, focado em resultados e centrado no mérito individual, desde então nossa sociedade produziu valores e privilégios sociais, títulos e diplomas, concursos e exames a fim de distribuir os indivíduos nas diferentes posições, pelo que a avaliação tem servido como instrumento de legitimação de políticas e das desigualdades, transformando estas últimas em algo natural, inevitável e fatal (as chamadas desigualdades justas).

Exames nacionais, provas de aferição em todos os ciclos do ensino básico, standards e níveis de competências, análises de necessidades, estudos de impacto, por um lado, e resultados, produtos, desempenho, seleção, flexibilidade, polivalência, precariedade etc., por outro, configuram as duas faces da moeda avaliação que, ancorada na ideia de que ninguém pode rejeitar o facto de ter de ser avaliado e responsabilizado pelas ações que concretiza no seu cotidiano, ameaça tutelar a vida social de um modo que só pode gerar perversidades múltiplas, dando forma ao que podemos designar como espírito da época em que vivemos, ou seja, uma clara dominância da ideologia neoliberal em todos os sectores da vida, assente na competição feroz de todos contra todos, num contexto de precariedade global crescente resultante da acumulação incessante do capital e da concomitante escassez distributiva que lhe está associada. Tudo isto realizado com base no pressuposto legitimador da justiça meritocrática, ou seja, no princípio da desigualdade justa (...) que tomando a liberdade formal como bandeira e o mérito (obtido através do trabalho, do esforço e do sofrimento, mas controlado por intermédio de quotas) como lema, acreditam que podem sustentar o insustentável: as crescentes concentração de riqueza, desigualdade social e precarização geral das populações, ou seja, um mundo que foi concebido como um paraíso mas onde só uns poucos conseguem contornar o espectro das consequências do pecado original, arrogando-se o privilégio de nele viver bem (Silva, 2009, p.23).

Infelizmente, a institucionalização das reflexões avaliativas sobre a extensão universitária foi muito discutida, mas pouco realizada no âmbito das universidades federais. A avaliação da extensão foi sendo concebida como instrumento que justifica ações ou para gerar relatórios de prestação de contas por mera formalidade, numa concepção pragmática que não contempla um processo reflexivo. A avaliação ainda não tem sido feita de modo sistemático e aprofundado e, até hoje, a avaliação da extensão segue sendo um dos pontos de grande discussão no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, enquanto que nas universidades, esta temática ainda é bem pouco referida.

Por fim, justificamos a escolha das duas universidades em estudo, as quais constituem o *locus* da pesquisa: a UFBA, pelo grande manancial de informações que havia nos proporcionado durante o Mestrado, além de ser reconhecidamente a primeira universidade federal e a mais antiga da Bahia, foi aquela que formou toda uma geração de intelectuais, artistas, professores, cientistas e acadêmicos. Não menos importante, a UFRB, uma jovem universidade federal, mas que já tem sido grandiosa em seus

feitos de consolidação da Educação superior de excelência no interior do estado, e também pela qual temos uma estima especial por ser a organização que escolhemos como nosso local de trabalho. Juntas, elas foram as primeiras universidades federais criadas no estado³⁶.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) se originou da aglomeração de antigas escolas superiores. Seu núcleo foi sendo gradativamente constituído pelas seguintes instituições: Academia de Belas Artes (1877), Faculdade de Direito (1891), Escola Politécnica (1896), Faculdade de Ciências Econômicas (1905) e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941). Em abril de 1946, estas unidades foram finalmente reunidas para dar origem à Universidade da Bahia através do Decreto- Lei nº 9.155, assinado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. Formalmente, ela se instalou no dia 2 de julho do mesmo ano, mas entrou para o sistema federal de educação superior apenas em 1952. A Universidade da Bahia passou a se chamar Universidade Federal da Bahia e a partir daí foi feito esforço vigoroso de ampliação, a fim de atender as necessidades científicas e culturais da sociedade baiana, por meio da instalação de novos cursos (Marques, 2005).

A Universidade Federal da Bahia também está na origem de outra universidade, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dentre as diferentes escolas superiores que formavam a UFBA, a única localizada fora da capital foi a antiga Escola de Agronomia, no município de Cruz das Almas. A Escola de Agronomia foi criada com o nome de “Imperial Escola Agrícola da Bahia”, em 1860, e transferida para o município de Cruz das Almas em 1943. No ano de 1967 passou a pertencer oficialmente à administração direta da Universidade Federal, com o nome de Escola de Agronomia da UFBA, ou AGRUFBA (Rezende, 2004, p. 25).

Após décadas de movimentação e articulação da sociedade civil do Recôncavo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada pela Lei nº 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia de Cruz das Almas da Universidade Federal da Bahia. Sua criação está inserida em um conjunto de políticas educacionais provenientes do programa do governo federal para expansão das universidades federais brasileiras, realizado na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Desde a sua criação, a UFRB constituiu-se em uma comunidade acadêmica que a cada dia tem envidado mais esforços para consolidar as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

³⁶ Quando idealizamos o projeto de pesquisa, estas eram as únicas universidades federais do estado da Bahia. Em 2013, foram criadas a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Lei nº 12.825 de 05 de junho de 2013) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (Lei 12.818 de 05 de junho de 2013).

Escolhemos especificamente as universidades federais por entendermos que possuem entre si semelhanças na organização administrativa, e fazem parte de um esforço do Estado em prover uma rede de instituições ao serviço da educação superior pública com recursos públicos, freando o avanço da iniciativa privada.

Diante disso, há uma tomada da organização educacional pelo Estado que lhe confere uma característica de publicidade e gratuidade no sistema das instituições de ensino superior. (...) Em linguagem administrativa, o advento da federalização transforma as instituições de ensino superior em órgãos da administração indireta do Estado (Vasconcelos, 2007, p. 44).

Descrevemos acima como surgiu a ideia de estudar a avaliação da extensão e de como este objeto de estudo foi se delineando a partir de uma trajetória de formação para a pesquisa. Nesta descrição falamos sobre a importância deste objeto do ponto de vista pessoal. Entretanto, aos níveis social e acadêmico o presente trabalho também encontra sua relevância. “Uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 88).

Paul Veyne (1993, p. 123) afirma que a História se exprime por meio dos conceitos. Burilar os conceitos pode evitar o anacronismo, uma vez que ter conceitos é um modo privilegiado de conceber as coisas, a realidade. Os conceitos permitem compreender os fatos porque são ricos de um sentido que extravasa qualquer definição possível, pela mesma razão são “um incitamento perpétuo ao contra-senso”. Entender a concepção de extensão universitária e como ela tem sido elaborada no cenário da História da Educação no Brasil através das práticas de extensão ao longo do tempo será de grande importância para perceber as diferentes concepções políticas subjacentes nas falas dos atores e interlocutores da extensão universitária. Daí a importância em historicizar estes conceitos/concepções, até para que possamos avançar em um estudo de maior complexidade, ou seja, o estudo das práticas de avaliação da extensão universitária.

A extensão universitária está intimamente relacionada com as políticas educacionais para a educação superior, e também sofre com questões administrativas inerentes ao cotidiano institucional das universidades. A avaliação destas políticas faz emergir muitas discussões e polêmicas acerca da qualidade e manutenção da excelência da educação superior, e isto é muito discutido nas instituições educacionais. Assim, refletir sobre as diferentes concepções de extensão universitária e sobre como esta dimensão da ação das universidades pode ser permanentemente atualizada através da busca da

melhoria das ações desenvolvidas pela instituição será bastante relevante, principalmente porque a extensão é o elo mais fraco da tríade ensino-pesquisa-extensão, tanto em termos de apoio financeiro quanto em reconhecimento das atividades. No entanto, enquanto função universitária, a extensão tem ainda um papel interno na universidade no sentido de integração das funções de ensino e pesquisa, constituindo-se no momento empírico dessas funções: “é através das atividades de extensão que o ensino se exercita e que a pesquisa abandona o plano gnóstico para alcançar materialidade” (Marcovitch & Pereira, 1998, p. 80).

O presente trabalho se insere na Área de Pesquisa de Política Educativa do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade do Minho, pois encontra sua importância na reflexão sobre a institucionalização da avaliação da extensão universitária. Do ponto de vista de sua relevância social, a extensão universitária é a garantia de que o compromisso social das universidades públicas será cumprido, já que através desta ação as instituições podem eficientemente oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura e também gerar profissionais que se reconheçam como atores construtores de direitos e deveres. Assim, ao entender a avaliação da extensão universitária também contribuiremos para a justiça e igualdade social, dimensões essenciais do conceito de extensão universitária em particular e, sobretudo, do próprio conceito de universidade.

Do ponto de vista da avaliação institucional, a relevância da temática está em refletir e elucidar questões sobre um processo bastante complexo em torno de interesses e ideais de grupos e identidades em torno de disciplinas, especialidades e estruturas. Avaliar qualquer realidade do campo educativo significa trabalhar com vários significados, sobretudo no âmbito da avaliação das universidades, cuja função de produção de conhecimentos (e não apenas sua divulgação, como é o caso de outras instituições) e seu comprometimento com a formação para além da preparação para o mercado de trabalho nos obriga a uma teoria pluralista, segundo José Dias Sobrinho (2003, p. 145): “a constituição do objeto deve levar em conta conjuntos mais amplos e bem articulados de questões e as metodologias devem ser adequadas ao tratamento de fenômenos complexos”. Também a importância da avaliação não reside apenas nos diagnósticos feitos, mas na construção de critérios para proposição de melhorias buscando a superação dos problemas.

Para além da importância da avaliação institucional, acreditamos que o estudo da avaliação faz emergir questões mais complexas sobre o funcionamento da sociedade atual, fato que revela a

pertinência sobre o estudo dos sistemas de avaliação voltados ao serviço do capitalismo global e da competitividade. Estes modelos não são o objeto principal de nossa análise, entretanto compreendemos que é preciso tê-los em mente para tentarmos lutar contra esta lógica, ou pelo menos, tentarmos lançar algum novo saber, que embora pequeno diante da complexidade e abrangência do conhecimento educacional, possa trazer novos apontamentos para as discussões sobre a temática.

Não são, portanto, as práticas avaliativas formais e informais e as suas consequências que podem interessar a uma sociologia da avaliação, mas também os modelos de responsabilização que envolvem ou não, os professores e outros atores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado, na prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público. À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional) bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais (Afonso, 2009, p. 17).

2. Questões de investigação, formulação da tese e objetivos do trabalho de pesquisa

Toda pesquisa nasce de uma pergunta, ou de várias perguntas. Desta maneira, enquanto fio condutor da atividade de pesquisa, a pergunta de partida pode ajudar-nos a traçar um rumo em direção à problemática teórica e ao aprofundamento do objeto de estudo. “Nesta ótica, a pergunta de partida ou o problema de investigação contém já, na sua formulação inicial, os indícios que poderão vir a sustentar o conteúdo da matriz teórica e o desenho da metodologia da investigação (Torres & Palhares, 2014, p. 23). Também a pergunta de partida deve poder ser tratada, isto é, deve permitir que trabalhemos eficazmente a partir dela, e deve fornecer-nos elementos para que possamos lhe responder, tendo inclusive três qualidades: clareza, que diz respeito à precisão e à concisão da formulação da pergunta; exequibilidade, ligada ao caráter realista da execução do trabalho; e pertinência, que diz respeito à validade do conhecimento que a pergunta desvela (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 38).

Eis aqui as questões que naturalmente se delinearam com os estudos sobre a temática: as práticas de avaliação da extensão das universidades estão consolidadas? Como se caracterizam? (Periodicidade, natureza, procedimentos, razões de sua existência); Quais os objetos avaliados? (Quais atividades). Qual o lugar da extensão universitária nas práticas de avaliação institucional? Qual o conceito de avaliação dominante nas práticas de avaliação da extensão realmente existentes? Quem avalia? Quais as finalidades da avaliação? Que usos são feitos de seus resultados?

Em geral, na pesquisa qualitativa, existe uma certa resistência na formulação de hipóteses, as quais remetem ao rigor metodológico do paradigma quantitativo de verificação de variáveis quantificáveis. No paradigma qualitativo, a definição do objeto e a construção conceitual do modelo de análise acontecem simultaneamente, não havendo lugar para hipóteses de pesquisa, pelo menos inicialmente. Entretanto, este ainda não é um ponto de consenso entre os autores de metodologia científica, e alguns destacam sua importância na delimitação de um objeto, pois “as hipóteses teóricas condensam em si mesmas a essência da tensão entre o problema educacional e o problema sociológico, denunciando até que ponto o pesquisador foi capaz de a superar” (Torres & Palhares, 2014, p. 24). Compreendemos que estes enquadramentos teóricos-metodológicos sobre o objeto em estudo “correspondem no seu todo a um quadro hipotético explicativo das dinâmicas sociais com o qual se pretende interrogar a realidade” (Guerra, 2006, p. 38). A hipótese representa o espírito de descoberta que caracteriza o trabalho científico, o qual está alicerçado na reflexão teórica e em um conhecimento inicial do fenômeno a ser estudado. “Ela representa uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objetos reais estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 119).

Por ter em mente esta discussão, utilizamos neste excerto a expressão “elaboração da tese” em substituição ao termo “elaboração de hipótese” para caracterizar uma primeira representação hipotética do que imaginamos existir na realidade estudada, baseada nas primeiras leituras e experiências com o terreno da pesquisa. “De facto, estamos num quadro de análise de processo e de dinâmicas pretendendo-se não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais” (Guerra, 2006, p. 39). Colocadas estas questões, este trabalho de pesquisa vai girar em torno da tese seguinte:

- A institucionalização das reflexões avaliativas sobre as práticas de extensão universitária tem sido muito discutida, mas pouco realizada no âmbito das universidades federais, pelo que a avaliação da extensão foi sendo concebida como instrumental aos poderes universitários instituídos, justificadora de certas ações ou práticas, gerando relatórios meramente formais de alegada ‘prestação de contas’, uma espécie de “avaliação para o relatório” (Costa & Ventura, 2005, p. 150) ou avaliação burocrática, de acordo com a classificação proposta por Barry MacDonald (2008, p. 474).

A partir das questões de estudo e da representação hipotética descrita acima, o trabalho tem os seguintes objetivos: 1) conhecer as práticas de avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia. 2) desvelar sob qual conceito de extensão universitária e avaliação estas práticas se

embasam; 3) elucidar os procedimentos, a finalidade e o uso dos resultados obtidos na avaliação realizada pelas instituições. Para a UFBA, efetuaremos esta análise dentro do período compreendido entre a elaboração do Plano Nacional de Extensão em 1999 até os dias de hoje, já que foi este documento que marcou a necessidade da avaliação da extensão universitária nas universidades; para a UFRB, o período da análise compreenderá sua criação, em 2005, até a atualidade, a fim de que possamos elucidar o alcance da extensão no conjunto das ações das duas instituições, e entender as razões e finalidades dos processos de avaliação nas universidades federais da Bahia.

3. Estado da arte: o que tem sido produzido sobre o objeto de estudo

Ainda que a escolha de um objeto de estudo leve em conta as questões pessoais e intelectuais que nos motivam a tomar determinado caminho, o “estado da arte” do objeto que pretendemos investigar também deve ser desvelado para que busquemos as questões mais pertinentes trabalhadas por outros pesquisadores até o momento da nossa pesquisa. Eventualmente, alguns temas e contextos têm sido repetidamente estudados, tais como aqueles relativos à avaliação da educação superior nas suas dimensões de ensino e pesquisa, ou à avaliação de escolas básicas e secundárias, enquanto que outros continuam relativamente inexplorados. É o caso da avaliação da extensão universitária. A importância da avaliação desta dimensão está dependente da importância que esta possui no quadro da ação das universidades. Se a ação vital das universidades dependesse desta dimensão, certamente que a vinculação/relação das universidades com o meio envolvente seria muito diferente. Por outro lado, existem relações das universidades com empresas e outras organizações sociais do chamado terceiro setor que se enquadram mais e melhor nas dimensões de ensino e de pesquisa (a exemplo dos estágios curriculares e dos projetos de pesquisa). Dentro deste enquadramento, tentaremos fazer este breve apanhado do que tem sido publicado sobre esta temática, preferencialmente dos trabalhos mais recentes produzidos no Brasil. A busca de trabalhos semelhantes em outros países não se faz tão relevante, dada a especificidade do conceito de extensão universitária no Brasil. Existem alguns trabalhos em Portugal³⁷

³⁷ Encontramos o pesquisador português Armando Loureiro, dedicado especialmente às questões relativas à educação de adultos. O professor publicou um artigo sobre a extensão universitária na Revista Portuguesa de Educação (2000, vol.3 n.2) o qual busca o estudo das relações entre a universidade e a sociedade a partir de um estudo de caso na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Este trabalho é fruto de sua dissertação de Mestrado apresentada à UTAD.

sobre extensão universitária, entretanto por muitas vezes este termo ou não é utilizado, ou não tem o mesmo sentido daquele conceito que é empregado no Brasil, cuja especificidade já abordamos.

A principal fonte de conhecimento sobre o estado da arte da avaliação da extensão universitária são os artigos em periódicos, os quais têm sido responsáveis por difundir trabalhos acadêmicos (em sua maioria dissertações de Mestrado)³⁸, tornando a temática mais conhecida e contribuindo de alguma forma para a visibilidade da questão da avaliação da extensão universitária. Entretanto, estas iniciativas que buscam disseminar a produção nacional sobre o tema ainda caminham a passos lentos, estando restritas ao mundo acadêmico, muito pouco compartilhadas com a sociedade. Outra fonte de conhecimento sobre o que tem se produzido no Brasil sobre a temática são os eventos e seminários regionais e nacionais que acontecem anualmente ou bianualmente, a exemplo dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEU) e dos Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEME). Também há o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das universidades e instituições católicas e comunitárias³⁹, o ForExt. Claro que não poderíamos deixar de citar as publicações anuais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e da Rede Nacional de Extensão (RENEX). Para estes últimos tipos de publicações (FORPROEX e RENEX), dedicaremos uma sessão completa no próximo capítulo pois entendemos que este material acaba se constituindo um importante marco legal da extensão universitária, já que é produzido no âmbito dos Fóruns por autoridades (gestores da extensão) e tem a intenção de orientar as políticas para a extensão universitária brasileira.

No âmbito dos periódicos acadêmicos, notadamente uma publicação se destaca com vários trabalhos sobre a temática: a revista *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). Este periódico publica prioritariamente trabalhos relacionados com os temas de avaliação, em português ou em espanhol, desde o ano de 1996.

³⁸ Sobre a temática estudada encontramos apenas uma tese de Doutorado intitulada "Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB: a regulação e a emancipação" de autoria de Rossana Maria Souto Maior Serrano, membro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão no ano de 1999.

³⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) em seu 20º artigo, as Instituições de Ensino Superior brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições privadas podem ser administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as comunitárias, ou seja, aquelas que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais, as que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Na proposta desta revista, o campo não se refere à avaliação da educação em geral, mas à educação superior de um modo exclusivo, pois considera que há uma especificidade nesse tipo de avaliação, intimamente relacionada com a autonomia universitária. “A avaliação institucional exigiria uma autonomia que só é possível na educação superior” (Rothen & Barreyro, 2011, p. 278). Também devemos destacar que um dos seus objetivos principais foi criar um espaço formado por uma rede de intelectuais que defendiam a concepção emancipatória da avaliação. “Assim a revista cumpriu o relevante papel de contraposição a um outro discurso, hegemônico, o da privatização e do fomento à criação de instituições de educação superior privadas” (Rothen & Barreyro, 2011, p. 287).

Ao pesquisarmos seu rico acervo, encontramos oito trabalhos sobre a avaliação da extensão universitária, entre os quais sete têm a temática da avaliação da extensão como objeto principal de sua análise. Destes sete artigos, três deles propõem modelos ou metodologias para a avaliação da extensão; dois se referem a estudos de caso, ou seja, descrevem como se deu o processo de avaliação institucional da extensão em universidades; e dois se dedicam à reflexão sobre a avaliação da extensão universitária em um tipo específico de instituição: as universidades comunitárias. Mesmo assim, estes artigos ainda significam um quantitativo bastante reduzido se formos comparar ao vasto material publicado sobre a avaliação institucional e a avaliação da educação superior neste periódico. Também pudemos notar, através das referências bibliográficas, que os autores que escrevem sobre a avaliação da extensão universitária no periódico da RAIES em geral, também se utilizam deste rico acervo sobre avaliação institucional, dando mais embasamento teórico às suas pesquisas. Encontramos também dois artigos sobre a avaliação da extensão em outros periódicos, porém diferem-se dos demais pois possuem uma abordagem mais quantitativa sobre a questão. Um deles busca a construção de indicadores de qualidade para a avaliação da extensão enquanto dimensão institucional. O outro traz reflexões sobre como este tipo de abordagem contribui para a avaliação da extensão na Universidade de São Paulo (USP). Notadamente, estes trabalhos⁴⁰ possuem o referencial metodológico para uma avaliação dentro do paradigma racionalista positivista.

No âmbito dos eventos, analisando brevemente alguns dos Anais, percebemos que as publicações versam em sua maioria sobre a descrição de projetos e programas de extensão que existem nas instituições, relatos de experiências, etc., e menos sobre a gestão e institucionalização (consolidação)

⁴⁰ Dalben & Vianna (2008) e Marcovitch & Pereira (1998), respectivamente.

da extensão em si. Entendemos que embora a extensão possua uma visualização e divulgação crescentes nos últimos anos, ainda necessita de reflexões mais aprofundadas sobre seus processos. Também percebemos a multidisciplinaridade presente nos eventos, ou seja, os trabalhos publicados abarcam projetos de extensão em todas as áreas do conhecimento. Talvez por isso, aqueles que mais se destacam em seu estudo não possuem, necessariamente, formação na área da Educação, mas ao longo do tempo, com a experiência que acumularam em cargos de gestão da extensão, decidiram por se debruçarem mais sobre o assunto. É o caso do pesquisador Aluí Oliveira Barbisan, que surge num lugar de destaque nas publicações da área⁴¹.

Analisando os artigos que englobam outras variações sobre a temática da extensão universitária (tais como conceituação de extensão, extensão e currículo, universidade e sociedade, estudos de caso em universidades, e outras) um grande acervo de artigos também pode ser encontrado nas publicações do Grupo de Trabalho sobre Educação Superior da ANPED⁴², os quais estão disponíveis também em formato digital. Destacam-se nestas publicações, as autoras Edineide Jezine Mesquista, Marilúcia de Menezes Rodrigues, Maria das Graças Medeiros Tavares e Maria das Dores Pimentel Nogueira, com trabalhos relevantes sobre diversos aspectos da extensão universitária.

Feitas estas considerações sobre a definição do objeto de estudo e sua relevância (acadêmica, política, social e pessoal), elencar as questões que nos nortearam para estabelecer os objetivos e a tese geral do trabalho acadêmico, resta-nos concluir este capítulo e utilizar este manancial de informações e autores relevantes para o estudo da avaliação da extensão universitária nos capítulos que se seguem.

⁴¹ Aluí Oliveira Barbisan é cirurgião dentista formado pela UFRGS, tendo atuado como membro das Câmaras de Extensão desta instituição. É autor de dois artigos sobre avaliação da extensão disponíveis na revista RAIES e co-autor de uma publicação da UFRGS intitulada: Avaliação da extensão - proposta de um modelo institucional: dados e indicadores (Barbisan, et al, 2004, p. 3).

⁴² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Capítulo IV

Avaliação institucional e a avaliação da extensão universitária

1. Marcos legais da extensão

Neste capítulo pretendemos caracterizar o objeto de estudo e os contextos que elegemos para concretizar a pesquisa, o que acreditamos ser de valiosa importância na análise que pretendemos desenvolver mais adiante. Começaremos pelos marcos legais da extensão universitária no Brasil (incluindo também os marcos de sua avaliação), embora sobre este ponto devamos aqui fazer uma ressalva: reconhecemos que o termo extensão universitária já tem aparecido em outros documentos desde o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931; entretanto, consideraremos os marcos legais da extensão como aqueles documentos elaborados pelos diversos atores da gestão da educação superior durante o processo de redemocratização do país, ou seja, aqueles produzidos pelo governo federal, e, sobretudo, aqueles elaborados pelo Fórum de Pró-reitores, órgão que, como veremos neste capítulo, se constituiu em importante referência para a dimensão da extensão. A escolha que fizemos aconteceu em virtude de um certo recorte cronológico que adotamos para esta investigação; o conceito de extensão utilizado como referencial para este trabalho, como já explicitamos anteriormente, é o conceito sinalizado por estes documentos. Depois, falaremos dos marcos legais da avaliação institucional e da avaliação da extensão universitária, também seguindo a mesma cronologia, tendo em vista que sua importância foi reconhecida pelo Estado apenas em tempos bastante recentes. Em seguida, faremos a contextualização da história das organizações estudadas e suas particularidades regionais.

Como explicitamos no primeiro capítulo, os anos oitenta foram marcados por um movimento em direção à socialização do poder político, o qual possibilitou o debate sobre projetos diferenciados de reestruturação da política educacional, como foi o caso da extensão universitária. Desde a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, a extensão já figurava como um dos pilares das universidades. Ela apareceu inicialmente em seu artigo 207, Capítulo III, Seção I: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). No artigo 213, a Constituição estabeleceu que as atividades de pesquisa e extensão poderiam receber apoio financeiro do poder público. “A constituição de 1988 situou a Extensão em pé de igualdade com o Ensino

e a Pesquisa, reforçando a figura da indissociabilidade, passo de suma importância para sua afirmação e reconhecimento enquanto ciência” (Barbisan *et al.*, 2004, p. 7).

Outro documento importante para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente conhecida como LDB, também destacou a extensão universitária. No Capítulo IV, artigo 43, que trata das finalidades do ensino superior, em seu inciso VII, afirmou: “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”. De acordo com o inciso VIII, também é finalidade do ensino superior: “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”. A LDB também se referiu à oferta de cursos de extensão como sendo da abrangência da educação superior no artigo 44: “de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Em seu artigo 52, a extensão apareceu como sendo uma das dimensões que caracterizam uma universidade: “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” (Brasil, 1996).

Como podemos perceber, as leis que regem a educação no Brasil apenas manifestaram a importância da extensão universitária fazendo com que ela figurasse como sendo parte integrante da educação superior, entretanto não normatizaram suas ações, nem definiram qual o conceito de extensão universitária idealizado pelo Estado. Já destacamos anteriormente a questão do surgimento de um diálogo entre o MEC e as Universidades Federais em meados dos anos 80 no que se refere à extensão universitária. Após pesquisa e entrevistas com os atores deste processo, Ana Luiza Sousa (2000, p. 98) destaca o momento fortuito vivido pela extensão universitária neste período e a criação do Fórum de Pró-Reitores:

O momento era adequado para frutificarem essas discussões, pois a abertura política nas Universidades possibilitava a eleição de vários reitores, apoiados pelo movimento docente. Dessa forma, vamos encontrar vários militantes do movimento ocupando os espaços administrativos como reitores e pró-reitores, formando os seus quadros na administração das Universidades. Será justamente nesse período que vamos assistir à criação de vários fóruns, e dentre eles, o de Extensão. Esse movimento levou a discussão até o final da década de 1980, mais precisamente até o ano de 1986.

Assim, através de um encontro inicial de um grupo de Pró-Reitores de Extensão surgiu a ideia do Fórum, com o intuito primordial de discutir e posteriormente empreender uma nova concepção e uma nova dimensão de extensão universitária, dentro de um projeto mais amplo de democratização da universidade brasileira. O que poderia estar aqui a ocorrer, nestes movimentos, seria a emergência de um novo conceito de universidade; uma universidade que rompe com o conceito de ‘torre de marfim’ (que sempre a caracterizou, apesar da designação a apresentar como ‘universal’), situando-a, portanto, mais próxima das populações e das suas necessidades e preocupações. O I Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras aconteceu no Distrito Federal (na Universidade de Brasília, a UnB) em 1987. A partir daí os encontros passaram a ser anuais (a cada ano uma universidade diferente sedia o evento) e também começou a existir um espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão. De acordo com o Regimento do Fórum⁴³ :

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2010, p. 1).

Ainda de acordo com este documento, a entidade é formada por todos os Pró-Reitores de Extensão (ou eventualmente por titulares de órgãos equivalentes⁴⁴) das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras. Todos têm direito a voto e se reúnem duas vezes ao ano. Também anualmente, são eleitos um presidente e um vice-presidente, cinco coordenadores regionais e seus respectivos vice coordenadores. As coordenações regionais abrangem as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul e também promovem os encontros do Fórum regional. A Coordenação geral, constituída por todos os coordenadores e a presidência, conta com a colaboração de coordenações e comissões temáticas sobre os temas de interesse da extensão e de uma Secretaria Executiva, que assegura a comunicação

⁴³ O regimento do Fórum foi aprovado em 26 de novembro de 2010 no encontro sediado pela Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC). Entretanto, de acordo com a documentação dos relatórios dos encontros nacionais, o Fórum já havia proposto seu regimento (e, portanto, seu modo de organização) desde o primeiro encontro em 1987. Tanto o Regimento quanto os relatórios podem ser obtidos no endereço eletrônico no site da Rede Nacional de Extensão (RENEX): <https://www.ufmg.br/proex/renex/>.

⁴⁴ Para Sousa (2000, p. 99) a diversidade da composição do Fórum de Pró-Reitores reflete uma certa dificuldade na consolidação e institucionalização da extensão.

das ações do Fórum a todos os membros, bem como mantém os registros e preserva a memória do FORPROEX⁴⁵.

Na construção do novo paradigma de universidade e, conseqüentemente, de extensão universitária, foram elaboradas algumas diretrizes políticas assumidas pelo Fórum, obedecendo a uma nova concepção de universidade comprometida com a transformação social, através de um fortalecimento da representação da extensão nos órgãos colegiados superiores e a possibilidade de alocação de um volume maior de recursos orçamentários para a extensão, tanto nas universidades como no Ministério da Educação (MEC).

Pode-se afirmar, mediante análise dos fatos ocorridos durante o período pesquisado (1987-1995), que o novo paradigma de universidade aponta, também, para uma universidade cidadã que só se concretiza através da efetiva articulação com instituições e organizações da sociedade civil e política, igualmente comprometidos com a transformação do atual quadro de exclusão social. Além disso, o próprio repensar sobre as relações que se estabelecem internamente nas IES estimula processos que visam à eliminação das distorções existentes tanto no ensino como na pesquisa, redimensionando a atuação junto ao sistema de ensino público que se constitui em uma das diretrizes prioritárias dentro do novo projeto político de universidade pública (Tavares, 1996, p. 5).

Os princípios norteadores das atividades extensionistas, que a seguir descrevemos, foram discutidos e consensualizados no âmbito do FORPROEX, ocorrido em 1987:

Princípios da extensão universitária
1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país.
2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão.
3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil.
4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeitas desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas.

⁴⁵ A Rede Nacional de Extensão, RENEX, iniciativa do FORPROEX, mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País.

- | |
|---|
| 5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. |
| 6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. |

Quadro 1- Princípios da extensão universitária. Adaptado de Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 21).

Mas não foi só a primeira reunião do Fórum de Pró-Reitores que orientou as ações de extensão universitária. Todos os outros encontros ensejaram novas contribuições em algum aspecto desta dimensão. Por exemplo, em 1988, discutiu-se a estratégia de articulação da extensão com o ensino e com a pesquisa, principalmente tendo em conta os debates ocorridos na esfera educacional com a promulgação da Constituição da República. Já o V Encontro Nacional, em 1991, discutiu os avanços alcançados pela Extensão nas universidades públicas brasileiras, sob o enfoque da autonomia universitária e sua gestão democrática. Neste ano também surgiram definições importantes nos mecanismos de operacionalização nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos alunos nas atividades pudesse ser computada para integralização curricular. E assim sucessivamente, poderíamos elencar uma série de estudos, deliberações, discussões que se deram regularmente através deste órgão, que mantém ao longo de quase trinta anos de sua existência, um processo contínuo de discussão, de reafirmação de conceitos e diretrizes. Salientamos, ainda, seu destacado papel como interlocutor junto às instâncias governamentais, possibilitando o entendimento da importância que assume a extensão: “um espaço privilegiado de reflexão e ação crítica, contribuindo para a oxigenação do pensar e do agir transformador da universidade” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2006, p. 30).

O FORPROEX é um convite para que os participantes – pró-reitores, coordenadores de ações de extensão, técnico-administrativos, estudantes, pessoas da comunidade envolvida – se vejam como sujeitos responsáveis pela construção de cenários externos favoráveis ao novo que se quer construir, um convite para potencializar a capacidade de produzir mudanças, especialmente aquelas construídas a partir do saber e do poder compartilhados (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2007a, p. 15).

A partir desta movimentação política a favor da extensão, na década de 90 foi criada, juntamente com a estrutura regimental do MEC, a Divisão de Extensão e Graduação da Secretaria Nacional de

Educação Superior (SENESu⁴⁶), através do Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 (Sousa, 2000, p. 77). No ano de 1993, foram editadas duas portarias criando melhores condições para a coordenação, em nível nacional, das atividades extensionistas. Na primeira portaria da SENESu, a nº 66, de 13 de abril de 1993, foi criada a Comissão de Extensão Universitária, com o objetivo de elaborar programas específicos que definissem princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas instituições. A segunda, também da SENESu, nº 134, de 19 de julho de 1993, criou o Comitê Assessor, que deveria ser composto por nomes designados conforme orientação da Diretoria de Extensão e Graduação (DIEG) e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A função deste Comitê era trabalhar na avaliação e julgamento de projetos vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária (Sousa, 2000, p. 78). A partir destas informações podemos perceber a articulação entre o Ministério da Educação e o Fórum de Pró-Reitores para o incremento das políticas de extensão:

Atualmente o MEC, como representante da sociedade política, tem estado articulado com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, que tem sido o porta-voz das IES. As diretrizes da Extensão nas Universidades Brasileiras estão sendo ditadas pelo MEC, em articulação com as próprias IES, via Fórum, representante da sociedade civil (Sousa, 2000, p. 99).

O Fórum tem se tornado um importante orientador das políticas de extensão nas universidades, sobretudo em virtude de suas publicações: o Plano Nacional de Extensão Universitária, o Sistema de Dados e Informações da Extensão e a Avaliação Nacional da Extensão, que até hoje norteiam diretrizes para formalizar as políticas de extensão⁴⁷. O Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras no ano de 1999, foi o primeiro documento produzido especificamente para a extensão universitária e apresenta, de uma maneira muito objetiva, princípios, objetivos e diretrizes para a extensão. Como já vimos no primeiro capítulo, a conceituação assumida pelo Plano Nacional de Extensão (PNE) revelou uma postura atuante e democrática de universidade em relação à sociedade:

⁴⁶ Hoje chamada SESu - Secretaria de Educação Superior, que é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>.

⁴⁷ Em 2000, no XVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, aprovou-se a Coleção Extensão Universitária, conforme metas traçadas no Plano Nacional de Extensão, a qual traz pressupostos e diretrizes para a organização da extensão nas universidades brasileiras. Esta coleção foi publicada em 2001 e contém seis volumes: Plano Nacional de Extensão, Sistema de Dados e Informações, Avaliação Nacional da Extensão, Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular. Para dar continuidade à Coleção de Extensão Universitária, em 2007 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras publicou um novo documento denominado Extensão Universitária: Organização e Sistematização.

A conceituação assumida pelos Pró-Reitores expressa uma postura da universidade diante da sociedade em que se insere. Sua função básica de produção e de socialização do conhecimento, visando a intervenção, na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira o caráter de terceira função da extensão, para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através da pesquisa básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 2).

O PNE também pregava uma visão de pesquisa interligada à sociedade, visando o diálogo entre pesquisadores e pesquisados, com produção de conhecimentos que atuem como verdadeiros transformadores sociais, identificando o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.

Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, onde a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 2).

Quanto ao ensino, os idealizadores do Plano procuraram um novo conceito de sala de aula, não limitado aos espaços físicos; também procuravam um maior contato com o mundo externo à universidade:

Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi/inter/trans-disciplinar, como exigência decorrente da própria prática (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 2).

Como podemos perceber, o PNE trouxe em seu interior concepções libertárias, democráticas, de cidadania com ênfase na importância dos movimentos sociais, esses que deixaram transparecer mais que um anseio, uma necessidade da sociedade do final dos anos 80, início da década de 90. O documento do Fórum pretendia colocar as universidades públicas brasileiras como agentes fundamentais no desenvolvimento social do país, através da extensão universitária. Reflete-se no PNE, mais que a importância acadêmica, a importância social da extensão universitária, nas diversas áreas temáticas

definidas pelo Plano, com uma perspectiva concreta de ação, através da definição de objetivos e metas a serem executadas em prazos que variam entre um a cinco anos.

É importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja: a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam os resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p.2).

O Plano Nacional de Extensão traçou objetivos e metas para a extensão universitária, pelo que consideramos importantes sintetizá-los nas tabelas abaixo:

OBJETIVOS DO PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
1) 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;
2) 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;
3) 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;
4) Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
5) Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e à distância;
6) 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;
7) Inserir a educação ambiental e o desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista;
8) 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;
9) Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade;
10) 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;
11) 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 país;

Quadro 2- Objetivos do Plano Nacional de Extensão universitária. Adaptado do Plano Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 3).

METAS DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA
1) Consolidação do Sistema de Informações sobre extensão universitária, através da implantação de Banco de Dados Inter-relacional, em até dois anos;
2) Inclusão das Instituições de Ensino Superior Públicas à Rede Nacional de Extensão (RENEX), no máximo em um ano;
3) Elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras, a ser apoiado e financiado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, no prazo de um ano;
4) Implementação do Programa de Avaliação da Extensão Universitária nas IES em até três anos;
5) Definição de linhas prioritárias de extensão nos planos estratégicos departamentais e das universidades, em até um ano;
6) Adoção de indicadores quantitativos e qualitativos de extensão nas análises de mérito para alocação de vagas para docentes nas unidades e departamentos e para distribuição de recursos orçamentários internos, em dois anos;
7) Implantação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e a Distância, incluindo as IES, através do desenvolvimento de mecanismos de interlocução com a Secretaria Nacional de Educação a Distância do MEC, em até três anos;
8) Institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos;
9) Implementação de escritórios ou coordenações de desenvolvimento, inovação e transferência de tecnologia, articulados com as Pró-Reitorias de Extensão, em até dois anos;

Quadro 3- Metas da Organização universitária. Adaptado do Plano Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 3).

METAS DA ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE
1) Desenvolvimento de programas e projetos de extensão ligados: à ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica, em até três anos; a preservação e sustentabilidade do meio ambiente, em parceria com as agências financiadoras, em nível nacional e internacional, em até três anos; a melhoria da saúde e qualidade de vida da população brasileira, em até três anos; a melhoria do atendimento à atenção integral à criança, adolescente e idoso, em até dois anos;
2) Participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária através da capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais, em até dois anos;
3) Promoção do desenvolvimento cultural, estimulando as atividades voltadas para o incentivo à leitura, turismo regional, folclore e cultura popular, em até dois anos;
4) Desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não-governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas, em até três anos.

Quadro 4- Metas da articulação com a sociedade. Adaptado do Plano Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001b, p. 3).

Uma das normatizações mais importantes feitas pelo Fórum, e que está presente nos diversos documentos elaborados pelo órgão, é a classificação das atividades de extensão. São elas: programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços.

Atividade	O que é?
PROGRAMA	É um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão. As ações articuladas no programa têm um caráter orgânico e se orientam em um objetivo comum. O programa demanda mais tempo, podendo ser executado em médio a longo prazo.
PROJETO	É uma ação processual e contínua com objetivo específico e prazo determinado. Pode estar vinculado a um programa, ou apenas ser executado de forma isolada.
CURSO	Ação pedagógica em si que não visa somente o público universitário, mas toda a comunidade. Não confere grau acadêmico. Pode ser teórico ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas ⁴⁸ e critérios de avaliação definidos.
EVENTO	Ação que implica na apresentação pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.
PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	Realização de trabalho oferecido pela Universidade.

Quadro 5- Tipos de atividades de extensão. Adaptado de: Extensão Universitária: Organização e Sistematização (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2007a, p. 35).

Todas estas atividades podem gerar produtos ou publicações para difusão e divulgação do conhecimento construído nas ações. Estas publicações não são consideradas como atividades, entretanto, podem publicitar seus importantes resultados, e por isso têm sido registradas e contabilizadas pelas instituições e pelos sistemas de registro das atividades de extensão. Sintetizamos no quadro abaixo o relacionamento entre as atividades da extensão universitária descritas no documento *Extensão Universitária: Organização e Sistematização* (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 2007a, p. 43). Para este documento, este relacionamento é aquele que tem auxiliado no cumprimento dos princípios e diretrizes estabelecidos pelo Fórum, pois tem propiciado uma articulação mais orgânica entre as ações; entretanto, acreditamos que ela pode ser considerada como

⁴⁸ Com menos de oito horas, a atividade é considerada como evento.

idealizada, pois na realidade, nem sempre as ações acontecem articuladas, mas sim de uma forma mais estanque, dispersa e isolada. O documento também aponta a necessidade de um incentivo institucional e aporte financeiro por parte das universidades para que as atividades possam contemplar devidamente as diretrizes estabelecidas.



Figura 2. Relacionamento entre as atividades de extensão. Adaptado de: Extensão Universitária: Organização e Sistematização (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2007a, p. 46).

As atividades ainda estão articuladas com as áreas de atuação prioritárias definidas para a extensão universitária, em consonância com as políticas sociais públicas do Estado brasileiro (Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho); esta é outra orientação importante do Fórum para as instituições, que aqui nos cabe elencar:

Áreas Prioritárias
- Preservação e sustentabilidade do meio ambiente;
- Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica;
- Melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira;
- Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso;
- Melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária;
- Promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes;
- Ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência;
- Formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos;

Quadro 6- Áreas prioritárias da extensão universitária. Adaptado de Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 26).

Outro documento importante que podemos referir é o que consagra a Política de Extensão Universitária, que embora não tenha sido lançada conjuntamente com as outras publicações do Fórum, em nossa opinião, sintetiza bastante bem os direcionamentos mais recentes deste órgão. Este documento foi elaborado como produto do XXXI Encontro Nacional do Fórum em Manaus no ano de 2012. Ele reafirmou os objetivos pactuados no Plano ao longo da existência do Fórum, e acrescentou outros, necessários para o enfrentamento de novos desafios frente ao crescente fortalecimento da extensão:

A deliberação desta Política desenvolveu-se de forma ampla e participativa nos últimos três anos, tanto no âmbito do FORPROEX quanto no das próprias Universidades Públicas. Uma versão preliminar do documento, que partiu de discussões prévias sobre os limites e potencialidades do Plano Nacional de Extensão de 1999, foi apresentada no XXVI Encontro Nacional, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). No XXVII Encontro Nacional, realizado em Fortaleza (CE), em julho de 2010, o documento foi amplamente discutido. Incorporadas as contribuições dos representantes das Universidades Públicas signatárias, esta Política foi aprovada no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012 (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 4).

OBJETIVOS DA POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.
2. Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional.
3. Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País.
4. Conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras.
5. Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade.
6. Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.
7. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País.

8. Defender um financiamento público, transparente e unificado, destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos.
9. Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho.
10. Estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis.
11. 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.
12. Estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista.
13. Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade.
14. Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade.
15. Atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana.

Quadro 7- Objetivos da Política de Extensão Universitária. Adaptado de Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 5).

Na Política de Extensão Universitária foram propostas cinco diretrizes para as ações de extensão universitária, as quais devem orientar as ações empreendidas para esta dimensão nas universidades, a saber:

Diretrizes	O que significa?
Interação dialógica	Orienta o desenvolvimento de relações da universidade e os setores sociais através de uma perspectiva de diálogo, superando um certo discurso de hegemonia acadêmica e pressupondo uma ação de “mão dupla”, já que os atores sociais que participam das ações também contribuem para a produção de conhecimento;
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Combina a especialização tradicional do conhecimento acadêmico com uma visão mais holística dos fenômenos, buscando a interação de vários conceitos e metodologias de várias disciplinas do conhecimento para dar as ações de extensão uma consistência teórica e operacional, importantes ao seu desenvolvimento;

Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Perspectiva de que as ações de extensão adquirem maior efetividade se vinculadas aos processos formativos (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa), de maneira a trazer novas possibilidades na trajetória acadêmica de estudantes e professores;
Impacto na formação do estudante	Esta dimensão orienta para que as atividades de extensão universitária estejam voltadas para serem aportes importantes na formação dos estudantes, pois propiciam contato com questões e problemas contemporâneos da realidade local do discente. Essas experiências enriquecem a formação do estudante e abrem espaços para que estes alunos reafirmem o compromisso com a melhora de vida da população de sua região.
Impacto e Transformação social	Esta diretriz reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo de ação transformadora da realidade. A extensão universitária deve estar sempre voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e deve ser propiciadora do desenvolvimento social e regional, da melhoria de vida da população, bem como do aprimoramento das políticas públicas.

Quadro 8- Diretrizes para ações da extensão universitária. Adaptado de Política de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 16).

Este documento refere dois grandes avanços que aconteceram na dimensão da extensão nos últimos anos de atuação do Fórum. O primeiro deles tem sido a consolidação da extensão universitária nas universidades, a despeito de todas as dificuldades encontradas (tais como o conservadorismo presente nas estruturas universitárias, ao peso da tradição acadêmica, que leva as universidades a dar mais atenção ao ensino e à pesquisa e a falta de recursos financeiros). Outro avanço se refere aos investimentos feitos pelo governo federal, no âmbito do MEC, nestas atividades; dois destes programas merecem atenção especial: o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE⁴⁹), que inaugurou o financiamento de ações extensionistas já em 1993, foi interrompido em 1995 e retomado em 2003, e desde então vem se constituindo em importante recurso de fomento às ações. O outro Programa que podemos mencionar é o desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desde 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU), intitulado Conexões de Saberes, recentemente denominado Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões.

Também, além do PROEXTE, a inserção da extensão universitária no Decreto nº 7.233, de 2010⁵⁰, que regulamenta a matriz de alocação de recursos para as universidades federais, no âmbito do

⁴⁹ Também conhecido como PROEXTE- MEC-SESU.

⁵⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm.

MEC, foi uma iniciativa importante para a garantia de financiamento público para as ações extensionistas. Ainda no que se refere ao financiamento, podemos dizer que os recursos, nos últimos anos, têm vindo para as instituições por meio de editais específicos para captações orçamentárias da extensão, priorizando o financiamento de programas e projetos a fim de que haja maior continuidade nas ações, sobretudo a partir de recursos (integrados às atividades de pesquisa) das agências de fomento nacionais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP) estaduais. Eventualmente, também podem existir recursos privados para financiamento das atividades da extensão, provenientes de órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações com agências de desenvolvimento, o que também é incentivado pelo documento da Política da Extensão Universitária, aludido anteriormente. “A questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 29). É o caso específico das universidades em estudo: UFBA e UFRB contam com uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial chamada FAPEX (Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão), reconhecida pelos governos estadual e municipais como instituição de utilidade pública e organização social que atua na área de desenvolvimento institucional.

Por último, a Política de Extensão Universitária sinaliza quais as prioridades para as discussões nos próximos encontros nacionais, entre elas: formas de financiamento da extensão, flexibilização curricular e integralização curricular de créditos em atividades extensionistas; formas de participação da comunidade externa em processos decisórios relacionados com atividades extensionistas específicas; e processos de monitoramento e avaliação da extensão, inclusive com definição de indicadores (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p. 24).

Como podemos apreender dos documentos, o conceito, os princípios, as diretrizes e os objetivos constituem uma referência nacional para o debate sobre a Extensão Universitária e por isso optamos por trazê-los integralmente neste capítulo, pois eles devem sempre nortear as ações nas universidades. Eles, evidentemente, estão em constante mudança para que possam sempre seguir em consonância com as mudanças da sociedade brasileira. Entretanto, a avaliação da extensão continua estando na ordem do dia, pois ainda segue sendo uma importante questão a ser debatida no Fórum, impactando inclusive na questão do financiamento das atividades.

2. Marcos legais da avaliação institucional e da avaliação da extensão

2.1. História da avaliação institucional no Brasil: SINAES E CPA

As discussões sobre a necessidade de avaliar as universidades surgiram a partir da década de 70 no Brasil; entretanto, a dificuldade em propor uma avaliação do conjunto das instituições à época, fez com que o Ministério da Educação apenas estimulasse ações isoladas em determinadas universidades (Silva, Tenório, & Lopes, 2012, p. 108). Com a redefinição do papel do Estado (a qual aludimos no segundo capítulo deste trabalho) que aconteceu de maneira mais profunda em nosso país nos anos 90, é que a temática da avaliação apareceu com mais pujança. Desde o governo Fernando Collor de Mello, houve uma abertura da economia ao mercado internacional; depois, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso manteve-se a agenda neoliberal das privatizações e a criação de agências reguladoras em vários domínios, com a justificativa de superar a regulação burocrática e ineficiente do Estado, regulando tanto as atividades estatais, como as privadas.

Essas agências cumprem funções executivas, legislativas e judiciárias, pois desempenham tarefas de concessão e fiscalização, criação de regras, normas e procedimentos com força legal para a sua área de jurisdição, e imposição de penalidades e julgamentos. Apesar de se observar a criação de agências em uma ou outra atividade, como nas telecomunicações, na educação e em outras áreas administrativas do Estado, o aparelho regulador estatal permanece (Barreyro & Rothen, 2007, p. 135).

Na educação, principalmente da educação superior, ocorreu a emergência do Estado Avaliador (na acepção de Afonso, 2009a). “A avaliação, ou a prática discursiva da avaliação, passou a compor a agenda pública da educação brasileira, como tem feito em outras formações sociais” (Silva & Gomes, 2011, p. 574). Tanto a Constituição Federal quanto a LDB regulamentaram o ensino livre à iniciativa privada, atrelado obviamente aos complexos processos de avaliação e aferição da qualidade, “incorporando, dessa forma, a avaliação como um requisito de funcionamento” (Barreyro & Rothen, 2007, p. 135), pois a avaliação torna-se obrigatória para abertura de novos estabelecimentos e cursos. Por causa disso, para Barreyro & Rothen (2007), a partir da sanção da LDB, a avaliação e a regulação passam a estar vinculadas⁵¹.

⁵¹ Ancorado nos trabalhos de Reynaud (1997 e 2003), João Barroso destaca a regulação institucional “como o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Barroso, 2005, p. 730). Acreditamos que este conceito se assemelhe com o utilizado por Barreyro & Rothen (2007) nesta questão.

É a década de 1990 que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” entre nós. Isto se tornou ainda mais real a partir do segundo lustro. A importância da avaliação como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelo governo que assumiu em 1995 aumentou consideravelmente e se tornou realidade com enorme peso nas reformas levadas a cabo nos últimos anos (Dias Sobrinho, 2003, p. 74).

Embora a reforma do Estado tenha sido preponderante neste período, no domínio da educação superior, ao invés de agências reguladoras, é o Poder Executivo o responsável pela execução das práticas do Estado Avaliador, em ambos os governos (FHC e Lula). O Ministério da Educação passou a ter um protagonismo marcante nas questões da regulação e avaliação, sendo esta instância a responsável pela elaboração e reformulação das políticas e também pela observância às leis:

Assim, o MEC, visando atender à função de regular e de controlar as IES, tem privilegiado a utilização da avaliação para cumprir com essa missão. A avaliação, por sua vez, busca legitimidade sendo fortificada tecnicamente pela especialização e a profissionalização” (Barreyro & Rothen, 2007, p. 138).

A avaliação institucional como proposta de sistema passará a existir apenas a partir de 2004, com a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema que articulou três experiências anteriores de avaliação: a avaliação institucional, derivada do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras); a avaliação de cursos, derivada da Avaliação das Condições de Ensino e o ENADE, derivado do Exame Nacional de Cursos, o Provão.

Na década de 90, a Análise das Condições de Oferta (depois Análise das Condições de Ensino) e o Exame Nacional de Cursos constituíram o núcleo do modelo de avaliação representativo dessa lógica da eficiência, claramente alinhado ao projeto econômico neoliberal. Este padrão de avaliação já tinha sido preparado pelo Ministério, e recebido aprovação do Congresso antes mesmo de a LDB ter contemplado essas questões em seu texto final. A lei 9131/95, que depois foi regulamentada pelo Decreto nº2026/96, dispunha que o Ministério da Educação realizasse três procedimentos: a análise global do sistema nacional de ensino superior; a avaliação das instituições; a avaliação do ensino de graduação. Todos estes mecanismos de avaliação criados neste contexto implicavam em *ranqueamento* das instituições (Morosini, 2010). A face mais conhecida deste sistema de avaliação foi o Provão, exame nacional realizado anualmente com base em conteúdos mínimos formulados para cada curso, a fim de avaliar os conhecimentos e habilidades que os estudantes do último ano da graduação deviam possuir.

Os resultados eram agrupados em categorias⁵². Era uma avaliação eficiente para os propósitos governamentais da época já que, seguindo a lógica de ‘quase-mercado’, forneciam um mapeamento das instituições através do *ranking* dos resultados obtidos pelos cursos, como refere Dias Sobrinho (2003, p. 79): “O exame nacional não está propriamente a serviço dos educadores, dos docentes e pesquisadores da universidade, nem das aprendizagens, dos estudantes e de sua formação. Serve basicamente às políticas governamentais”. Analisando o contexto destas reformas, Barreyro & Rothen (2007, p. 137) afirmam que o governo FHC não possuía um projeto claro, mas sim uma sequência de atos legislativos que se caracterizam mais como reação aos acontecimentos e às pressões sociais do que como um ordenamento jurídico, a partir de uma concepção clara de avaliação.

Paralelamente a esse processo, como ocorrido em relação à avaliação da extensão, a comunidade universitária brasileira, reunida em Fóruns representativos ou mesmo nos *campi* das universidades, vinha discutindo a avaliação não como instrumento de controle, mas sim como importante subsídio para o autoconhecimento, democratização e consolidação dos processos universitários: “Experiências importantes se deram em algumas universidades brasileiras já na segunda metade dos anos 1980, como na Federal do Paraná e de Brasília” (Dias Sobrinho 2003, p. 80). Desta maneira, foi sendo gestado dentro das instituições públicas o PAIUB, Programa de Avaliação Institucional Brasileira, de caráter voluntário, que incentivava a auto avaliação institucional das universidades, oferecendo apoio técnico e financeiro para as instituições que assim o fizessem. Como obviamente o nome diz, se tratava de um Programa, ou seja, era um sistema de ideias, princípios, métodos, objetivos, concepções que determinavam práticas organizadas; tratava-se de um conjunto articulado:

Em outras palavras, um programa é produzido por agentes sociais. Por sua vez, estes só adquirem esse estatuto, isto é, somente passam a ser agentes sociais do processo de avaliação pela ação de construção desse programa. Um programa constitui um eixo ideias – práticas - agentes (Dias Sobrinho, 2002, p. 84).

Assim, o PAIUB concebia a auto avaliação como início do processo de avaliação institucional, que culminaria em uma posterior avaliação externa, com destaque para o modelo da Universidade Estadual de Campinas em 1994, quando esta realizou um processo de avaliação institucional priorizando a dimensão formativa da avaliação. Apresentamos aqui algumas definições sobre o PAIUB:

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

⁵² A, B, C, D, E, onde A representava o mais alto padrão e E, o pior.

interna, protagonizada pelos 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).

(...) processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se em fermenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Na perspectiva adotada, a avaliação apresenta-se com um caráter pedagógico e imprescindível no processo de desenvolvimento da instituição (Palharini, In Morosini, 2010, p. 81).

Essa experiência ganhou consistência e alcance nacional, onde as instituições (de todas as naturezas jurídicas e de todas as regiões do país) fizeram um acordo com as autoridades políticas (Ministério da Educação). Um importante produto do PAIUB foi a construção de banco de dados em muitas instituições, as quais nunca antes tinham se preocupado em organizar sistematicamente suas informações. Além disso, o PAIUB também estimulou a criação de comissões de avaliação institucional em muitas universidades sob a supervisão de órgãos e conselhos superiores.

Com o fim do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e o início do período do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a educação superior volta a ter protagonismo nas discussões sobre a avaliação, com a intenção do atual governo em realizar mudanças consideráveis na política de avaliação de 1995, fundamentando-se no imperativo de melhoria da qualidade deste nível de ensino. O SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, foi formulado pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior⁵³ no ano de 2003. A proposta apresentada por esta Comissão foi resultado de consultas e audiências públicas, com várias tensões entre os defensores de paradigmas avaliativos conflitantes: a avaliação emancipatória e formativa e a avaliação de resultados feita para o controle externo. “Tais tensões refletem o embate histórico no campo da educação superior, herdeiro das disputas entre projetos e modelos de avaliação (PAIUB e Provão) implementados na década de 1990” (Silva & Gomes, 2011, p. 577).

Pouco mais de um ano após o início da proposta foi sancionada a lei nº 10861/2004 que estabelece o SINAES como o Sistema de Avaliação a ser executado pelo Governo (na figura do INEP⁵⁴) e pelas universidades. A avaliação institucional aparece como elemento importante neste sistema, dado que na lei, os resultados provenientes desta avaliação das instituições serão “referencial básico dos

⁵³ Composta por membros da SESu, do INEP e onze especialistas ligados às universidades públicas e privadas.

⁵⁴ O INEP, neste novo sistema, fica sendo a instituição do Ministério da Educação encarregada da realização da avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Pode se observar o caráter técnico do INEP e sua função executora de realizador de avaliações.

processos de regulação e supervisão da educação superior” (Barreyro & Rothen, 2007, p. 141). A regulação figura neste sistema, mais uma vez integrada aos processos de avaliação externa das instituições, e é realizada “por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais” (Morosini, 2010, p. 82). Esta mesma autora ainda refere o seguinte sobre o processo regulatório:

A regulação normatiza a entrada (credenciamento de IES, e autorização de cursos), permanência (recredenciamento de IES, reconhecimento de cursos e renovação de reconhecimentos de cursos) e saída (descredenciamento de IES e desativação de curso) do sistema de educação superior. A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. A avaliação realizada pelo SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (Morosini, 2010, p. 84).

Posteriormente, para complementar alguns itens da Lei 10861, o Ministério da Educação aprovou a Portaria nº 2051 em 9 de julho de 2004. Nesta Portaria, por exemplo, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) foi vinculada ao Gabinete do Ministro e definida como um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, cuja principal função é a de propor diretrizes para a realização das atividades necessárias para a concretização das avaliações. “A CONAES, na portaria de regulamentação do SINAES, adquire um detalhamento maior de suas funções, inclusive a de analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC” (Barreyro & Rothen, 2007, p. 141).⁵⁵

⁵⁵ Art.3. Compete a CONAES:

- I - Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
 - 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 -Promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
 - V -Submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
 - VI - Elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
 - VII -Realizar reuniões ordinárias mensais;
 - VIII -Realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.
- Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6 da Lei no 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:
- I -Institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;
 - II -Oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;
 - III -Apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
 - IV -Garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;
 - V -Assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;

O SINAES é responsável pela realização de três grupos de ações avaliativas: a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação das Instituições de Educação Superior. É deste modo que o Estado define as competências deste organismo:

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;
- II - O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (Brasil, 2004a).

A avaliação institucional, descrita na lei como interna e externa, é articulada em duas etapas: a primeira é de responsabilidade da CPA (Comissão Própria de Avaliação) de cada instituição. A Lei registra a obrigatoriedade de instituí-las nas universidades, com prazo determinado para o início dos trabalhos e o respectivo cadastramento desta Comissão junto ao INEP, como se pode observar no articulado do Art.º 11:

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Brasil, 2004a).

Com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da universidade, a CPA busca identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais propostas e aquelas realizadas, visando à melhoria da qualidade institucional. Cada instituição é livre para desempenhar esta avaliação de acordo

VI-Analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII -Promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII -Promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX -Estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação (Brasil, 2004b).

com as metodologias que julgar pertinente à ação, desde que siga as diretrizes e princípios estabelecidos pelo CONAES nos documentos “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” e o “Roteiro de auto avaliação institucional”; ambos foram divulgados pelo INEP e orientam a ação da avaliação a ser feita pela CPA. Esta Comissão também fica responsável em realizar relatórios parciais e finais da avaliação interna, submetê-los às comissões externas de avaliação no sentido de completar o ciclo avaliativo sistêmico. Para produzir este material, a avaliação institucional feita pela CPA deve se basear em dez dimensões institucionais, de acordo com o Artigo 3º da Lei 10861: “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: ”

Dimensões institucionais de acordo com a Lei 10861 de 14 de abril de 2004
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). A 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). A infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
VIII). O planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
IX). As políticas de atendimento aos estudantes;
X). A sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Quadro 9- Dimensões institucionais para avaliação do SINAES. Fonte: Artigo 3º da Lei 10861 de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a).

Após as instituições realizarem a avaliação interna é que se inicia o ciclo de avaliação externa. O relatório de auto avaliação deve ser enviado pelas universidades para a CONAES. Esta comissão faz o

encaminhamento à Comissão Externa, que utiliza o documento como “guia” da visita *in loco*, conforme procedimentos destacados na Lei 10.861 para avaliação das instituições e dos cursos⁵⁶.

Na avaliação externa, além da análise do relatório da CPA, leva-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes através dos resultados do ENADE, conforme artigos 4º e 5º explicitados acima. Os resultados do ENADE, aliados às respostas do questionário do estudante aplicado quando da submissão do aluno ao exame, constituem-se insumos para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país. Caso os resultados não sejam satisfatórios, firma-se um compromisso entre a instituição e o MEC estabelecendo ações no sentido de corrigir as distorções em prazos determinados e por métodos pré-estabelecidos. Vale lembrar que desde a Portaria Normativa nº 40 de 12 dezembro de 2007, toda a tramitação dos processos regulatórios de instituições e cursos de graduação e sequenciais do sistema federal de educação superior é feita exclusivamente em meio eletrônico através do sistema e-MEC, uma base de dados com as informações relativas às Instituições Federais.

Assim, percebemos que o SINAES se baseou na proposição de um modelo de avaliação da educação superior fundado na importância da avaliação institucional. Para Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (2009, p. 21), a exigência de que as universidades constituíssem comissões próprias de avaliação

⁵⁶ Artigo 3º: § 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento (Brasil, 2004a).

foi um passo importante nessa proposição, por representar a explicitação de que essa atividade tenha um *locus* próprio no interior das instituições. A mudança de um modelo de avaliação para o outro trouxe consequências para o cotidiano das instituições e do próprio governo federal, como no-lo refere Barreyro & Rothen (2007, p. 144):

Evidencia-se assim a implantação de um modelo de regulação progressivamente centralizado do Ministério e nos processos de avaliação que, para executar essas funções, se vale da criação/transformação de agências cada vez mais especializadas. No governo Lula, a utilização da avaliação como um elemento de racionalidade no processo regulatório consolida-se e aumenta, haja vista a criação de avaliações específicas: institucional, de cursos e de estudantes, da sanção de uma lei federal, da criação de um órgão específico (a CONAES) e da concentração das avaliações no INEP, como uma agência especializada em avaliação.

Como pudemos perceber, a avaliação institucional das universidades se constituiu em preocupação recente do Estado brasileiro, aparecendo mais enfaticamente a partir da Lei do SINAES. Após realizarmos esta breve contextualização da avaliação institucional no país, poderemos a seguir, contextualizar também as questões da avaliação da extensão universitária.

2.2. A avaliação da extensão universitária

Desde a publicação do Plano Nacional de Extensão Universitária, a avaliação das ações e atividades desenvolvidas tem sido uma questão amplamente discutida não só pelo Fórum de Pró-Reitores, como também tem sido inquietação entre os pesquisadores da área:

A solução para as diferentes formas de interpretação e a própria legitimação da extensão universitária, enquanto ciência, passa obrigatoriamente por um processo de avaliação que desvelando a extensão no seu todo, a desnude de qualquer mito, dando-lhe a transparência necessária ao reconhecimento enquanto atividade acadêmica capaz de, juntamente com o Ensino e a Pesquisa constituir-se em base única de sustentação da universidade (Barbisan *et al.*, 2004, p. 8).

Nos relatórios dos encontros do Fórum, podemos perceber que houve a preocupação em compor um sistema de dados para unificar as informações e deflagrar processos de avaliação. Esta preocupação está registrada nos relatórios na forma de recomendação ou de agenda a ser enfrentada pelos gestores em exercício. Elaboramos um quadro com algumas informações disponíveis nos Relatórios dos eventos⁵⁷:

⁵⁷Disponíveis no endereço: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20. Os relatórios dos Encontros Nacionais até os anos 2000 (incluindo estes que acedemos no endereço eletrônico acima) foram compilados pela Pró-Reitora de Extensão da UFMG, Maria das Dores Pimentel Nogueira.

Ano do Encontro	Tipo	Ação
1988	Recomendações	Que se considere a avaliação universitária como uma oportunidade significativa para integrar as ações do ensino e da pesquisa, através da extensão, recomendando-se o incentivo e a participação dos Pró-Reitores de Extensão nos processos avaliativos em desenvolvimento ou que venham a ser realizados.
1991	Estratégias de ação	Promover estudos e programas de avaliação que permitam demonstrar à sociedade a amplitude do trabalho extensionista;
1992	Recomendações	Promover estudo no sentido de estabelecer indicadores apropriados à mensuração e avaliação das atividades de extensão, visando interferir no modelo de alocação de recursos financeiros proposto pela SENESU.
1994	Recomendações	Implementação dos bancos de dados sobre as atividades de extensão e criação de rede de comunicação informatizada entre as Pró-reitorias de extensão do Fórum; Recomenda-se especial atenção para que esta iniciativa e avaliação de atividades de extensão busque, além de seus objetivos específicos, estabelecer processos que contribuam para produzir um consenso sobre a importância dessas atividades de tal forma que a avaliação seja também um estímulo à sua sistematização.
1995	Recomendações	<ul style="list-style-type: none"> • que o Fórum Nacional deflagre, a curto prazo, um programa de banco de dados que permita a constante atualização do perfil da extensão brasileira bem como a permanente troca de experiências, e que esse instrumento possa subsidiar suas gestões junto aos órgãos públicos; • que os Fóruns Regionais promovam a identificação de um marco situacional e se responsabilizem pela sistematização e aprofundamento de conceitos e pela definição de eixos temáticos; • que todas as universidades aprimorem mecanismos de avaliação capazes de dar conta do impacto interno e externo de suas ações, tendo como diretriz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
2011	Agenda a ser enfrentada	A incorporação da Extensão Universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias, instrumentos, e apoio à implantação de sistemas de informação e gestão informatizados, no conjunto das instituições;
2012	Agenda de negociação	Incorporação da Extensão Universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias, instrumentos, e apoio à implantação de sistemas de informação e gestão informatizados, no conjunto das instituições;
2014	Agenda de compromissos institucionais	É necessário que a ANDIFES empenhe todos os esforços para que a extensão seja contemplada na matriz orçamentária das Universidades Federais. Do mesmo modo e em paralelo, deseja-se que as Universidades Federais estabeleçam o percentual para o financiamento da Extensão em razão dos indicadores de avaliação a serem incorporados na matriz de distribuição de recursos.

Quadro 10- O tema da avaliação dos Relatórios do FORPROEX.

Alguns encontros se destacaram nessa discussão, a saber: no relatório do VII Encontro de Pró-Reitores de Extensão de 1993, em Cuiabá - Mato Grosso, a avaliação da extensão universitária se configurou como um tema central, notadamente no contexto da autonomia universitária; na ocasião os membros do Fórum desenvolveram uma série de indicadores divididos em três níveis: compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; e processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão. São eles:

INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (1993)
Indicadores do compromisso institucional
a) Grau de formalização da Extensão na estrutura universitária;
b) Definição clara das políticas institucionais de Extensão com explicitação de metas e prioridades;
c) Conceituação e tipologia das atividades de extensão;
d) Existência de sistemas de informações, especialmente banco de dados, sobre as atividades de extensão desenvolvidas;
e) Grau de participação da Extensão no orçamento da instituição;
f) Grau de valorização da Extensão nas carreiras docente e técnico-administrativa;
g) Existência de programas institucionais de fomento às atividades de extensão, especialmente programas de bolsas;
h) Grau de envolvimento dos docentes/discentes e técnicos da Instituição nas atividades de extensão;
i) Grau de interação das atividades de extensão com o ensino (graduação pós-graduação) e com a pesquisa;
j) Grau de interação entre as instituições públicas de ensino superior na realização das atividades de extensão;
l) Grau de inserção das atividades de extensão nos programas departamentais, de unidades acadêmicas e da instituição;
m) Grau de abrangência disciplinar das atividades de extensão;
n) Grau de participação das atividades de extensão na produção acadêmica instituição;
Indicadores de impactos sociais
a) Relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas instituições;
b) Segmentos sociais envolvidos;
c) Interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados;
d) Objetivos e resultados alcançados;
e) Apropriação, utilização e reprodução, pelos parceiros, do conhecimento envolvido na atividade de extensão;
f) efeito da interação resultante da ação da extensão nas atividades acadêmicas;
g) Níveis de transformação dos indicadores sociais resultantes da atividade de extensão;

Indicadores de instrumentos de avaliação das atividades de extensão
a) Formalização das atividades de extensão através de instrumentos específicos (propostas de projetos) onde se indiquem objetivos, metas, público, cronograma executor, custos, resultados esperados;
b) Envolvimento das instâncias acadêmicas na análise e avaliação dos projetos, utilizando, consultores <i>ad hoc</i> internos e externos à universidade;
c) Participação dos parceiros na avaliação dos projetos;
d) Definição da abrangência institucional, as instâncias e pessoas que coordenam o processo;

Quadro 11- Indicadores de avaliação da extensão universitária (1993). Adaptado de Relatório do VII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Nogueira, 2000, p. 59).

Em 1997, o XI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores realizado em Curitiba discutiu o tema da avaliação da extensão universitária conjuntamente com a proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). “Ao solicitar projetos próprios de avaliação institucional às universidades, o PAIUB evoca a avaliação quantitativa e a avaliação das diversas dimensões da vida acadêmica” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001a, p. 31). Assim, este debate recuperou o que havia sido feito em 1993 no VII Encontro e acrescentou indicadores quantitativos para a extensão universitária, apresentados no XII Encontro em Brasília:

Indicadores quantitativos para avaliação da extensão universitária
Número de projetos desenvolvidos;
Público estimado;
Número de eventos realizados;
Público beneficiado;
Tipo de cursos de extensão realizados;
Número de certificados expedidos;
Número de produtos elaborados (CD, Vídeo, Filme);
Prestação de serviço realizada;
Número de municípios atendidos em ações extensionistas;

Quadro 12- Indicadores quantitativos para avaliação da extensão universitária. Adaptado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001a, p. 32).

Também no ano de 1999, durante o XV Encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, realizado em Campo Grande - Mato Grosso do Sul, foram constituídos dois Grupos Técnicos, com o objetivo de elaborarem um documento base para serem individualmente submetidos à discussão em reunião extraordinária do Fórum Nacional a acontecer neste mesmo ano. Um dos grupos ficou

designado para discutir o tema da Avaliação e o segundo apresentaria uma proposta de criação de sistema de dados e informação.

O primeiro grupo tinha como objetivos estabelecer princípios e construir critérios para o acompanhamento e a análise dos resultados da avaliação da extensão universitária; elaborar uma metodologia de avaliação, com auxílio de um sistema de indicadores para avaliação da extensão universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001a, p. 17). Um ano depois, apresentaram dois documentos: Pressupostos e Indicadores e Aspectos Metodológicos, os quais foram reunidos em uma só publicação.

Esse GT apresentou uma primeira versão do documento em dezembro de 1999, em Brasília, e uma versão mais elaborada, ainda não definitiva, no XVI Fórum realizado em João Pessoa (UFPB), em junho de 2000. Nessa mesma ocasião, o Fórum realizou o Primeiro Encontro Nacional de Avaliação da Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001a, p. 33).

Considerando todos os princípios estabelecidos anteriormente pelo Fórum (e que abordamos no primeiro item deste capítulo), o grupo de trabalho seguiu os mesmos indicadores elaborados em 1993. Entretanto, este grupo avançou na proposição de um sistema teórico que explicava a proposta de avaliação desenvolvida pelo Fórum, de maneira a conceber a avaliação como um processo complexo, porém essencial para o autoconhecimento e capaz de indicar caminhos que orientem o cumprimento da missão social da universidade pública. “A avaliação da extensão universitária deve ser centrada no processo, em razão da própria natureza da extensão” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001a, p. 56). Tendo em vista as especificidades de cada universidade e a relação da extensão Universitária com o ensino e a pesquisa, foram estabelecidos os pressupostos para a avaliação da extensão:

Pressupostos A avaliação da extensão deve:
Demonstrar a qualidade do que se produz na extensão;
Abranger todas as ações de extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço;
Propiciar a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo;
Ser contínua, processando-se no decorrer das atividades;
Ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade;
Ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão das IES nas áreas de ensino, extensão e pesquisa.

Quadro 13- Pressupostos da avaliação da extensão. Adaptado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001a, p. 36).

Após a definição dos pressupostos e finalidades da avaliação, das dimensões passíveis de serem avaliadas e as formas de coleta de informações e principais procedimentos, o Fórum propôs o seguinte modelo de avaliação da extensão universitária para que as universidades pudessem fazer uma avaliação capaz de subsidiar o processo decisório de acordo com suas próprias metas:

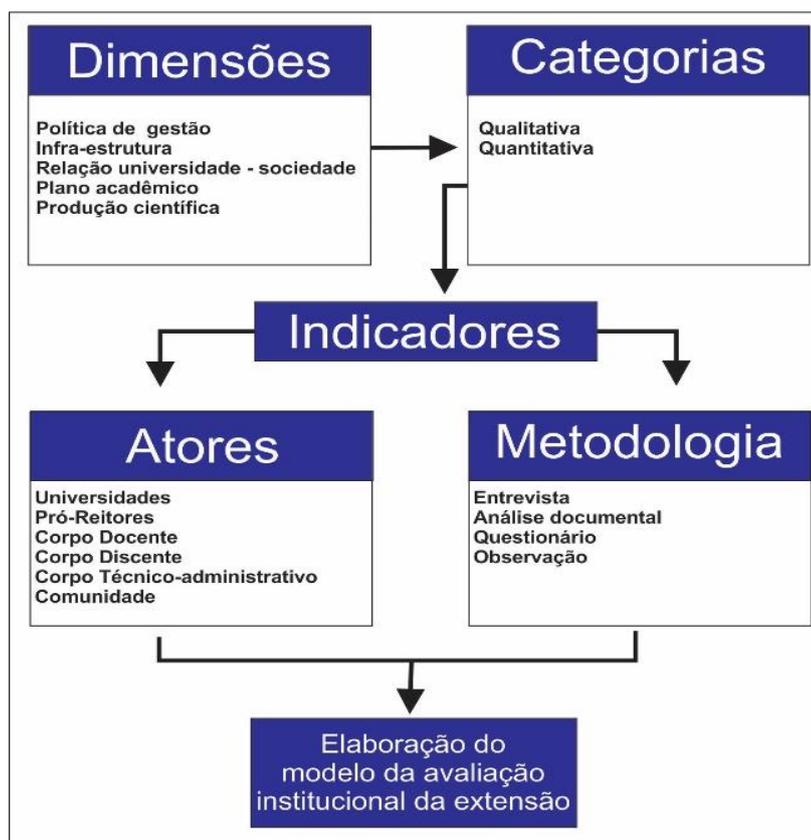


Figura 3- Modelo de avaliação da extensão universitária. Fonte: Avaliação Nacional da Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001a, p. 45).

O segundo grupo de trabalho produziu um relatório pioneiro para o Fórum, com informações para a identificação das atividades de extensão e uniformização das áreas temáticas para unificar as atividades de extensão em linhas temáticas comuns nacionais. Isso auxiliou na padronização dos dados já que a extensão tem uma infinidade de linhas de atuação com múltiplos atores sociais (estudantes, professores, comunidade externa) e isso gera um manancial muito grande de dados que precisam ser organizados de acordo com algumas técnicas. No relatório, a comissão se propôs a fazer as seguintes perguntas:

Como devem ser caracterizados os trabalhos de extensão? Quais as formas de se “fazer” extensão? Quantos, na universidade, estão envolvidas com extensão? Qual o público atingido pela extensão? Quais as principais ações de extensão? Quem trabalha com ações do tipo “X”? Quantas pessoas interagiram com a extensão no período 99/99/99 a 99/99/99? Quantos professores, técnicos administrativos e alunos estão envolvidos? Que parcerias estão envolvidas? Quais são os aportes financeiros? (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1999, p. 5).

Para os autores do relatório, essas perguntas, à época, não podiam ser respondidas em um nível nacional, sequer ao nível das instituições, pois informações desta natureza existiam, mas ainda não estavam padronizadas e sistematizadas de maneira a serem facilmente encontradas. Para estes gestores, a padronização não poderia encerrar a autonomia e as peculiaridades de cada instituição, mas sim poderia demonstrar a importância das ações de extensão ao público interno e externo às universidades, validando um reconhecimento político para melhor dimensionamento dos aportes financeiros, sejam orçamentários institucionais, de programas especiais ou de captação externa (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1999, p. 6).

A fim de que a coleta de informações pudesse subsidiar processos avaliativos, em 2003, o Ministério da Educação apoiou a adaptação e atualização do software Sistema de Informação da Extensão da UFMG para ser utilizado pelas instituições que compõem o FORPROEX. Surgia neste ano, o SIEXBRASIL⁵⁸, um sistema pioneiro e de grande importância para a coleta de informações e integração dos dados das ações realizadas em todo o país. As ações são cadastradas por usuários previamente autorizados, e podem ser inseridas informações sobre todas as atividades de extensão desenvolvidas por aquela instituição, as quais integrarão a base de dados nacional. “É um sistema de informação na *Web* com objetivo de padronizar, nacionalmente, a terminologia aplicada no registro de ações de extensão, criando assim um cadastro único da Extensão Universitária no Brasil” (Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, 2007a, p. 22). Entretanto, foram sendo cada vez mais necessárias mudanças técnicas para atualização do sistema, e um novo projeto está sendo proposto à SESU/MEC pelo Fórum de Pró-Reitores; um sistema novo, que possa gerenciar desde o envio dos projetos para aprovação da Pró-Reitoria e órgãos de fomento, até a avaliação e geração de relatório com as ações empreendidas, o que não quer dizer que as instituições não continuem registrando suas atividades em sistemas desenvolvidos localmente. Segundo as orientações e recomendações do Fórum, este sistema deveria ser construído em parceria com instituições de caráter nacional, como o Instituto Nacional de

⁵⁸ Disponível em: <http://www.siexbrasil.renex.org.br/>

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, e estar articulado com os sistemas de monitoramento e avaliação já existentes, como por exemplo, o Censo da Educação Superior⁵⁹. Hoje, o Censo só obtém informações sobre a participação dos discentes e docentes em atividades extracurriculares (é assim que se considera as atividades de extensão para esta coleta de dados) e se são atividades remuneradas por bolsas ou não.

Como esperamos ter demonstrado, as deliberações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão se deram em uma atmosfera de debates quanto à função da extensão universitária, e de sua efetividade enquanto prática social. A avaliação da extensão desempenhou um importante papel nestas discussões, em busca da continuidade e incremento da extensão universitária no Brasil; entretanto, nas universidades ainda existem muitos desafios para a consolidação desta prática:

A instauração de processos avaliativos nos últimos anos, principalmente relativos a programas, projetos e cursos, indica uma forte tendência de uma atividade extensionista que intenciona aferir e divulgar seus efeitos e impactos na comunidade interna e junto à sociedade. As práticas avaliativas de programas e projetos, contudo, ainda não se capilarizaram por toda a extensão brasileira, o que indica a necessidade premente de se fortalecer os espaços de debate e troca de experiências entre as instituições com maior experiência na avaliação da extensão e as que se iniciam no tema (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2007b, p. 35).

3. Caracterização do contexto de investigação

3.1. A Universidade Federal da Bahia

A cidade que abriga a sede da Universidade Federal da Bahia, Salvador, capital do estado da Bahia, é muito antiga. Sua origem remonta aos primórdios do século XVI, época em que os portugueses se instalaram nesta região. Thomé de Souza a construiu para ser a base da América Portuguesa, o que fez Salvador tornar-se uma das principais cidades deste período, chegando inclusive a ser a primeira capital de nosso país. Recebeu várias ordens católicas que fundaram suas igrejas e a primeira catedral do Brasil. Em 1624, foi invadida pelos holandeses e reconquistada no ano seguinte. Em 1763, a capital

⁵⁹ O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Anualmente, o Inep realiza a coleta de dados sobre a educação superior com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

do Estado do Brasil foi transferida para o Rio de Janeiro, mas mesmo assim Salvador continuou a ser a maior cidade da América Portuguesa até o início do século XIX.

Hoje, Salvador conta com aproximadamente três milhões de habitantes, é um dos maiores centros urbanos do país e concentra um quarto das riquezas geradas pelo estado da Bahia, mas também sempre se destacou como importante centro histórico, dona de um patrimônio arquitetônico, material e imaterial remanescentes da colonização portuguesa e da resistência africana diante da escravidão, o que lhe rendeu em 1985 o título de cidade Patrimônio Cultural da Humanidade, conferido pela UNESCO.

A religiosidade é algo marcante nesta cidade. Mesmo depois do período de escravidão, a resistência dos baianos na preservação da cultura e religiosidade africanas teve grande destaque. Os terreiros de Candomblé são, desde o século XVIII até os dias atuais, um espaço de resistência e de preservação dos costumes e do culto religioso dos antepassados vindos da África. Costumes esses que foram duramente reprimidos pelas autoridades até a década de 1970, ao ponto de os praticantes driblarem a perseguição através do chamado sincretismo religioso, que consiste na correspondência entre os deuses da religião de matriz africana com os santos do Catolicismo, muito comum hoje em dia nas celebrações religiosas da capital. Estes templos religiosos são conhecidos tanto pelos cultos aos deuses (Orixás), como também pela vida em comunidade, com projetos sociais importantes e onde todos colaboram para a manutenção do espaço⁶⁰. A UFBA seria fortemente influenciada por toda esta riqueza cultural característica da cidade.

O Real Colégio da Bahia, mais conhecido como Colégio do Terreiro de Jesus, criado pelos jesuítas no século XVI, foi a instituição que esteve na origem da Universidade Federal da Bahia. A Faculdade de Medicina originou-se da antiga Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808 naquele mesmo local. Ainda no século XIX, foram criados os cursos anexos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864). O núcleo da futura Universidade Federal da Bahia foi sendo gradativamente constituído pelas seguintes instituições: Academia de Belas Artes (1877), Faculdade de Direito (1891), Escola Politécnica (1896), Faculdade de Ciências Econômicas (1905) e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941). Em 8 de abril de 1946, estas unidades foram finalmente reunidas para dar origem à Universidade da Bahia através do Decreto-Lei nº9.155, assinado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. Formalmente, ela se instalou no dia 2 de julho do mesmo ano. A partir disso, um vigoroso esforço de ampliação, coordenado inicialmente pelo

⁶⁰ As informações descritas sobre as cidades de origem de ambas as universidades foram compiladas dos sítios eletrônicos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e das prefeituras das respectivas cidades.

Reitor Edgard Rêgo dos Santos, foi feito para atender as necessidades científicas e culturais da sociedade baiana, por meio da instalação de novos cursos, criação e desmembramento de novas escolas e órgãos suplementares. Neste processo dinâmico foram instalados o Hospital das Clínicas, as Faculdades de Arquitetura e Educação, as Escolas de Música e Dança, Artes Cênicas e de Geologia, os Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências da Saúde, o Centro de Estudos Afro-Orientais e o Museu de Arte Sacra. “Como primeira universidade instalada, na Bahia, a UFBA foi a responsável pela formação de seus quadros dirigentes, tendo possibilitado o surgimento de novas faculdades e novas universidades” (Boaventura, 1999, p. 15).

Para a história da UFBA, a visão de seu idealizador e primeiro reitor, Edgard Santos, “é motivo recorrente e tem pontuação garantida nos debates sobre educação superior da Bahia” (Pinheiro, 1994, p. 77). Edgard Rêgo dos Santos foi médico, catedrático da Escola de Medicina e seu diretor durante dez anos. Com seu reitorado entre os anos de 1946 a 1961, o conjunto de sua obra traduz uma visão de política universitária para o desenvolvimento intelectual e cultural, pois pôde aproveitar um ambiente cultural e artístico característico da cidade para que pudesse projetar a universidade em direção às artes e à cultura. Ele procurou superar o problema de sua origem de aglomeração de Instituições de Ensino Isoladas, sem vida universitária, o que poderia se constituir em entrave para esta concepção de universidade.

Em que pese ter recolhido suas inspirações no contexto geral de consolidações das universidades brasileiras- todas elas, àquela altura, formando-se da reunião de instituições isoladas e já sedimentadas- a Edgard Santos não bastou criar a então Universidade da Bahia pela simples integração das tradicionais escolas independentes. Reconhecendo com acuidade surpreendente as características culturais e as demandas tecnológicas do estado, o reitor Edgard Santos buscou dotá-lo de um espaço privilegiado onde vocações históricas ou naturais da região pudessem florescer. Criou e estimulou o desenvolvimento de uma instituição de ensino superior em plena sintonia com as expectativas da sociedade baiana (Serpa, 2004, p. 30).

Em 1946, quando foi criada a Universidade, era óbvio que as áreas de Medicina, Direito e Engenharia, historicamente hegemônicas, se destacavam em prestígio científico e social, mas investimentos maciços foram realizados em novas áreas, com destaque inédito no Brasil para as Artes e Letras e para as novas tecnologias necessárias às atividades econômicas então emergentes no estado. “Era uma época de dificuldades de conciliação entre a atuação profissional artística e a sobrevivência cotidiana, de muita luta pela colocação de uma obra e aceitação do público, nem sempre passivo diante das vanguardas” (Pinheiro, 1994, p. 85).

Edgard Santos trouxe professores e pesquisadores do exterior e de outros estados, fato que colocou a Universidade da Bahia “na vanguarda do nordeste brasileiro” (Serpa, 1999, p. 31). Estes professores eram grandes artistas profissionais do Brasil e de fora, plenamente identificados com os principais movimentos de arte contemporânea, ou empenhados em pesquisas de renovação e recriação das linguagens artísticas. Eles trouxeram a Bahia a contemporaneidade e a renovação, e imediatamente descobriram a riqueza da cultura popular da região. Havia uma atmosfera que envolvia a sociedade baiana, e nela estava a UFBA e Edgard Santos, tendo por apoiador maior Anísio Teixeira, secretário de educação e saúde no governo de Otavio Mangabeira. Como testemunhou Caetano Veloso:

Salvador, nessa época, era absolutamente genial, porque era a época em que o Reitor Edgard Santos investiu assim, apaixonadamente na cultura e nas artes. Então a Escola de Teatro(...) com tanta gente que veio do Rio, que veio mesmo fora do Brasil, de São Paulo, e com tantos talentos locais, as pessoas se desenvolveram muito por causa daquilo, desse ambiente cultural aonde nós vimos coisas absolutamente lindas.(...) tudo que você sabe hoje da Bahia, de Glauber Rocha, a Carlinhos Brown (Veloso In . Pinheiro, 1994, p. 84).

A “utopia de Edgard Santos”, como nos refere Pinheiro (1994), era tornar a Universidade da Bahia singular, uma referência nacional e internacional por produzir conhecimento na área cultural. Sob sua liderança o ensino, a pesquisa e a prestação direta de serviços na área da saúde foram radicalmente transformados pela construção e instalação do Hospital das Clínicas, hoje designado com seu nome: Hospital Universitário Professor Edgard Santos. Criou também o Centro de Estudos Afro-Orientais e os cursos de Dança, Música e Teatro, primeiros cursos universitários deste gênero no país. Para a concretização deste projeto de universidade, a Universidade da Bahia entrou para o sistema federal de educação superior em 1952, fato que propiciou sua expansão com os recursos federais, e alterou seu nome para Universidade Federal da Bahia. No final do período de seu reitorado, Edgard Santos preparava a UFBA para adaptar-se a outro modelo de organização: o da recém-criada Universidade de Brasília. Foi quando seu nome deixou de ser reconduzido para mais um mandato de reitor, fato que impactaria no modelo de desenvolvimento assumido posteriormente pela UFBA.

Outro período relevante para destacar neste pequeno texto sobre a história da UFBA, foi o da década de 90. O contexto de estratificação das universidades brasileiras também atingiu esta organização, que viveu uma de suas maiores crises, muito denunciada por seus docentes, servidores e alunos. As aposentadorias precoces, a imensa contratação de substitutos, a precariedade das instalações sem manutenção e o projeto de reestruturação com medidas privatistas, embora rejeitadas pela

comunidade acadêmica, abalaram a universidade. Os reitores denunciavam a queda de investimentos em pesquisa, e com isso laboratórios se tornavam sucateados, bibliotecas não renovavam seus acervos. A situação financeira da universidade obrigava a ações de privatização de alguns serviços, como cobrança de matrícula e outras taxas. Além disso, servidores docentes e técnico-administrativos perderam muitos benefícios.

Na composição da problemática da Universidade estão as verbas esgotadas, a falta de contratação de pessoal e o grande número de aposentadorias. Para as trezentas e oitenta vagas decorrentes de aposentadoria, a Universidade estava contratando professores substitutos que representavam 15% do quadro docente. No primeiro semestre, foram pedidas quatrocentas aposentadorias de técnicos administrativos (Marques, 2005, p. 364).

Em 1991, no processo sucessório do reitorado de Rogério Vargens, evidenciaram-se dois grupos políticos com diferentes projetos para a UFBA. O primeiro entendia a necessidade de regulamentar a autonomia e liberar a universidade da dependência do Estado. O segundo, defendia a universidade pública gratuita e socialmente referenciada. Com a vitória do segundo grupo, em 1993, o professor Luiz Felipe Serpa da Faculdade de Educação, membro do grupo vencedor, candidatou-se ao cargo de vice-reitor e foi eleito. No mesmo ano, assumiu o cargo de Reitor pró-tempore por causa da renúncia da professora Eliana Elisa de Souza e Azevedo. No ano seguinte foi eleito para um mandato completo com setenta por cento dos votos, compreendido entre os anos de 1994 a 1998.

Em 1994, Felipe Serpa convocava a imprensa através dos jornais de grande circulação para denunciar a crise financeira da Universidade, e foi um dos que conclamaram a sociedade a participar da luta pela universidade pública. “Felipe Serpa travou uma luta contra as privatizações. Suas denúncias públicas colocavam as políticas de governo sob holofotes para conhecimento da sociedade” (Marques, 2005, p. 311). Assim, o reitor denunciou a profunda alteração na relação Universidade e Estado e a tensão entre o público e o privado na educação brasileira. “A Universidade, como instituição milenar do mundo ocidental, está desafiada, neste século, a mudar sua natureza, devido ao conhecimento estar adquirindo o caráter do fetiche da mercadoria” (Serpa, 2004, p. 217).

Em 1995, o Reitor Felipe Serpa convocou a 1ª Assembleia Universitária Extraordinária. Todos foram mobilizados pela campanha da universidade pública: docentes, discentes, servidores, parlamentares, imprensa e sociedade. Nesta assembleia, amplamente divulgada, o Reitor criticou o governo federal e denunciou que os reitores “eram reféns de uma crise anunciada” (Marques, 2005, p.

24). Parlamentares e outras entidades comprometeram-se com a causa, e explicitaram que a situação vivida pela UFBA era a mesma das outras universidades federais pertencentes à União. Concluiu-se neste evento que para escapar das políticas privatistas impostas pelo Estado, seria preciso sensibilizar a sociedade, a qual ultimamente não era chamada a participar das questões pertinentes à UFBA, e agora precisava ser novamente envolvida.

Em 1994, Felipe Serpa contou com a colaboração dos jornais de grande circulação na Bahia para comunicar à sociedade a situação em que se encontrava a UFBA. Segundo o ele, os poderes públicos permaneciam insensíveis, e, só a denúncia à maior interessada, que é a sociedade, poderia modificar aquela situação de sucateamento. Em 1995, utilizou-se de prerrogativa estatutária e convocou a primeira Assembleia Universitária Extraordinária, que não ocorria desde a década de 60. Estudantes, docentes, parlamentares, imprensa e sociedade, todos foram mobilizados pela campanha que ele moveu. No dia seguinte, a Assembleia Universitária Extraordinária foi notícia em todos os jornais da cidade, pelo fato do reitor ter chorado ao expor a crise da UFBA (Marques, 2005, p. 25).

Paralelamente a este processo, a extensão também teve um grande incremento no que se refere a sua consolidação na Universidade Federal da Bahia, principalmente no período que antecedeu as discussões e revisão do conceito previsto pelo Fórum de Pró-Reitores. A Extensão na UFBA foi criada como órgão executivo, por imperativo da implantação da Reforma Universitária por volta do ano de 1971. Até então, as atividades Culturais da UFBA eram exercidas pelo Departamento Cultural, que existiu de 1967 a 1971, cristalizando uma tradição de prestação de serviços à comunidade, com ênfase no aspecto de difusão cultural. A Coordenação Central de Extensão – CCE compunha a estrutura da Superintendência Acadêmica e suas competências eram disciplinadas no Artigo 41 do Regimento da Reitoria. A Coordenação Central de Extensão foi criada em 1976. A partir de 1979 passou a ser conhecida como Pró-Reitoria de Extensão, incorporando-se ao Conselho de Coordenação da Universidade e a Câmara de Extensão e posteriormente, ao Conselho Deliberativo da FAPEX. Para a Extensão, em 1979, foi criado informalmente o cargo de Adjunto do Reitor para Assuntos de Extensão. Além desse cargo, outros dois foram instituídos, Assessor do Reitor para Assuntos de Extensão e Coordenador de Extensão⁶¹.

Também na mesma época da LDB, foi publicada a Resolução 002/96 da Câmara de Extensão da UFBA. Neste, a extensão é tida como caráter interdisciplinar de articulação do ensino com a pesquisa e elo de integração destas atividades universitárias com os diversos segmentos da sociedade como entidades governamentais, setor privado, comunidades carentes, movimentos sociais e público que

¹⁷ Informações disponíveis do site da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA: <http://www.extensao.ufba.br/memoria>.

usufrui de conhecimentos, artes e serviços que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Também há a caracterização ou conceituação de cada ação de extensão, explicitando como a extensão se configurava do ponto de vista institucional.

Grande admirador de Edgard Santos, Felipe Serpa, o qual foi um dos pesquisadores trazidos pelo médico para contribuir com o projeto da Universidade da Bahia, procurou retomar o projeto do primeiro Reitor a fim de manter a convivência universitária e o diálogo com a sociedade. Entre os anos 1996 e 1997, idealizou juntamente com sua equipe, o *UFBA em Campo*. O Programa, vinculado institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, compreendeu um conjunto de projetos desenvolvidos por grupos de estudantes, coordenados por um professor, junto a grupos comunitários da Região Metropolitana de Salvador e de municípios do interior do estado da Bahia. Teve como suporte a gestão das relações da universidade com a sociedade e materializou experiências metodológicas que fortaleceram a indissociabilidade entre as funções acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão.

Desta maneira, o *UFBA em Campo* se constituiu em um programa singular e original⁶². Representava uma mudança na concepção da universidade e sociedade, pois pretendeu criar novos espaços de produção e reprodução do conhecimento, superando o caráter iluminista e autárquico da universidade em relação à sociedade, “ experimentar uma maneira diversificada de interagir com o meio social, sem estar apenas prestando algum serviço a ele de forma assistencialista” (Silva, 2007, p. 56). De acordo com o próprio nome, “a UFBA sai de seus muros, de seus territórios e vai até o cerne da comunidade através de propostas multidisciplinares” (Universidade Federal da Bahia, 2001, p. 11).

Quem sabe organizar e realizar um maracatu, uma marujada, um xiré, uma festa do divino, pode aprender muitas outras coisas com grande facilidade, pode nos ensinar outras tantas. O espírito do *UFBA em Campo* não é o do encontro com populações pauperizadas, como quer um certo sociologês torto, longe disso, é a descoberta emocionante da riqueza desses grupos, e uma visão efêmera que seja, do potencial desta sociedade. Num nível mais profundo, a experiência de imersão nesses micro contextos culturais desencadeia uma crítica ao modelo vigente de relacionamento com as questões do conhecimento, pedindo novas soluções, novos formatos acadêmicos, novas concepções institucionais (Universidade Federal da Bahia, 2001, p. 11).

Como vimos, no contexto de crise, o reitor buscava parcerias e experiências práticas para definir outros rumos para a organização, diferente daquele imposto pelo governo federal às universidades. Esta

⁶² O *UFBA em Campo* foi originado e administrado na PROEXT, ao contrário do que acontecia frequentemente com a maioria das atividades, as quais eram idealizadas nas unidades de ensino e cabia à PROEXT apenas administrar. Assim, esta Pró-Reitoria assume o papel na definição de uma concepção universitária (Silva, 2007, p. 57).

experiência de articulação entre ensino, pesquisa e sociedade, em sua opinião, poderia retomar a importância estratégica da UFBA na sociedade baiana, principalmente no que se refere à redução das desigualdades sociais e regionais. A UFBA vivenciou a extensão universitária com novas características neste período. “Aprender-se-ia a conviver com as comunidades, a trocar experiências, a conhecer a localidade, sem o asséptico olhar do pesquisador que a toma por objeto de estudo e ao seu término não oferece qualquer retorno à comunidade pesquisada” (Marques, 2005, p. 376). Para Felipe Serpa, a reflexão sobre a crise da universidade se originava no debate sobre a função da extensão, pois confrontava seu caráter iluminista com as reais necessidades de sua comunidade.

O *UFBA em Campo* reverberou em outra ação da universidade no caminho da consolidação da extensão universitária: as Atividades Curriculares em Comunidade (ACC), que intencionavam fazer constar nos currículos de graduação a oferta de um componente dedicado apenas à extensão. “A ACC é um componente de natureza complementar inserida nos currículos dos cursos de graduação, com 68 horas e quatro créditos, com o intuito da prática de construção da cidadania do estudante” (Silva, 2007, p. 60). Estas atividades até os dias de hoje se constituem em uma grande contribuição da UFBA à institucionalização da extensão universitária, e legaram para docentes, discentes e técnico-administrativos toda uma concepção de universidade engajada com as questões sociais, bastante diferente daquela tradicional, a da “torre de marfim”, proposta por seus idealizadores.

A partir do século XXI, a UFBA deu início a uma grande reforma durante a gestão do reitor Naomar de Almeida Filho, projeto que ele designou por Universidade Nova, que estava em consonância com as novas políticas do governo do presidente Lula para a educação universitária. Também neste governo, houve injeção de capital nas universidades através do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Neste período, a UFBA ampliou a oferta de cursos e implementou reformulações curriculares nos cursos de graduação. Uma das principais mudanças executadas pelo Projeto Universidade Nova foi a criação dos cursos de graduação chamados de Bacharelados Interdisciplinares, os quais buscam uma formação mais generalista e humanista através de um núcleo básico nos três primeiros anos; depois deste período, o aluno, se quiser, pode se profissionalizar nos outros dois anos do curso. Neste período, a UFBA criou novos *campi* nas cidades de Vitória da Conquista e Barreiras, também tutorou a criação da UFRB e de outras universidades federais que surgiram mais adiante.

Para que o leitor tenha noção do tamanho e da importância que a Universidade Federal da Bahia hoje possui, transcrevemos dois excertos do último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) desta organização:

A UFBA desenvolve atividades de ensino em níveis de graduação e pós-graduação em 5 áreas acadêmicas, mais Bacharelados Interdisciplinares e cursos tecnológicos distribuídos nos *campi* de Salvador, Barreiras e Vitória da Conquista. Oferece também cursos de licenciatura a distância. Na pós-graduação oferta vários cursos de mestrado e doutorado, incluindo o único Programa com nota sete nas regiões norte e nordeste do país. Desenvolve intensa atividade de extensão seja no atendimento à população através de seu complexo sistema de saúde que inclui hospitais e maternidades, seja nas áreas de cultura e artes como os famosos “cursos livres” oferecidos pelas Escolas de Música, Teatro, Dança e Belas Artes que tem contribuído para a iniciação artística de crianças e jovens há várias décadas, assim como em vários Museus como o de Artes Sacras que possui o maior acervo do tema na América Latina (Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 18).

A UFBA possui hoje 32 Unidades Universitárias e 15 pavilhões de aulas teóricas e laboratórios em seus diversos *campi* da capital e interior do estado da Bahia. Além disso, para cumprir seus objetivos maiores relacionados às atividades de pesquisa, ensino e extensão, possui 2 hospitais universitários, 1 hospital veterinário, 3 museus, 3 fazendas experimentais e um centro de esportes. Associam-se a estes, outros órgãos acadêmicos a exemplo do CEAO (Centro de Estudos Afro-orientais), do NEIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher), do CRH (Centro de Recursos Humanos), entre outros (Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 18).

No que se refere à avaliação institucional na UFBA, os autores Silva, Tenório, & Lopes (2012, p. 112) nos contam que a primeira iniciativa desta organização em direção à implantação de um processo de avaliação institucional deu-se no ano de 1989, a partir de uma intenção em avaliar as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa, quando foram realizados o Projeto Delineamento da Pesquisa na UFBA e o Seminário de Política Científica, mobilizando professores e pesquisadores para este processo avaliativo. No mesmo sentido em 1991, realizou-se o Seminário de Pesquisa da UFBA: diagnóstico e perspectiva. Em 1995, a UFBA se integra ao PAIUB através da formulação de um projeto de avaliação institucional para a universidade, o que faz com que a avaliação saia do plano das ideias, reivindicada e discutida por muitos anos, para um início de delineamento de uma política específica neste domínio. No ano de 1998, começou a implantação do processo de avaliação institucional da UFBA, com ênfase nos cursos de graduação. Este processo teve três ações prioritárias:

- a) Criação da Comissão de Avaliação nas unidades de ensino.
- b) Inclusão de dois dias no Calendário Acadêmico destinados às atividades de auto avaliação;
- c) Designação da PROGRAD para coordenar as ações do processo avaliativo, acompanhar e dar subsídios a participação de professores da Faculdade de Educação no assessoramento das práticas avaliativas da UFBA através de ações conduzidas pela PROGRAD (Silva, Tenório, & Lopes, 2012, p. 114).

No desenvolvimento desta primeira iniciativa de avaliação institucional na UFBA, foram apresentadas como vantagens deste processo “respeitar as eventuais iniciativas prévias de avaliação das unidades de ensino ou dos cursos de graduação, assim como aqueles processos que já estavam em andamento” (Silva, Tenório, & Lopes, 2012, p. 115). Entretanto, segundo os autores, faltava ainda à comunidade uma mobilização para a questão da avaliação institucional, e também a ausência de dados consistentes e padronizados para subsidiar os processos avaliativos.

Apesar das dificuldades, aconteceram três eventos que intencionavam socializar os principais resultados e avaliar o processo de auto avaliação implementado pela UFBA com foco no ensino de graduação. O I Seminário de Auto Avaliação da UFBA foi realizado em novembro de 1999, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP).

A proposta inicial para a concretização do Seminário era que o mesmo fosse realizado em cada unidade de ensino, isoladamente. Entretanto, decidiu-se que tal seminário deveria acontecer num único local, congregando representantes de todas as unidades, sobretudo diretores, comissões de avaliação e demais membros interessados, para permitir intercâmbio e discussão crítica sobre a experiência, entre as unidades de ensino e entre a administração central da universidade (Silva, Tenório, & Lopes, 2012, p. 117).

Tendo em vista o êxito do primeiro evento, outros foram planejados e executados com o intuito de maior sensibilização da comunidade em torno das questões da avaliação institucional. Em 2002 ocorreu o II Seminário de Avaliação Institucional da UFBA, e em 2003 o III Seminário, encerrando o ciclo de avaliação institucional da graduação, em virtude da tramitação no governo federal de um novo sistema de avaliação do ensino superior, o SINAES, que como vimos alterou o panorama da avaliação das instituições. Com sua aprovação em 2004, o processo de auto avaliação institucional da UFBA foi redimensionado através da criação da CPA:

Assim, através da Portaria nº 143 de 6 de abril de 2005 é designada a CPA da UFBA, composta pelo representante do Reitor e também coordenador da CPA; um representante dos servidores técnico-administrativos; dois especialistas em avaliação institucional e um representante da sociedade civil. De acordo com esta portaria, os membros da CPA teriam mandato de dois anos, sendo admitida uma recondução (Silva, Tenório, & Lopes, 2012, p. 117).

Os autores concluíram que a avaliação institucional na UFBA sempre esteve muito centrada nos cursos de graduação, sem nenhum projeto de avaliação para as demais dimensões da vida universitária; também não havia integração entre a avaliação feita pelas unidades de ensino. A partir da criação da CPA, a avaliação institucional passa a ser realizada por um órgão específico, que, entretanto, não possui

o poder de deliberação; por tratar-se apenas de um órgão consultivo não pode obrigar as unidades a participar da avaliação, o que, segundo os autores, desfavorece o processo avaliativo.

No ano de 2014 foi criado um setor específico para subsidiar o planejamento e a avaliação institucional da UFBA. A Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), além de representar uma tentativa de conferir organicidade às múltiplas e muitas vezes dispersas ações de avaliação, hoje auxilia no trabalho da CPA de coleta de dados e operacionalização das informações, elaboração dos relatórios e outras atividades, concentrando também a maioria dos pesquisadores da área de Psicologia Organizacional do ISP. Tem sido a responsável também por sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância da avaliação, através de visitas, palestras e orientações aos gestores e setores acadêmicos.

3.2. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

O município de Cruz das Almas está notadamente na origem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, não só por conter a sua sede, mas também por ter se destacado no cenário do ensino agrícola na Bahia desde muito antes da fundação desta universidade em 2005. Tendo sido criado em 1897, desmembrando-se da cidade vizinha de São Félix, Cruz das Almas possui este nome por causa da lenda que faz referência aos antigos tropeiros que passavam pela região, que, ao chegarem à antiga vila, encontravam em seu centro uma cruz em frente à Igreja Matriz, onde paravam e rezavam para as almas dos seus mortos. Assim, estes precursores da cidade estabeleceram plantações de cana-de-açúcar e fundaram engenhos, iniciando a construção da vila em uma região de um grande planalto; logo depois da proclamação da República a vila obteve sua independência, sendo elevada à categoria de município em 1897.

Em 1942, o antigo Imperial Instituto Agrícola da Bahia (que havia funcionado desde final do século XIX em São Bento das Lages e depois na capital do estado) foi transferido para Cruz das Almas, com o intuito de formar profissionais para incrementar o cultivo das lavouras de culturas tradicionais da região do recôncavo. Com o nome de Escola Agrônômica da Bahia, em 28 de fevereiro de 1967 se incorporou à Universidade Federal da Bahia com a denominação de Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (AGRUFBA). A propósito de Landulfo Alves, diretor do Departamento de Indústria Animal, que dedicou amplos recursos à construção do *campus*, nos refere Rezende (2009, p. 35):

Deveria ser uma escola-campo e possuir todas as condições para transmitir os conhecimentos da agronomia geminados à pesquisa de laboratório, à prática agrícola e à pecuária. Para construí-la, comprou fazendas no município de Cruz das Almas e nelas construiu prédios para a administração, salas de aula e laboratórios, casas residenciais para professores e estudantes, campos para lavouras, pocilgas e pastos.

A Escola de Agronomia da UFBA permaneceu em Cruz das Almas durante vários anos, embora sofresse grandes dificuldades pela distância da sede, sobretudo nos anos 90, nos quais a UFBA tinha poucos recursos para manter suas atividades. Nos anos 2000, a população do recôncavo deu início a uma série de manifestações, audiências públicas, e a Escola de Agronomia se constituiu em núcleo aglutinador de propostas para a criação de uma Universidade Federal na região. Em diferentes momentos e em documentos de diversos formatos, foram encaminhadas à Presidência da República, ao Ministério da Educação e ao Congresso Nacional solicitações desta população para o estabelecimento de uma instituição de ensino superior federal.

Desta forma, em 2002, esta mobilização conjuntamente com a iniciativa do Reitor da UFBA, Naomar Monteiro de Almeida Filho, resultou na proposição da UFRB junto à bancada de deputados federais e senadores baianos. No ano de 2003, o Conselho Universitário da UFBA em reunião extraordinária discutiu a proposição de desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA para criar uma outra universidade federal no estado da Bahia.

No segundo semestre do ano de 2003 realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença, com o objetivo de mobilizar a comunidade e criar um ideário capaz de reunir forças de todos os matizes políticos em torno da criação de uma universidade, localizada no interior do Estado da Bahia. Transposta, com sucesso, esta etapa, foi entregue ao Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva a proposta de criação da UFRB em outubro de 2003. No mês de março de 2005, a Escola de Agronomia da UFBA ampliou suas atividades e ensino, pesquisa e extensão, com a criação de três novos cursos de graduação: Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca e Zootecnia. Essa iniciativa fortaleceu o propósito de criação de uma nova universidade. Naquele mesmo mês, a Presidência da República enviou o Projeto de Lei de Criação da UFRB para o Congresso Nacional. Em 06 de julho de 2005 o Projeto foi aprovado pela Câmara de Deputados Federais e, em 12 de julho do mesmo ano, também foi aprovado pelo Senado Federal (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009, p. 11).

Assim nasceu a UFRB, com sede no município de Cruz das Almas criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, sendo que no ato de sua criação passaram a integrar a UFRB, os cursos de todos os níveis integrantes da Escola de Agronomia da UFBA. Os alunos regularmente matriculados nos cursos foram transferidos e passaram automaticamente, a integrar o corpo discente da UFRB. Rapidamente, a UFRB cresceu e em dez anos consolidou uma trajetória de excelência para sanar uma histórica ausência do ensino superior na região.

Hoje a UFRB conta com sete centros de ensino⁶³ distribuídos nas cidades de Cruz das Almas, Cachoeira, Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro e Feira de Santana, com quarenta e três cursos de graduação e vinte e um cursos de pós-graduação, que juntos contabilizam aproximadamente 10.700 alunos⁶⁴.

Assim a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasce numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais. A UFRB faz parte e se reconhece como parte dessa história, pois é fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo. Mas como lugar de encontro e de diversidade, o recôncavo sempre foi terreno fértil para a invenção e reinvenção. Não por acaso um dos compromissos fundadores da UFRB é com a invenção de outra perspectiva de desenvolvimento que promova a melhoria da vida das pessoas e o exercício pleno de suas capacidades humanas (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009, p. 12).

A menção da região do recôncavo da Bahia no nome da jovem universidade se deve à riqueza da região, com grande diversidade social, cultural e ambiental. O recôncavo sul⁶⁵, região onde estão instalados os *campi* da UFRB, reúne 33 municípios, que juntos abrigam um contingente de 725.497 habitantes. A produção vegetal, responde por 74% do valor bruto da produção, caracterizando a região do recôncavo sul como uma área essencialmente agrícola. Historicamente, a região manteve uma função abastecedora de Salvador, quando paulatinamente foi sucedendo o declínio de suas atividades produtivas, face aos baixos preços do mercado internacional para as mercadorias que exportava e a obsolescência tecnológica das suas unidades transformadoras. Também vale destacar que ainda hoje há um grande descompasso entre os indicadores de crescimento populacional e de urbanização no conjunto dos municípios do Recôncavo, sendo Santo Antônio de Jesus a única exceção neste quesito (Rezende, 2004, p. 26).

A UFRB surge na Região do Recôncavo da Bahia com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País. Associa-se a estes propósitos seu papel de promotora da paz, na defesa dos direitos humanos e na busca da preservação do meio ambiente. Concebida como um modelo multicampi, a Instituição é composta de cinco Centros, em quatro municípios da Região do Recôncavo Sul da Bahia (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009, p. 12).

⁶³ Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS); Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); Centro de Formação de Professores (CFP);

⁶⁴ Informações disponíveis em www.ufrb.edu.br/especialufrb11anos.

⁶⁵ O nome Recôncavo é uma designação geográfica, pois remete ao seu formato em torno da Baía de Todos os Santos.

A extensão universitária na UFRB tem sido coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão e pelos sete Centros de Ensino, tendo se firmado ao longo dos dez anos de sua atuação como um elo de permanente interação com a sociedade, especialmente com as comunidades e segmentos populares da região do recôncavo da Bahia. A gestão da extensão firmou parcerias com os setores populares e tem contribuído para a geração de trabalho e renda; preservação ambiental e desenvolvimento sustentável; combate ao analfabetismo; promoção da segurança alimentar e nutricional; formação de gestores de cultura na região do recôncavo; formação de gestores de cooperativas populares; formação de professores; popularização da ciência e outras iniciativas de igual importância social e acadêmica (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015, p.70). A UFRB também possui uma publicação específica para esta dimensão, a Revista Extensão, com periodicidade semestral. A revista publica artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas e é produzida pela própria PROEXT. Este periódico tem sido um instrumento importante de divulgação e conhecimento das ações desenvolvidas pela universidade, validando a parceria do conhecimento tradicional associado ao científico. (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015, p.68). Seguem abaixo algumas tabelas para que o leitor tenha a dimensão das atividades de extensão desenvolvidas nesta organização, tanto no âmbito dos Centros, quanto no das Pró-Reitorias.

Atividades registradas em 2014 /Centros de Ensino da UFRB							
Modalidade/Centro de Ensino	Programa	Projeto	Curso	Evento	Prestação de Serviços	Publicações	Total
CETEC	1	10	2	6	0	0	19
CCAAB	0	30	13	35	0	0	78
CAHL	4	22	11	59	1	0	97
CFP	1	9	2	34	1	0	46
CECULT	4	10	2	13	0	1	30
CETENS	0	1	0	1	0	0	2
CCS	1	16	6	26	0	0	49
TOTAL	11	98	36	174	2	1	321

Tabela 1- Atividades registradas em 2014/Centros de Ensino. Adaptada de Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015, p.64.

Atividades registradas em 2014 /Pró-Reitorias da UFRB							
Modalidade/Pró-Reitoria	Programa	Projeto	Curso	Evento	Prestação de Serviços	Publicações	Total
Pró-Reitoria de Extensão	2	1	0	6	0	2	11
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação	0	1	1	3	0	0	5
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis	1	0	0	4	0	0	5
Reitoria	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	3	2	1	14	0	1	22

Tabela 2- Atividades registradas em 2014/Pró-Reitorias. Adaptada de Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015, p.64.

Quanto à avaliação institucional, a UFRB já foi criada no contexto da consolidação da Lei 10861/04 do SINAES. Desta maneira, teve também que criar a CPA para constituir os processos de autorização e reconhecimento de seus cursos. A Comissão Própria de Avaliação da UFRB foi instituída por meio da Portaria Gabinete da Reitoria nº 005/2009 de 02 de janeiro de 2009 e cadastrada junto ao INEP em 15 de abril de 2009. Desde sua criação, a CPA tem passado por alterações em sua composição, mas sempre mantendo representantes discentes, docentes, técnicos administrativos e da sociedade civil organizada. A comissão designada por ato do dirigente máximo da instituição tem vigência de dois anos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009, p. 22).

Como pudemos ver, as organizações estudadas são extremamente diferentes no que se refere à sua trajetória histórica e seu relacionamento com a sociedade baiana. Entretanto, ambas as instituições cumprem um importante papel de consolidação do ensino público superior da região, cada qual à sua maneira, ensejam contribuições diferentes na dimensão da extensão universitária. Feitas estas considerações sobre o contexto do objeto de estudo, podemos tratar especificamente sobre a avaliação da extensão universitária nas universidades em questão.

Capítulo V

A Metodologia

1. A pesquisa qualitativa: razões de sua centralidade neste estudo

Neste capítulo explicitaremos o caminho da pesquisa, ou seja, a metodologia utilizada para referenciar os dados, documentos e depoimentos obtidos ao longo do período do Doutorado. Primeiramente, devemos fazer alusão aos fundamentos epistemológicos (que dizem respeito às concepções sobre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como sobre as relações entre eles) que embasaram este trabalho. A investigação, enquanto atividade humana e social, está imbuída de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na busca do conhecimento científico. Estes princípios, segundo os autores que nos ajudaram na realização deste trabalho, precedem às questões relativas aos procedimentos, já que desempenham a função de orientação de toda a prática investigativa.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (Ludke & André, 2014, p. 3).

Durante muitos anos, os estudos sobre os fenômenos educativos foram feitos considerando um paradigma positivista⁶⁶, ligado à concepção de ciência experimental, surgido a partir da Revolução Científica do século XVI e que fundamentou as Ciências Sociais no século XIX. Para conhecer a realidade, segundo esta corrente, era necessária uma postura neutra do investigador, com a perfeita separação entre o sujeito da pesquisa (pesquisador) e seu objeto de estudo. O caráter de permanência e perenidade que esta corrente idealizava sobre a realidade a ser investigada favorecia um conhecimento objetivo e definitivo a seu respeito. Entretanto, no século XX emergiu um novo paradigma, baseado numa visão das pessoas como agentes ativos (e não passivos, como é próprio do paradigma anterior e ainda hoje

⁶⁶ Para Bogdan & Biklen (1994, p. 52), um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos e proposições que orientam o pensamento e a investigação, e representam um determinado entendimento do mundo. “Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados”.

hegemônico), em que as relações entre o investigador e o investigado se alteram de um modo significativo. Estando os fenômenos humanos e sociais sujeitos a uma determinada intencionalidade, não é possível separar o que está sendo investigado do próprio investigador. O investigador se encontra imerso na realidade social da qual faz parte.

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos sociais e põem em questão a abordagem científica quando se trata de estudar seres humanos (Bell, 1993, p. 20).

Daí que se originam as diferentes linguagens científicas e diferentes posições epistemológicas que engendram novas perspectivas de investigação em educação. Bogdan & Biklen (1994, p.16), utilizam a expressão "investigação qualitativa" como um termo genérico que agrupa estas diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Existem igualmente outras expressões associadas com a investigação qualitativa. Referimo-nos a: interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo. A utilização e definição exactas destas expressões, bem como de trabalho de campo e de investigação qualitativa, têm variado ao longo do tempo e entre diferentes utilizadores. Isto não significa que todas estas expressões queiram dizer a mesma coisa, nem que algumas delas tenham um significado preciso quando utilizadas por determinados autores. Escolhemos privilegiar a expressão *investigação qualitativa* como englobando todo o conjunto de estratégias que designamos por "qualitativas". (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

É o que o pensador austríaco Paul Karl Feyerabend refere como “anarquismo epistemológico” (que em termos metodológicos se traduz em “pluralismo metodológico”), em sua crítica ao racionalismo objetivista:

Inicialmente convém lembrar que anarquismo significa, antes, oposição a um princípio único, absoluto, imutável de ordem, do que oposição a toda e qualquer organização. Na sua tradução metodológica, não significa, portanto, ser contra todo e qualquer procedimento metodológico, mas contra a instituição de um conjunto único, fixo, restrito de regras que se pretenda universalmente válido, para toda e qualquer situação - ou seja, contra algo que se pretenda erigir como o método, como a característica distintiva, demarcadora do que seja ciência (Regner, 1996, p. 233).

Como podemos perceber, o excerto acima referenciado, apresenta outras visões de mundo, crenças, valores e atitudes, os quais tiveram como traço comum uma ferrenha oposição ao paradigma positivista. Este “paradigma emergente”, passou a conceber os fenômenos educativos como sociais, e, portanto, diferentes dos naturais. Daí seu caráter inacabado, sempre abertos às mudanças. Ao contrário

das metodologias quantitativas, as metodologias qualitativas sofrem de uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento. A partir de diferentes técnicas e métodos de investigação (geralmente denominados como naturalista, etnográfico, interpretativo) privilegiam a recolha de dados no local onde os fenômenos ocorrem. “O objecto de estudo consiste, exactamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62).

Estas diferentes perspectivas sobre a investigação em educação estão assentes em pressupostos epistemológicos mais amplos, oriundos das teorias sociais. As teorias funcionalistas, que foram (há quem afirme que continuam sendo) as mais influentes no seio da sociologia até à década de 60 do século passado, e que representam o que aqui chamamos de paradigma funcionalista ou objetivista, baseiam-se no estabelecimento de uma analogia com o mundo orgânico para explicação dos fenômenos sociais⁶⁷. “Tal como os sistemas biológicos, as sociedades são compostas por partes diferenciadas que trabalham em conjunto, o que lhes permite assegurar um correto funcionamento e a sobrevivência do organismo” (Morrow & Torres, 1997, p. 34). Esta teoria, que se preocupava fundamentalmente com as condições de manutenção da ordem e da estabilidade sociais, teve como principais referências Emile Durkheim e Talcott Parsons. Já o paradigma subjetivista, interpretativo (que se traduz num plano metodológico qualitativo) recorre a quadros teóricos de referência weberianos, e por isso levam o nome, segundo Isabel Carvalho Guerra (2006, p. 7), de metodologias compreensivas ou neoweberianas⁶⁸.

Max Weber defendeu uma nova perspectiva que fazia da atividade social o cerne do interesse sociológico. “O que importa salientar é que Weber pretende fazer da sociologia uma disciplina que encara os acontecimentos da vida humana sob o ângulo da sua significação cultural, distinguindo-se assim claramente de um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal” (Guerra, 2006, p. 7). Ele defendia a ideia de que a sociedade não é apenas algo de exterior que determina

⁶⁷ A Teoria de Sistemas, de Ludwig von Bertalanffy é uma teoria fundamental para a compreensão de muitos dos fenômenos biológicos e próprios dos sistemas naturais. Ocorreram várias tentativas de importar esta teoria para o campo das ciências sociais, sendo as organizações um domínio onde essa tentativa tem ocorrido com algum peso. “Ludwig von Bertalanffy, a distinguished biologist, occupies an important position in the intellectual history of the twentieth century. His contributions went beyond biology, and extended to psychology, psychiatry, sociology, cybernetics, history and philosophy. Some of his admirers even believe that von Bertalanffy's general systems theory could provide a conceptual framework for all these disciplines” (Weckowicz, 2000, p. 01).

⁶⁸ Não só Max Weber contribuiu para este paradigma. As Sociologias interpretativas e fenomenológicas (interacionismo simbólico, a etnometodologia, a etnografia e a antropologia) constituem múltiplas referências para a emergência do paradigma interpretativo ou subjetivista.

coercitivamente o comportamento dos indivíduos; ela é o resultado de uma inesgotável nuvem de interações interindividuais. “A sociedade para Weber não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se veicula entre eles” (Rodrigues, 2011, p. 51). Ao contrário de Durkheim, Weber acreditava que os acontecimentos dependem fundamentalmente da postura e da própria ação do investigador. “A realidade não é uma coisa em si. Ela ganha um determinado rosto conforme o olhar que você lança sobre ela” (Rodrigues, 2011, p. 52). E este olhar pode ser bastante diferente a depender do investigador, porque existem valores introjetados e inculcados sobre os homens.

A ação social, para Weber, acontece mediada pelo encontro entre os homens e seus diferentes valores. Para estudar esta ação é preciso ter em mente a impossibilidade de apreendê-la como um todo, pois sua totalidade se constitui exatamente através desta interação entre as partes. “A sociedade, para Weber, não é um bloco, é uma teia” (Rodrigues, 2011, p. 53). Daí o nome de sociologia compreensiva, pois a única maneira para se estudar o objeto, segundo ele, é através de sua compreensão. Aliás, para além da dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos (a conhecida ‘querela dos métodos’), ainda há outro confronto entre duas correntes sociológicas distintas, a partir da relação entre o ator social e o sistema: as análises compreensivas opõem-se ao estruturalismo, pois não se coadunam com a concepção de sociedade que obedece a regularidades sociais, ou seja, não concordam com a ideia de que a sociedade seja determinada e interpretada a partir de leis de funcionamento do sistema (tanto o marxismo quanto o funcionalismo buscaram explicações sistêmicas para a ação social). Para Morrow & Torres (1997, p. 27), “Weber rejeita uma perspectiva sistêmica que dê conta da sociedade como um todo em favor de uma concepção da integração social como interação social assente nas estratégias conflituais de grupos concretos”. Segundo Guerra (2006, p. 14), esta polémica reemergiu nos anos oitenta do século XX:

Confrontavam-se então duas linhas dicotômicas de pesquisa da vida quotidiana: por um lado, a dos que defendiam que a vida quotidiana só poderia ser interpretada à luz das grandes determinações estruturais de que ela era, em grande parte, um reflexo; e, por outro lado, a dos que defendiam que a vida quotidiana possuía uma lógica própria, não redutível nem dedutível das grandes determinações estruturais. Os primeiros analisavam a vida quotidiana a partir das determinações estruturais, sobretudo de “classe”; os segundos centravam-se no colorido dos modos de ser e fazer quotidianos, retomando as teorias weberianas do sentido da acção social mesmo quando balizada pelas instituições, os costumes e as normas colectivas (Guerra, 2006, p. 14).

Como podemos perceber, as consequências da visão de Max Weber para a sociologia da educação foram bastante significativas, influenciando a ruptura com o positivismo lógico em busca de

um novo olhar para a ação social em finais do século XIX. Mas não se pense que este processo ficou encerrado nessa época, pois essa disputa acerca da melhor forma de apreender o social e as relações que nele se estabelecem continua ainda hoje atual:

A retomada mais atual dos “paradigmas compreensivos”, nos finais do século XX, vai num primeiro momento assumir uma postura crítica em relação às metodologias lógico-dedutivas e propor a substituição da procura das regularidades e das leis do funcionamento societal pelos sentidos sociais acionados pelos atores nos seus comportamentos, substituindo a explicação das causalidades pela compreensão dos sentidos da ação social (Guerra, 2006, p. 7).

Para Robert Stake (2012, p. 52) a ênfase qualitativa guarda três diferenças em relação à quantitativa: a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação; a distinção entre papel pessoal e impessoal do investigador; e a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído. A primeira diferença está relacionada com o tipo de conhecimento que se pretende elucidar: enquanto a perspectiva objetivista e positivista procura causas, privilegiando a explicação e o controle dos fenômenos, a compreensiva e interpretativa procura a compreensão dos acontecimentos. A compreensão tem um círculo psicológico que a explicação não tem, pois busca empatia, intencionalidade, recriação na mente do intelectual. “A investigação qualitativa procura estabelecer uma compreensão empática com o leitor através da descrição, às vezes uma descrição densa, transmitindo ao leitor o que a própria experiência transmitiria” (Stake, 2012, p. 54).

A segunda diferença em relação ao paradigma positivista é a predileção do investigador qualitativo pela singularidade do contexto, e seu posicionamento diante do fenômeno. Enquanto o primeiro deseja eliminar o contexto para estabelecer generalizações, o compreensivo preza pela singularidade do contexto e utiliza a própria interpretação do pesquisador como método. Segundo o autor, a subjetividade não é considerada uma imperfeição, mas sim um elemento de compreensão do fenômeno; entretanto, ele reconhece que podem ocorrer interpretações equivocadas quando os pesquisadores não estão conscientes das suas imperfeições intelectuais, ou há fraqueza dos métodos:

“Os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas mais responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência” (Stake, 2012, p. 56).

A terceira distinção a que Stake faz referência é o que ele chama de construtivismo. Para a estudar os fenômenos educativos a partir de uma perspectiva qualitativa, o conhecimento precisa ser

construído (e não descoberto como no paradigma positivista). Isso decorre da afirmação de que a realidade trata-se de um conjunto de interpretações e ela se constitui por três dimensões: a realidade externa; a realidade a partir de nossas interpretações; e a realidade integrada com diferentes interpretações dos sujeitos. Embora a realidade que procuramos seja da nossa própria criação, ela é uma criação coletiva, pois faz parte das interações entre os sujeitos (Stake, 2012, p. 117).

A construção humana do conhecimento parece começar com a experiência sensorial de estímulos externos. Mesmo no início, é atribuído imediatamente um significado a estas sensações. Embora tendo origem numa ação exterior, apenas se conhece a interpretação interior. Tanto quanto se pode dizer, nada fica registrado na consciência e na memória sobre o estímulo além das nossas interpretações sobre ele. Nenhum aspecto do conhecimento é puramente do mundo externo, desprovido de construção humana (Stake, 2012, p. 116).

Hoje em dia, ambas as perspectivas são bastante utilizadas nas investigações educativas. Alguns autores inclusive consideram que a oposição entre elas tem cada vez menos sentido, “até pelas formas quantitativas de tratamento do qualitativo” (Guerra, 2006, p. 7), embora exista uma profunda ruptura epistemológica entre estes dois paradigmas. O fato é que se o investigador reconhece a relevância dos objetos materiais e acredita que as características de um fenômeno educacional existem independentemente dos indivíduos, ele privilegia a necessidade de encontrar a constância das ocorrências e desta maneira deverá optar pelos recursos quantitativos ou mensuráveis para comprovar a frequência das incidências daquele fenômeno. Esta, então, é chamada de análise ou abordagem quantitativa, em que há uma grande possibilidade de generalização, ou seja, o conhecimento de determinado fenômeno educacional pode ser extrapolado para outras situações. Por outro lado, se o pesquisador acredita que o fenômeno a ser estudado faz parte de uma realidade em que as pessoas constroem significados, deverá encontrar fundamentos para uma análise e para uma interpretação que revelem o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Estas pesquisas, chamadas de qualitativas, e, portanto, de caráter mais único e singular, são aquelas que pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que fazem.

Nós, como seres humanos que somos, criamos a todo instante representações do meio físico e social que ocupamos, interpretamos o comportamento das pessoas e interagimos com elas e com o ambiente. Assim, consideramos que os fenômenos educacionais (igualmente aos fenômenos sociais), devem ser estudados tendo em conta esta complexidade de relações. Portanto, o presente trabalho se insere no paradigma compreensivo-interpretativo, assumindo-se como uma investigação qualitativa, pois

entendemos que o objeto de estudo sobre o qual agora nos debruçamos faz parte de uma realidade em que as pessoas constroem significados nas diferentes interações humanas e sociais: os processos de avaliação, de uma maneira geral, são concebidos como práticas em construção, e podem vir a possuir diferentes sentidos para seus atores. Entretanto, isto não quer dizer que, porque tenhamos definido este trabalho como situado no domínio do paradigma compreensivo-interpretativo, não possamos nos utilizar de técnicas quantitativas. “Cada abordagem tem seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas indicada para um determinado contexto. A abordagem adotada e os métodos de recolha da informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1993, p. 20).

Para situarmos este trabalho no paradigma compreensivo-interpretativo, nos baseamos nos autores Bogdan & Biklen (1994, p. 47), que elencam cinco características básicas para a pesquisa qualitativa. Primeiro, este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que pressupõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos; há descrições de pessoas, situações ou acontecimentos. A transcrição e registro das informações tornam-se extremamente importantes, pois segundo os autores em questão, aspectos que em um primeiro olhar parecem triviais ou com pouca relevância, podem se constituir em dados essenciais ao longo do estudo. “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de uma forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Outra característica dos estudos qualitativos destacada pelos autores é a preocupação maior com os processos do que com os resultados, ou seja, é mais importante verificar como o problema se manifesta nos procedimentos e nas interações cotidianas. “A pesquisa qualitativa geralmente é realizada em ambientes naturais, tem o pesquisador como principal coletor de dados, concentra-se mais nos processos do que nos resultados” (Duarte, 2002, p. 140).

Também a forma de analisar os dados representa uma marca dos estudos qualitativos: a indução. Ao início do estudo, as questões são mais amplas; ao longo do estudo e à medida em que vamos coletando os dados é que estas questões vão se delimitando cada vez mais. Deste modo, os instrumentos necessários para a investigação são aqueles em que podemos coletar informações vividas pelos atores e “qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à inferência interpretativa” (Chizzotti, 2006, p. 28).

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

A última característica dos estudos qualitativos é a do significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas; os investigadores qualitativos pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que fazem, o que os autores chamam de “perspectivas participantes”, pois fazem questão de se certificarem de que poderão apreender as diferentes perspectivas adequadamente:

“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Acreditamos que as cinco características elencadas pelos autores em questão se coadunam bastante com o que realizamos nesta tese. Por conhecermos a realidade das organizações estudadas e estarmos bastante familiarizados com o contexto do presente estudo (trabalhamos em uma das organizações), e também por termos empreendido todos os procedimentos de recolha da informação (coleta de documentos e entrevistas); além desta recolha principal, procuramos reunir e descrever a maior quantidade de dados institucionais e contextuais da realidade pesquisada, a exemplo do que fizemos no capítulo anterior (marcos legais, história das instituições etc.). Além disso, a temática da avaliação da extensão universitária nos remete por si só aos processos de avaliação que ocorrem nestas organizações; a questão de como estes processos acontecem, tendo em vista as especificidades de cada universidade, nos ocupou bem mais do que propriamente os resultados dessas avaliações. Recorremos à análise de conteúdo e à produção de um discurso inferencial para a análise dos dados, o que, portanto,

atende à indução como princípio metodológico. Também temos em mente que as entrevistas e os documentos foram produzidos pelos sujeitos da extensão universitária e se constituem em sua leitura e compreensão sobre o fenômeno estudado, ou seja, se constituem em sua interpretação dos processos de avaliação.

2. A casuística como método nas ciências sociais

Depois de definirmos nosso posicionamento teórico diante dos dois paradigmas hoje hegemônicos no domínio da produção de conhecimento científico, escolhemos o *estudo de caso* como o método de pesquisa mais adequado à produção de conhecimento no domínio do objeto do nosso estudo, pois julgamos que é aquele que permite respeitar as singularidades dos contextos estudados e dar voz aos atores neles envolvidos, segundo os autores que aqui referenciamos. Para Robert Yin (2010, p. 24), “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

A ascensão dos estudos de caso aconteceu graças à fortuita discussão em que emergiram as abordagens qualitativas, à qual aludimos acima, principalmente nos anos setenta do século XX, inclusive as características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa anteriormente descritas (Ludke & André, 2014, p. 21) . Para as autoras, a preocupação central em se desenvolver estudos de caso é a compreensão de que estamos diante de uma instância singular. “Isso significa que o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Ludke & André, 2014, p. 24).

Assim, o estudo de caso é o método escolhido quando se pretende conhecer determinado fenômeno de maneira profunda e específica, privilegiando a profundidade em detrimento da abrangência, a fim de representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam. Daí o uso de técnicas de pesquisa das mais variadas (até mesmo quantitativas) para se apropriar das complexas relações entre o fenômeno e seu contexto. Além disso, o método do estudo de caso tem uma característica marcante das abordagens qualitativas: requer o envolvimento pessoal do investigador, de maneira que este possa interagir com o objeto do estudo e compreender os contextos (temporais, históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e pessoais) em que decorre esta ação.

Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- com os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (Yin, 2010, p. 24).

Para Ludke & André (2014, p. 20), o estudo de caso é usualmente identificado como um método de investigação que se estrutura “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Elencamos algumas das características dos estudos de caso destacadas pelas autoras: *visam a descoberta*, partindo do pressuposto que o conhecimento é algo que se faz e refaz constantemente; o investigador deve assumir uma postura sempre atenta aos novos elementos que podem emergir; *ênfatisam a interpretação em contexto*, ou seja, para a apreensão do objeto de estudo é preciso interpretar o contexto em que ele se situa; *buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda*, como destacamos acima, os estudos de caso procuram focalizar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, focalizando-a como um todo; *se utilizam de uma variedade de fontes de informação*, já que o pesquisador pode recorrer a uma variedade enorme de dados, com vários tipos de informantes. A longa citação descrita abaixo simplifica bastante bem as características de um estudo de caso.

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais e pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90) .

Os mais conhecidos teóricos sobre os estudos de caso são Robert E. Stake e Robert K. Yin. Embora saibamos que existem diferenças em seus posicionamentos teóricos (Stake situa-se claramente com o construtivismo social e Robert Yin com o pós-positivismo), não nos cabe aqui fazer uma comparação ou discussão entre a obra dos dois autores, entretanto tentamos buscar elementos teóricos que nos auxiliaram no entendimento do objeto estudado. Como refere Mazzotti (2006, p. 649) até para

definirmos qual o tipo de estudo de caso que mais se encaixa em nossa perspectiva metodológica, é preciso conhecer minimamente a produção científica acumulada na área, bem como as discussões recorrentes em seu domínio.

Para Stake (2012, p. 17), o estudo de caso é o método que permite identificar e compreender as particularidades e os aspectos comuns que distintos contextos possam exibir. Para este autor, todos os estudos de avaliação são estudos de caso, e todo investigador de estudos de caso sempre será um avaliador. Ele dá mais ênfase no tratamento holístico dos fenômenos, ou seja, este posicionamento requer que o investigador olhe para uma gama de contextos (econômico, cultural, social e pessoal), reconhecendo o que ele chama de “singularidade crítica” do caso (o caso é singular e comum ao mesmo tempo). Para este autor, existem três tipos de estudo de caso⁶⁹: *o estudo de caso intrínseco*, quando o investigador tem interesse particular por uma situação ou caso específico; o *instrumental*, aquele que o caso é importante para a compreensão de algo mais amplo em relação a determinado assunto; e o *coletivo*, quando o investigador centra sua atenção em vários casos.

Segundo ele, existem quatro características básicas para que se enquadre a investigação no estudo de caso: é um estudo holístico, pois procura compreender o objeto de estudo em si mesmo e não em como se diferencia dos outros; é um estudo empírico, pois é necessário árduo trabalho de campo com grande recolha de informações; é um estudo que realiza um trabalho interpretativo, já que resulta da interação entre o investigador e o sujeito; e é também um estudo empático, já que é um método que considera a intencionalidade dos atores, por isso o processo de investigação pode se reestruturar à medida que novas realidades emergirem no estudo. Assim, ele ressalta o interesse especial pelo caso e suas particularidades:

O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que ele é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso (Stake, 2012, p. 24).

O excerto transcrito acima nos dá uma mostra do que Stake pensa sobre as generalizações que, em sua opinião, são pouco possíveis nos estudos de caso: “O estudo de caso é uma base pouco sólida

⁶⁹ Vários autores identificaram tipos de estudo de caso, seja a partir do objeto de estudo, seja a partir da especificidade da situação, ou da temática a se investigar, ou mesmo a partir dos procedimentos metodológicos adotados. Destacaremos as tipologias propostas pelos autores que aqui abordamos.

para a generalização” (Stake, 2012, p. 23). Ele defende as generalizações naturalistas, a serem feitas pelo próprio leitor através de conclusões tiradas pela “descrição densa” do estudo de caso.

Ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor. Este, ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma “descrição densa” do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, *insights* apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse (Mazzotti, 2006, p. 639).

Para Alda Mazzotti (2006, p. 639) a questão das generalizações é muito importante, pois frequentemente os investigadores desenvolvem pesquisas que ficam à margem do debate acadêmico e da construção coletiva do conhecimento. Isso acontece também nos estudos de caso.

Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso” pelo que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento.

Ela destaca a posição de Stake sobre as generalizações: “Stake afirma que a generalização não deveria ser uma exigência feita a todo e qualquer estudo, pois essa preocupação, caso seja excessiva, pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a compreensão do caso em si” (Mazzotti, 2006, p. 649). Entretanto, Stake admite que mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser considerado como um pequeno passo em direção à generalização de determinado conhecimento.

Para Yin (2010) o estudo de caso é um modo de investigar; este modo possui as seguintes características: primeiro, o objeto de estudo deve versar sobre uma questão ou fenômeno contemporâneo, situado num contexto da vida real; as fronteiras entre o fenômeno e contexto não estão nitidamente demarcadas; e, por último, o investigador deve se utilizar de múltiplas fontes de dados. “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39). Como o fenômeno e o contexto não são altamente distinguíveis na vida real, outras características técnicas, incluindo a coleta de dados e as estratégias de análise, instrumentalizam a concepção do estudo de caso proposta por Yin:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada enquanto existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de

evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (Yin, 2010, p. 40).

Para que o investigador possa reconhecer quando utilizar o método do estudo de caso, Yin orienta que as questões de investigação que possuam as indagações de como ou por que, e que portanto remetem aos objetos que intencionem desvendar os vínculos operacionais de determinados fenômenos, são aqueles ideais para a metodologia do estudo de caso. Ele também destaca como importante para localizar a investigação dentro da metodologia do estudo de caso, o contexto em que o investigador tem pouco controle sobre os eventos, e a intenção de uma descrição mais ampla, porém profunda sobre o fenômeno. Ele resume estas três características do fenômeno no seguinte excerto: “Uma questão como ou por que está sendo feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2010, p. 34).

Sua tipologia do estudo de caso se divide em *estudo de caso único* e *estudo de casos múltiplos*. Ambos podem ser holísticos, com apenas uma unidade de análise, ou integrados, com mais de uma unidade de análise. Ele considera que ambos são apenas variantes da mesma estrutura metodológica pois não há grandes distinções entre os dois, embora considere que os casos múltiplos podem produzir evidências mais vigorosas, mas também demandam mais tempo para sua execução. Nos estudos de casos múltiplos o investigador pode usar a lógica da replicação (o que não tem a ver com amostragem):

A lógica subjacente ao uso dos estudos de casos múltiplos é a mesma. Cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que (a) possa predizer resultados similares (uma replicação literal) ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica) (Yin, 2010, p. 78).

Na questão das generalizações, Yin acredita que os estudos de caso permitem generalizações das proposições teóricas e não das populações ou universos. Para ele, está aí o grande desafio de realizar bons estudo de caso, pois o entendimento do estudo de caso engloba importantes condições contextuais que são altamente pertinentes ao estudo.

Quanto à possibilidade de generalização a partir dos estudos de caso, mostrou-se que Yin considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos (replicação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares (“generalização analítica”) (Mazzotti, 2006, p. 649).

Para Mazzotti (2006), o que ambos os autores (Stake e Yin) negam é a generalização do tipo estatístico no estudo de caso, pois os casos não se constituem em unidades de amostragem, nem são escolhidos de acordo com este critério. Mesmo assim, reconhecem a importância de gerar e acumular conhecimento para além de um estudo mais focado.

Embora haja divergências entre eles, parece haver acordo sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Mazzotti, 2006, p. 650).

Para Yin, a base para a generalização analítica é a teoria. Os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais poderosos se dois ou mais casos apoiarem a mesma teoria:

O uso da teoria, na realização dos estudos de caso, é um auxílio imenso na definição do projeto de pesquisa apropriado e na coleta de dados. A mesma orientação teórica também se torna o principal veículo para a generalização dos resultados do estudo de caso (Yin, 2010, p. 62).

O autor também oferece orientações sobre o planejamento, a coleta e análise de dados. Ele elaborou para esta última fase do estudo de caso, quatro estratégias analíticas para realizar bons estudos de caso: contar com as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso; desenvolver a descrição do caso; se utilizar de dados quantitativos e qualitativos; e pensar sobre as explicações rivais, que são ideias contrastantes que podem contradizer as análises. Ele propõe, também, aferir a qualidade do estudo de caso a partir da triangulação dos dados, que, segundo ele, é a obrigação ética do investigador para minimizar equívocos. Ele faz a seguinte pergunta: o que torna exemplar um estudo de caso? Podemos reconhecer um estudo de caso exemplar a partir das seguintes constatações: o caso deve ser significativo e completo, e com isso ter os três indicadores de completude: as fronteiras do caso devem estar delimitadas, isto é, a distinção entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto; a narrativa deve demonstrar “um esforço exaustivo” para coletar as evidências relevantes e o estudo deve ser planejado de tal maneira que sua finalização não seja determinada por limites de tempo ou de recursos. O caso também deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas. O pesquisador deve buscar explicações ou perspectivas rivais daquelas adotadas no estudo e examinar as evidências de acordo com essas perspectivas. “Mesmo na realização de um estudo de caso exploratório ou descritivo, o exame da

evidência a partir de diferentes perspectivas aumentará as chances de que o estudo de caso se torne exemplar” (Yin, 2010, p. 219). O autor ainda refere na mesma página:

Para representar diferentes perspectivas adequadamente, o pesquisador deve procurar as alternativas que desafiam mais seriamente os pressupostos do estudo de caso. Essas perspectivas podem ser encontradas nas visões culturais alternativas, nas diferentes teorias, nas variações entre as partes interessadas ou os tomadores de decisão que são parte do estudo de caso, ou em alguns contrastes similares.

Como podemos perceber, a teorização sobre a metodologia do estudo de caso é vasta e bastante abrangente, já que contém orientações desde a elaboração do projeto até a análise dos dados, pelo que procuramos adequá-la ao estudo que agora apresentamos. Acreditamos que poderemos usar este grande manancial teórico sobre o estudo de caso de acordo com nossos critérios e entendimento sobre o objeto de estudo:

Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Mazzotti, 2006, p. 650).

As mesmas razões que enquadram o presente trabalho no paradigma compreensivo-interpretativo podem ser elencadas para considerar que se trata de um estudo de caso. Consideramos que o estudo da avaliação da extensão universitária nas universidades federais da Bahia se constitui em um estudo de caso, pois as principais questões de investigação (descritas no terceiro capítulo) têm a ver com a pergunta como, já que intencionamos conhecer e esmiuçar a avaliação da extensão feita nestas instituições, “desvendar os vínculos operacionais do fenômeno” como refere Yin (2010). Explicitamos ao longo desta tese o contexto em que estávamos bastante imbricados; o contexto histórico e social das universidades brasileiras, e dentro desta perspectiva a construção de um conceito de extensão universitária pretendido pelos atores das universidades públicas. Também descrevemos o contexto da legislação, que embasa tanto este conceito de extensão, como regulamenta a avaliação institucional nas universidades.

No primeiro momento da pesquisa, quando redigimos o projeto, ainda não tínhamos clareza sobre a hipótese (ou tese, como referimos no terceiro capítulo) e ainda tínhamos algumas dúvidas sobre as questões de estudo. Elas foram se delineando à medida que fomos avançando e coletando os dados, pelo que percebemos o caráter exploratório desta investigação. Também apresentamos um estudo de

caráter interpretativo, já que está baseado nas inferências que fizemos interpretando os documentos e as entrevistas, iluminadas pela teoria sobre a temática estudada. O ponto de vista dos atores da extensão universitária se constituiu, portanto, em peça fundamental deste estudo. Embora nosso enquadramento temporal tenha um recorte de aproximadamente dezessete anos (de 1999 até hoje), trata-se de um estudo coetâneo, pois o fenômeno que elucidamos ainda faz parte do cotidiano das pessoas e das instituições, e pudemos apreendê-lo não só através dos documentos, mas também com o depoimento dos sujeitos nele envolvidos.

Segundo a tipologia apresentada por Yin (2010), consideramos que este estudo de caso se trata do tipo estudo de caso múltiplo, ou seja, cada organização é única e com características identitárias próprias, já que verificamos que elas se constituem como contextos completamente diferentes (como explicitamos no quarto capítulo). “Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97). Tentamos buscar o que Robert Yin chama de replicação literal, buscando aspectos da avaliação da extensão universitária que se assemelhem em ambas as organizações, e também a replicação teórica, pois eventualmente podem existir aspectos contrastantes entre as universidades, tendo em vista suas diferenças, mas o olhar que nos orienta é o mesmo.

A particularidade que podemos referir sobre os casos estudados é que as universidades em questão se tratavam, à época da redação do projeto, nas únicas universidades federais do Estado da Bahia, o que tornava evidente a importância deste estudo para desvendar um domínio do conhecimento até então não explorado. Como referimos no terceiro capítulo, as organizações federais fizeram parte de um esforço recente do Estado central em prover uma rede de organizações ao serviço da educação superior pública com recursos públicos, freando o avanço da iniciativa privada. Essa é uma característica comum entre os dois casos estudados, pelo que podemos encetar algumas comparações teóricas para estas organizações, mas elas, em sua essência, são muito diferentes.

É importante salientar aqui a importância da teoria para o estudo de caso, além do que já destacamos em relação às generalizações. Para Yin (2010, p. 35), a revisão de literatura é apenas um meio para um fim, e não um fim em si mesmo, pois ela não tem a finalidade de determinar as respostas sobre o fenômeno, mas apenas desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre este fenômeno, o que faz com que se tenha um projeto mais forte e uma capacidade superior para interpretar os dados. Embora concordemos apenas em parte com o autor acima mencionado, já que a teoria pode

sim, determinar algumas respostas, reconhecemos a importância do levantamento de bons teóricos para o objeto de estudo que pretendemos elucidar. Evidentemente que qualquer investigação, seja ela de qualquer natureza, implicará a leitura do material bibliográfico anteriormente produzido sobre a área a fim de conhecer as discussões que cercam o tema e depois, com o intuito de subsidiar a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos. Assim, para desenvolvermos o presente trabalho, realizamos a leitura e fichamento da literatura (livros, dissertações e teses, artigos científicos) pertinente ao assunto a fim de formar um arcabouço teórico-metodológico sobre a pesquisa. Planejamos fazer a maior parte das leituras no início do processo de pesquisa, ou mesmo, para elaboração dos capítulos teóricos, os quais foram elaborados antes do estudo empírico propriamente dito. Entretanto, continuamos desenvolvendo novas leituras durante a fase de escrita e análise dos dados, a partir de novas indicações de leitura de nosso orientador, e também a fim de consolidar os conceitos teóricos que teríamos que ter em mente para redigir a análise. Como destaca Judith Bell (1993, p. 84):

Ler o máximo sobre o tema, desde que o tempo de que dispõe lhe permita, lhe dará uma ideia não só de abordagens e de métodos que porventura não lhe tenham ocorrido antes, como também de formas de classificar e de apresentar a sua própria informação. Poderá ajudar-lhe a estabelecer um quadro teórico ou analítico como base da análise e interpretação de dados.

Para a autora em questão, a importância da teoria ajuda o pesquisador na justificação de sua argumentação e na comparação com outros trabalhos, além de ajudá-lo a exprimir suas ideias de uma maneira melhor. “Assim, a teoria é um instrumento essencial de pesquisa, um estímulo para o avanço progressivo do conhecimento” (Bell, 1993, p. 84). Tendo a partir das primeiras leituras definido os objetivos do presente trabalho (os quais já explicitamos no terceiro capítulo), e sabendo que teríamos o delineamento de um estudo de caso múltiplo, começamos a refletir sobre quais seriam as técnicas de recolha da informação mais adequadas para o estudo que desenvolvemos, atentando para a necessidade de técnicas variadas características de um estudo de caso. Assim, escolhemos a análise documental, o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas, como as técnicas mais adequadas ao nosso estudo, as quais descreveremos nas próximas páginas.

3. A amostra, sua definição e justificação

A amostra de uma investigação científica pode ter diferentes acepções, de acordo com as diversas abordagens de investigação. Embora exista uma certa resistência de alguns teóricos qualitativos em utilizar este termo, ele tem sido amplamente utilizado para designar o processo de seleção de amostras qualitativas sobre o ponto de vista teórico, excluindo o sentido de amostras probabilísticas, como refere Guerra (2006, p. 43): “Recorre-se à amostra que é de tipo não probabilístico, a amostra não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar”:

De facto, as características da análise qualitativa não facilitam uma definição *a priori* do universo de análise, porque, em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa é muito maleável, o objeto evolui, a amostra pode alterar-se ao longo do percurso; e por outro lado é difícil (se não mesmo impossível) definir uma amostra sem fazer referência ao processo de construção do objeto; assim, é quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, dada a diversidade de objetos e métodos (Guerra, 2006, p. 43).

A descrição e delimitação das pessoas, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade na pesquisa, “constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado” (Duarte, 2002, p. 141). Assim, tanto para a seleção de documentos quanto para a seleção dos entrevistados, para a UFBA, consideramos o período de 1999, data da aprovação do Plano Nacional de Extensão até os dias atuais; para a UFRB a periodização data de 2005, data de sua criação oficial até os dias atuais. Realizamos quinze entrevistas semiestruturadas com os gestores da extensão (Pró-Reitores e Coordenadores) e membros da CPA (Comissão Própria de Avaliação). No início, havíamos planejado entrevistar também discentes e membros das comunidades que participaram de ações de extensão. Entretanto, percebemos que antes que realizássemos a recolha de depoimentos destes atores, tivemos uma grande dificuldade na seleção de uma amostra adequada, pelo que a entrevista aos elementos individuais escolhidos aleatoriamente dificilmente poderia ter algum tipo de justificação metodológica (pois a busca de representatividade não se poderia colocar tendo em atenção a natureza do estudo, como acima ficou claro quando caracterizamos a metodologia de estudo de caso).

Face à questão de saber quem entrevistar (no interior da amostra definida) e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos (Guerra, 2006, p. 48).

De acordo com Sales (2010), estaremos perante uma amostragem não-probabilística intencional tipificada (constituída por pessoas que se encontram em posições chave no processo em estudo: especialistas). Esta amostra é não probabilística pois, para alguns elementos, a probabilidade de vir a integrar a amostra é zero ou não é conhecida; daí que as amostras não têm a garantia da representatividade. Também, a seleção de elementos da população que compõem a amostra depende em parte do julgamento do pesquisador quando este está realizando as entrevistas.

A amostra é intencional tipificada pois o pesquisador usa do seu julgamento para selecionar aqueles membros da população que serão importantes para elucidação do objeto de estudo, tal como tem sido o nosso caso: os gestores da extensão universitária e os membros das Comissões de Avaliação tratam-se de especialistas no que se refere à avaliação da extensão universitária. São aqueles atores institucionais que de fato respondem pelas ações de avaliação da extensão realizada pelas organizações em estudo.

Uma questão importante que tivemos que atentar antes de dar início à coleta dos dados foi a da ética no trabalho investigativo. Por se tratar de um estudo que lidava com seres humanos, tivemos que formalizar os procedimentos da investigação e submetê-los ao Comitê de Ética em Pesquisas de nossa organização⁷⁰. Recentemente, no Brasil, a exigência com protocolos éticos de pesquisa tem sido regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº466 de 12 de dezembro de 2012. Neste mesmo ano, foi criada uma base de dados nacional e unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos intitulada “Plataforma Brasil”. A plataforma gerencia a submissão, o acompanhamento e a aprovação de todas as pesquisas submetidas aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições de ensino superior, e ainda permite a apresentação dos documentos em meio digital, propiciando aos interessados o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas, além de mais celeridade no trâmite dos projetos⁷¹.

Ao submetermos o então Projeto de Pesquisa à Plataforma elaboramos uma série de documentos, dos quais importa aqui destacar: o termo de anuência das instituições participantes (no nosso caso, UFRB e UFBA), que é assinado pelo Reitor e concede a autorização para que pessoas pertencentes àquela organização sejam inquiridas; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁷⁰ Submetemos a pesquisa para apreciação do Conselho de Ética em março de 2015. A aprovação ocorreu dois meses depois, pelo que a coleta de dados só pôde se iniciar no mês de junho do mesmo ano.

⁷¹ Informações disponíveis no site da Plataforma Brasil: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

(TCLE), um tipo de protocolo ético no qual o investigador assegura que os participantes estão inteiramente a par da finalidade da investigação e percebem quais são os seus direitos. O Termo explica que a participação do entrevistado é voluntária, ficando este livre para se recusar a responder a qualquer pergunta ou mesmo podendo retirar-se da entrevista em qualquer momento, caso se sinta incomodado com alguma questão. Também neste documento consta a garantia do pesquisador em manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes:

“Desta feita, tornar claro ser um desconhecido a tratar o material decorrente da entrevista, garantindo ao entrevistado as condições de anonimato e confidencialidade dos conteúdos conversados, é desde logo uma condição fundamental para que o diálogo se inicie com alguma confiança” (Ferreira, 2014, p. 182).

Enviamos o TCLE e o guião da entrevista para a correspondência eletrônica (e-mail) de cada participante para que este somente aceitasse participar do estudo depois de conhecer detalhadamente o conteúdo da entrevista e as questões éticas descritas acima. Imaginamos também que seria melhor dar ao entrevistado mais tempo para ler o Termo e eventualmente negociar conosco alterações ou novas condições. Depois, quando nos encontrávamos com o participante, antes da entrevista começar, pedíamos que assinasse uma cópia do documento como sinal de que percebia e concordava com todas as condições. Os participantes, em todas as entrevistas também guardaram consigo uma cópia assinada do Termo firmando este acordo entre as duas partes. Neste documento nos comprometemos também a dar a oportunidade aos entrevistados de acederem aos resultados da pesquisa e a eventuais publicações da presente tese. Para além das exigências legais que regulamentam a investigação, corroboramos com o entendimento de Judith Bell (1993, p. 56):

Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas, observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais. Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso de dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados, tem a ver com respeitá-los.

Depois de decidirmos que entrevistariamos apenas gestores e membros da CPA para melhor elucidação das questões colocadas, começamos a pesquisar os nomes das pessoas que haviam ocupado estas posições nas instituições e, em seguida, contactá-los através do e-mail institucional. Um primeiro contato presencial nas Pró-Reitorias de Extensão das universidades também nos deu informações valiosas sobre as pessoas. Entretanto, reconhecemos uma certa dificuldade em obter estas respostas. Muitos dos gestores não nos responderam, outros responderam negativamente, justificando que não

tenham aproximação com o tema do presente estudo e por isso não poderiam contribuir para o mesmo. Inicialmente, planejamos procurar nos setores de trabalho aqueles que não respondiam aos *e-mails* enviados e perguntar-lhes pessoalmente sobre a possibilidade de responderem à entrevista proposta. Entretanto, tendo em vista as questões éticas descritas acima, a fim de evitar qualquer constrangimento a estas pessoas e assegurar a voluntariedade das entrevistas, substituímos estas ausências por outras pessoas, muitas vezes indicadas pelos próprios entrevistados. Compreendemos que estas ausências ou mesmo as negativas, que se constituem em lacunas, dizem muito sobre o cenário institucional que estávamos pesquisando e contribuem também para a elucidação do objeto da pesquisa. Existem “bastidores” deste contexto que não estão postos, escritos e é natural que os sujeitos tenham opiniões conflitantes, segredos, questões delicadas para serem reveladas, já que estas pessoas ainda estão atuantes no cotidiano da universidade, ainda são sujeitos deste contexto. Um exemplo prático acerca do ocorrido: obtivemos um elevado número de entrevistas na UFRB, uma organização pequena se comparada à UFBA; nesta última teríamos, à partida, a possibilidade de constituir uma amostra bastante mais ampla, o que não se veio a verificar. Acreditamos que nossa atuação na UFRB como servidora influencie na contribuição destes atores para a pesquisa; eles certamente se sentem mais à vontade em dar seu depoimento para alguém com quem já têm certa familiaridade; enquanto que na UFBA este nosso escopo de conhecimento é bem menor.

Elaboramos a tabela abaixo para acompanhar as entrevistas que íamos obtendo, pelo que podemos perceber as questões acima colocadas.

ENTREVISTAS	PLANEJADAS		REALIZADAS	
	UFBA	UFRB	UFBA	UFRB
Pró-Reitores de Extensão	5	2	2	1
Coordenadores	0	2	0	4
Membros da Comissão Permanente de Avaliação (CPA)	1	1	4	4
Representantes da comunidade	1	1	0	0
Representantes dos estudantes	1	1	0	0
Total:	8	7	6	9

Tabela 3- Entrevistas planejadas e realizadas.

Já para a escolha da documentação demos preferência aos Relatórios de Gestão das Pró-Reitorias de Extensão de ambas as organizações, os quais são elaborados anualmente pelos membros gestores daquela unidade e possuem uma avaliação setorial sobre as ações desenvolvidas. Também

analisamos os relatórios da CPA, que possuem o resultado da avaliação desenvolvida pelo processo de auto avaliação da organização, de acordo com as dimensões elencadas pela Lei do SINAES. Além disso analisamos o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) que elabora as metas das universidades durante quatro anos, além de outros documentos divulgados por estas organizações.

4. O processo de recolha e tratamento da informação

4.1.A Análise documental

Para Judith Bell (1993) a maioria das pesquisas em ciências da educação se utiliza da análise documental como técnica de recolha e análise de dados, seja para complementar a informação obtida por outras técnicas, ou mesmo constituir a fonte de pesquisa central do trabalho. Os documentos tornam-se particularmente importantes quando o acesso aos indivíduos ou atores que se deseja aceder através de algum instrumento de recolha da informação (seja por entrevistas, questionários, grupo focal, etc.) se torne difícil. Para a autora acima referida, o investigador deve ter em mente algumas atitudes metodológicas no momento da análise documental: primeiramente, deve estar sempre preparado para ir em busca de documentos, que não necessariamente estarão à sua livre disposição. Depois, saber se se constituem em fontes primárias (aquelas produzidas durante o período estudado) ou secundárias (documentos produzidos a partir de fontes primárias). Também, dentro da classificação das fontes primárias, o investigador deve saber se foi uma fonte deliberada (produzida tendo em mente futuros pesquisadores, a fim de preservar provas e memórias) ou o que Bell chama de fontes inadvertidas, aquelas que resultam do funcionamento de administrações centrais e locais e nascem do trabalho corriqueiro e cotidiano dos sistemas educativos a exemplo de atas de reuniões, relatórios de avaliação, etc.: “Os documentos inadvertidos são os mais comuns e normalmente também os tipos mais valiosos de fontes primárias. Foram produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e diretos que as fontes deliberadas” (Bell, 1993, p. 105). Entretanto, a autora chama a atenção para o cuidado necessário com os documentos inadvertidos, pois também possuem intencionalidades como por exemplo, forjar ou justificar alguma ação:

Alguns documentos produzidos numa escola quando se prevê uma inspeção podem ter o fim de deixar a melhor impressão possível aos inspetores, e também é possível que a escola não fosse tão proativa na

produção de documentos internos ou tão pontual a pôr a documentação em ordem como quando se espera uma inspeção (Bell, 1993, p. 106).

O excerto acima é a prova de que existem o que Bell chama de dados conscientes e não conscientes, o que ela relata ser mais um aspecto acerca da natureza dos documentos. Informação consciente é tudo o que o autor quis transmitir e informação não consciente é o que pode ser percebido pelo investigador a partir deste documento, mas não necessariamente está escrito naquele momento. “Todos os documentos transmitem informações inconscientes, mas é ao investigador que cabe interpretar o seu significado” (Bell, 1993, p. 106). Para isso, a autora aponta uma postura importante na análise documental:

Tente pôr-se na posição do autor do documento e ver através dos seus olhos. Em vez de tirar conclusões precipitadas, procure dados que contrariem a sua primeira impressão para testar a validade do documento com todo rigor possível – e esteja atento às distorções introduzidas pelo seu próprio ponto de vista. Pode ser mais fácil reconhecer distorções introduzidas pelos pontos de vista de outras pessoas que pelos nossos, além de que é sempre tentador rejeitar os dados que não apoiam a nossa posição (Bell, 1993, p. 112).

Primeiramente, efetuamos a busca por toda a sorte de documentação oriunda de processos avaliativos da extensão universitária em ambas as universidades, sobretudo os relatórios de gestão das Pró-Reitorias de Extensão e os relatórios de avaliação institucional da CPA. O material produzido pelas instituições que conseguimos obter formam o nosso *corpus* para a análise documental; trata-se de fontes primárias e inadvertidas, de acordo com a classificação proposta acima.

Também acreditamos que se constitui em fonte importante o material produzido pelos Fóruns onde os temas relacionados à avaliação da extensão universitária têm sido debatidos, como os Congressos Brasileiros de Extensão Universitária, a Rede Nacional de Extensão, além dos Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Estes têm sido importantes campos de debate, divulgação e estímulo às ações extensionistas, principalmente quanto às questões sobre avaliação da extensão. Entretanto, os documentos produzidos por estes atores não se constituíram em objeto de análise pois não foram produzidos nas organizações estudadas, apenas serviram para situarmos qual a base legal da avaliação da extensão e o que tem normatizado estas ações.

Para Bardin (2011), a análise documental é diferente da análise de conteúdo. Para ela, este tipo de análise difere da análise de conteúdo, principalmente quando suprimimos a função da inferência e nos limitamos apenas à análise categorial. Entretanto, a autora destaca que enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma

conveniente e representar de outro modo esta informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação. “A análise documental, portanto, é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (Bardin, 2011, p. 51). Segundo ela, a indexação permite pôr classificação em palavras chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira restrita. A diferença mais importante entre a análise de documental e a análise de conteúdo, segundo esta autora, é que a primeira trabalha com documentos e a análise de conteúdo com as mensagens de qualquer espécie comunicação. Para Bardin, na análise documental, o objetivo da categorização é apenas a representação condensada da informação, para posterior consulta e armazenamento. Já para Yin (2010, p. 130), os documentos permitem inferências e devemos tratá-los como pistas, pois podem corroborar a evidência de outras fontes, sendo bastante relevantes para o estudo de caso, além de estarem cada vez mais disponíveis por causa das tecnologias da informação e comunicação. Além disso, podem ser revistas repetidamente (o que ele chama de estabilidade) e são exatas pois contêm nomes e referências em detalhes exatos. Mesmo assim ele adverte para seu caráter parcial, tendo em vista que foram escritas por alguém em determinadas circunstâncias. O investigador deve sempre criticar o conteúdo desta evidência.

Corroboramos com o entendimento de Robert Yin e utilizamos o *corpus* documental obtido nas instituições como objeto da análise de conteúdo, ou seja, os dados serviram para realizar inferências e cruzar evidências com as entrevistas.

4.2. A entrevista semiestruturada

A entrevista tem sido bastante utilizada nas pesquisas em ciências sociais, em trabalhos de campo de estudantes e investigadores. Com o ressurgimento das abordagens compreensivas a partir da década de sessenta do século XX, esta técnica de recolha de material empírico teve papel de destaque nas pesquisas sociológicas e ocorreram amplos debates sobre sua legitimidade epistemológica, já que caracteriza-se em uma técnica que apreende o ponto de vista dos sujeitos através da proposição de questões mais abertas, com uma menor amostra de interlocutores. O sucesso desta técnica ao longo destes anos se dá em grande medida pela facilidade que ela propicia ao investigador, “uma forma relativamente econômica e acessível a um largo e diversificado conjunto de material empírico” (Ferreira,

2014, p. 167). Além disso, são direcionadas, pois focam os tópicos e as questões de investigação, além de fornecerem “inferências e explicações causais percebidas”, e embora possam ter certo caráter de reflexividade⁷², se constituem em uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso (Yin, 2010, p. 129).

Vitor Sérgio Ferreira (2014) propõe o termo “a arte de entrevistar”, o que não deixa de ser bastante semelhante ao que os autores referem ao estudo de caso, onde o investigador exerce o papel de “artesão intelectual”. Esta analogia remete a posição decisiva do investigador na condução de seu estudo, característica marcante dos estudos qualitativos. Assim acontece também na posição do investigador/entrevistador, que de maneira alguma é impessoal ao diálogo e deve ter criatividade e capacidade de improvisação para fazer uma boa entrevista, não podendo este ser demasiado técnico ou padronizado, cego e rígido na utilização do guião; entretanto, deve ter conhecimento da temática e de certo planejamento para desempenhar esta função com o sucesso esperado. “Está nas suas competências, que serão técnicas, mas também sociais, saber conduzir o entrevistado sem o dirigir, ou seja, implicar-se no diálogo sem lhe impor um ponto de vista, nomeadamente o das suas eventuais hipóteses de partida” (Ferreira, 2014, p. 170). O mesmo autor ainda refere:

Assumir uma função de comando através do ato de perguntar é assumir claramente uma posição, a de entrevistador, que implica um ponto de vista - inquirir, e delimitar sobre que domínio(s). Deverá, contudo, paradoxalmente, gerir essa posição de entre-ver por forma a ser o menos impositivo possível sobre o ponto de vista do entrevistado. Uma entrevista bem improvisada exige da posição de entrevistador conhecimento (sobre a temática a abordar), planeamento (sobre os tópicos interessantes para ambos, quem pergunta e quem responde) e experiência (em gerir encontros sociais deste tipo com algum à-vontade e coloquialidade). Mas, sobretudo, implica a constante capacidade do entrevistador em se colocar, dialógica e reciprocamente, face ao ponto de vista do entrevistado, para que o exercício de com-posição improvisada resulte da melhor maneira para ambos (Ferreira, 2014, p. 171).

A entrevista possui um caráter de excepcionalidade e de singularidade, porque dificilmente poderemos repetir aquele discurso em outras circunstâncias, mesmo com uma normatização dos procedimentos adotados, daí também não haver neutralidade pretendida nesta técnica. “Os dados que se obtêm através desse dispositivo não podem ser reconhecidos no estatuto epistemológico de mero dado informativo, mas de dado discursivo que informa e é informado por pontos de vista” (Ferreira, 2014, p. 175). Podemos perceber que os dados obtidos nas entrevistas não são mera transcrição das informações, mas tratam-se de um discurso produzido para aquela ocasião, tendo em vista que,

⁷² O entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.

eventualmente, o entrevistado nunca foi inquirido sobre aquela questão, não formulou ou teorizou antecipadamente sobre aquele assunto: “De facto, o discurso narrativo que é coproduzido no seu decorrer é, não raras vezes, um encadeamento de ações e interpretações que talvez nunca tivesse sido formulado pelo entrevistado antes de ser interpelado” (Ferreira, 2014, p. 177).

Para Laurence Bardin, esta subjetividade tende a gerar uma multidimensionalidade de significações, que exige do pesquisador um certo grau de domínio na análise das respostas. Para esta autora, há sempre um paradoxo no conjunto de entrevistas na tentativa da inferência. “Como preservar a equação particular do indivíduo enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais proveniente da amostra das pessoas interrogadas? Como utilizar a singularidade individual para alcançar o social?” (Bardin, 2011, p. 94). Eis aqui nosso grande desafio.

Primeiramente, construímos o guião das entrevistas a fim de nortear a fala dos atores, já que em entrevistas semi-estruturadas, a fala tende a ser relativamente espontânea, e a subjetividade ainda está muito presente, pois cada indivíduo possui seu próprio sistema de valores e representações e serve-se de seus próprios meios de expressão para descrever as práticas de avaliação. Nos baseamos nas instruções abaixo para a elaboração desta orientação, pois acreditamos que o guião deve ser um orientador e não um instrumento que engesse o diálogo entre o investigador e o entrevistado.

Para dar espaço às formas de narração do entrevistado, o guião é geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de lembrança que apenas são introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas. É frequente, sobretudo, nas pesquisas exploratórias que o guião seja completado ao longo do tempo. A maior parte das vezes, os investigadores que conceberam a pesquisa também são quem realiza as entrevistas, pelo que, quando acabam de conceber o guião, já o conhecem perfeitamente e têm-no memorizado. Essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as perguntas de lembrança quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida. De fato, nem o modo de perguntar nem a ordem das perguntas é importante, pois o apelo à racionalidade do ator permite a proximidade no vocabulário e a sequência. A questão mais importante na construção do guião não é nenhuma das acima descritas, que são do conhecimento geral. A questão mais importante é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta (Guerra, 2006, p. 53).

Assim percebemos que as entrevistas nos exigiam uma atitude de atenção e abertura frente à perspectiva e narrativa do entrevistado, bem como de flexibilidade e habilidade às novas temáticas que eventualmente poderiam emergir. À medida que perguntas vão sendo feitas diversas vezes, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, e passamos a ouvir nossa própria voz nas gravações realizadas é que se torna possível avaliar criticamente nosso próprio desempenho e ir corrigindo-o gradativamente nas entrevistas que se seguem. Também, para alguns entrevistados, em virtude de terem

pertencido a um determinado órgão de avaliação, ou por terem desempenhado uma função importante na gestão da universidade, incluíamos perguntas a fim de obter mais respostas e ter um panorama mais rico de informações sobre o objeto que intencionamos desvelar.

As entrevistas foram transcritas integralmente, incluindo os estímulos do entrevistador sobre a temática estudada. Quando concluíamos a transcrição de cada entrevista, procedíamos à leitura e revisão da transcrição, acompanhada pela audição da respectiva gravação, a fim de verificar a adequabilidade da transcrição e eliminar possíveis erros. Também este processo de repetição nos auxiliou a ter uma ideia geral sobre o posicionamento dos entrevistados face às questões que lhe foram colocadas. Codificamos as entrevistas por uma sigla seguida de um número; (G) para os gestores e (MCPA) para os Membros das Comissões Próprias de Avaliação. Os números estabelecem uma sequência meramente ocasional, ou seja, à medida que íamos obtendo as entrevistas, íamos efetuando a numeração. Cada uma destas codificações está identificada com a universidade do entrevistado. Realizamos esta separação na identificação, porque foi importante para fazer a análise das entrevistas também separadamente.

No intuito de dar às entrevistas um caráter mais informal, como se fosse uma conversa, e também como tínhamos mais ou menos memorizadas as questões do guião, nem sempre as perguntas eram feitas de acordo com a ordem que consta neste documento orientador, pois a depender de como o entrevistado construía o seu discurso, íamos fazendo as perguntas que mais se aproximavam do assunto abordado. Entretanto, quando transcrevemos as entrevistas e relemos aquilo que transcrevemos, tivemos uma certa preferência por organizar mais o discurso dos sujeitos, não só pela organização e inteligibilidade que davam à entrevista, mas também para posteriormente facilitar a categorização e análise destes dados. “Cabe posteriormente ao entrevistador fazer o interlocutor acreditar que tal momento se tratará de uma situação banal de conversa a dois, tentando agir com simplicidade, descontração e disponibilidade” (Ferreira, 2014, p. 179).

4.3. O inquérito por questionário

Para buscarmos a generalização dos resultados deste estudo para outras instituições e até para conhecer mais o fenómeno estudado, intencionamos obter os dados de um inquérito por questionário. A partir da sugestão de um entrevistado de dialogar com o atual Presidente do FORPROEX, tivemos a ideia

de enviar um questionário através de correspondência eletrônica. Compreendendo que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) se constituiu ao longo dos anos como uma entidade orientadora das políticas para a extensão universitária em nosso país, nos interessou conhecer o debate que tem ocorrido sobre a avaliação da extensão universitária nesta entidade e em outras universidades, a fim de enriquecer a pesquisa e clarificar algumas questões do presente estudo.

Segundo Judith Bell (1993), planificar um bom inquérito é mais difícil do que se imagina, pois devemos nos atentar para a seleção do tipo de questões, sua formulação e apresentação. Os inquéritos, que neste texto temos chamado de questionários, se constituem em uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação. O questionário foi enviado para todas as Presidências das Coordenações Nacionais eleitas anualmente desde o ano de 1999, data que consideramos como um marco, quando da elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária. Também o enviamos a outros membros do Fórum, os quais se destacaram na temática da avaliação da extensão no período acima mencionado. O envio por *e-mail* se deu através dos endereços institucionais pesquisados na internet, nos sítios eletrônicos das universidades nas quais os professores atuam até os dias de hoje. Para um melhor acompanhamento dos *e-mails* enviados, construímos uma tabela com todos os endereços e as informações destes gestores do Fórum (ano em que foi presidente e universidade de origem).

Já o questionário foi construído numa plataforma eletrônica específica para este tipo de formulários⁷³. O programa além de registrar as respostas, apresenta uma estatística detalhada sobre seu preenchimento, resguardando o anonimato necessário. Fizemos o inquérito com blocos de afirmações que versavam sobre: a experiência com a gestão da extensão, o conceito de extensão, práticas de avaliação institucional e práticas de avaliação da extensão universitária, além do papel e atuação do FORPROEX. O inquirido respondia qual era seu grau de concordância com estas afirmações, com graduações de 1 a 5 (escala Likert).

Como não era necessário identificar-se, não tivemos como saber de quais Pró-Reitores foram as respostas. Mesmo assim, enviamos o *e-mail* (que convidava para participação na pesquisa e continha um *link* do questionário) duas vezes. Infelizmente, de um universo de quase trinta *e-mails* enviados, obtivemos apenas três respostas, pelo que não as utilizaremos na análise dos dados deste estudo. Seria inevitável que nem todos respondessem no prazo especificado, entretanto acreditamos que poderíamos

⁷³ Google forms. Disponível em <https://www.google.com/forms/about/>.

ter um número suficiente de questionários respondidos que permitissem, pelo menos, traçar um panorama da discussão da avaliação da extensão universitária em nível nacional. Dado o reduzido número de respondentes decidimos não utilizar as referidas respostas no estudo, tendo em atenção o recomendado para a pesquisa de natureza quantitativa:

Se a falta de respostas for apenas de 10%, a parcialidade dos não respondentes, na maior parte dos casos, não se revestirá de grande importância; contudo, um elevado nível de falta de respostas poderá distorcer os resultados, pelo que, se tal acontecer, deverá tentar, na medida do possível, encorajar as pessoas a devolverem os questionários preenchidos (Bell, 1993, p. 132).

5. A análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos: os processos de categorização, de redução da informação e de produção de um discurso inferencial

A análise de conteúdo deu seus primeiros passos no início do século XX nos Estados Unidos nos textos da imprensa da época, sob a ótica de uma concepção de ciência baseada no rigor e na medida, ideais que se constituíam até então no cerne da análise feita pelos jornalistas. A análise tinha uma orientação fundamentalmente empírica, exploratória, vinculada a fenômenos reais e de finalidade preditiva. “A Escola de Jornalismo de Columbia dá o pontapé inicial e multiplicam-se assim os estudos quantitativos dos jornais. (...). Desencadeia-se um fascínio pela contagem e pela medida (superfície dos artigos, tamanho dos títulos, localização na página)” (Bardin, 2011, p. 21). O primeiro nome surgido em 1915 foi H. Lasswell, com suas análises de imprensa e de propaganda.

Nos anos de 1940 a 1950 estas regras foram tomando mais sistematização. Com a Segunda Guerra Mundial, os analistas passaram a rastrear nos jornais e propagandas os termos que evocavam o nazismo. Para E. Berelson, um dos principais nomes deste período, a análise de conteúdo era uma técnica de investigação que tinha por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Esta concepção quantitativista da análise de conteúdo ainda seria referência em países da Europa como a França até a década de 60, quando houve uma ampliação e diversificação das técnicas e novas interrogações, também a partir da contribuição de outras ciências.

Assim, com o desenvolvimento da Ciências Sociais e Humanas vivenciado nas décadas de 60 e 70 do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, intensificou-se esta inquietação em compreender os fenômenos sociais da comunicação através da compreensão das palavras. Também a explosão comunicacional ocorrida no período em questão fez desenvolver novos instrumentos de análise destas comunicações. Entre os anos 1960 a 1975, o uso dos computadores trouxe novas contribuições para a

análise de conteúdo, pois possibilitou a manipulação de mais dados, de forma que os levantamentos estatísticos passaram a ter muito mais variáveis. Com estas transformações, a análise de conteúdo paulatinamente desenvolveu uma metodologia própria que permitiu ao investigador programar, comunicar e avaliar criticamente um plano de investigação com independência de resultados. Os traços que distinguiram as primeiras análises de conteúdo de suas precursoras análises quantitativas de mensagens jornalísticas foram: a contribuição teórica de cientistas sociais; a definição de conceitos específicos a partir do conjunto de dados; a aplicação de técnicas estatísticas mais sofisticadas para as análises; e a participação dos resultados da análise de conteúdo em pesquisas de maior envergadura (Krippendorff, 1990, p. 20).

Na década de 80 surgiram novas contribuições para a análise das comunicações. Na ocasião, Klaus Krippendorff (1990) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências válidas e replicáveis⁷⁴ que podem aplicar-se ao seu contexto. Este autor avançou no desenvolvimento da técnica, pois retirou da sua definição a referência à quantificação, não restringindo tanto as direções que a análise de conteúdo poderia vir a tomar.

A quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos da investigação de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade do que se procura (Vala, 1987, p. 103).

É certo que, hoje em dia, a análise de conteúdo, bastante difundida na área das Ciências Sociais e das Humanidades em geral (dado que a maioria dos processos sociais se dá através de comunicações simbólicas) é tida como uma técnica de análise de dados usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, e ajuda-nos a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além da leitura comum. “Ora, a análise de conteúdo tem exatamente como uma das suas vantagens o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica” (Vala, 1987, p. 107). Para a análise de conteúdo quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Já para a perspectiva qualitativa é a presença (ou mesmo a ausência) de uma característica ou conjunto de características que é tomado em consideração.

⁷⁴ Replicável no sentido de que, outro pesquisador, se aplicar a mesma técnica aos dados, terá o mesmo resultado.

Para Laurence Bardin (2011), principal referência atual na compreensão desta técnica, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos diversificados. A autora destaca o objeto da análise de conteúdo: a inferência de conhecimentos, ou seja, aquela operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Ela se realiza tendo por base indicadores de frequência, e por ela podemos obter os esclarecimentos sobre elementos de significações, os quais nos conduzirão a uma descrição de mecanismos que até então não possuíamos a compreensão. Por isso, Krippendorff (1990) alerta que, enquanto técnica de pesquisa, a análise de conteúdo exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados, desde a natureza dos dados e de que maneira se extraem até o contexto da análise, não bastando, portanto, saber das relações entre os dados e o contexto, mas sim conhecer que elementos ou argumentos que influem neste processo. “Lo que se necesita es conocer la naturaleza de esta relación” (Krippendorff, 1990, p. 38).

Para Jorge Vala, a finalidade da análise de conteúdo é efetuar inferências com base numa lógica explicitada de sistematização das mensagens. A técnica permite inferências sobre a fonte, sobre a situação em que esta produziu o material objeto da análise, ou até, por vezes, sobre o receptor ou sobre os destinatários das mensagens. O autor em questão entende que as mensagens se manifestam através da linguagem, mas não revelam apenas a lógica formal que lhes é inerente, mas também uma lógica cheia de convenções e símbolos, aspectos racionais e não-racionais, conscientes e não conscientes. Caberá ao analista de conteúdo transformar o código existente em um novo código, este inteligível de acordo com os objetivos da investigação:

Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista constituir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 1987, p. 104).

Segundo Bardin (2011, p. 35), metodologicamente na análise de conteúdo se confrontam ou completam duas orientações: verificação prudente e interpretação brilhante; isto leva esta metodologia a ter duas funções que, na prática, podem ou não se dissociar: a função heurística, que significa que a

análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta; e a função de administração da prova que é a de testar hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias, servindo de diretrizes que apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação. “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2011, p. 15). Na prática, estes dois polos podem coexistir de maneira complementar.

Também a análise de conteúdo possui uma sistematização que diz não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, rejeitando a tentação da sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais. “É ainda dizer não à leitura simples do real sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação” (Bardin, 2011, p. 34). Há certo tempo E. Berelson também já havia se preocupado com esta mesma questão: devemos preservar o trabalho em análise de conteúdo de inferências ingênuas ou selvagens.

Ela coloca o analista de sobreaviso em relação às sociologias e psicologias ingênuas, à ideia da transparência do pensamento dos atores sociais, às virtudes da intuição. É, por outro lado, uma proposta em favor das estratégias de pesquisa que sujeitam a lógica da descoberta e da prova a procedimentos críticos e rigorosos onde o investigador joga contra as suas hipóteses (Vala, 1987, p. 103).

Bardin destaca duas fases da análise; numa primeira fase é necessário sistematizar o conjunto dos tipos de comunicações, segundo dois critérios: quantidade de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem. Depois, ela sugere a descrição analítica, ou seja, a descrição do conteúdo das mensagens, que seria o tratamento da informação. Entre as duas fases, está justamente a inferência.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2011, p. 45).

Entretanto, a sistematização das etapas da investigação e da análise de conteúdo, o “passo-a-passo” de Jorge Vala nos pareceu mais próxima a este trabalho, se assemelhando muito com os procedimentos que adotamos para chegar aos resultados. A primeira etapa, aquela realizada em qualquer processo de investigação, é a delimitação dos objetivos e definição do quadro teórico orientador

da pesquisa. Segundo o autor em questão, a análise de conteúdo pressupõe que estas definições estejam consolidadas. Posteriormente, a constituição de um *corpus* documental e de entrevistas é importante, pois segundo Vala, caso o material a ser analisado não tenha sido produzido com vistas à elucidação da investigação, ou seja, tenha sido produzido independentemente da pesquisa (como é o nosso caso), o pesquisador deverá necessariamente proceder à escolha e seleção daquilo que importa diante dos objetivos da pesquisa, de acordo com os critérios (quantitativos ou qualitativos) que deverá explicitar.

Em seguida, partimos para uma das etapas mais importantes da análise de conteúdo: a definição das categorias. As categorias são, segundo Bardin, espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação da mensagem, fazendo da categorização um dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo analogia com critérios previamente definidos. Geralmente, ela é composta por um termo chave que indica a significação do conceito que se pretende apreender. A inclusão de um segmento de texto em determinada categoria pressupõe que o pesquisador detectou alguns indicadores de que aquele segmento se encaixava ali. Para Jorge Vala “o que importa ao analista são conceitos e a passagem dos indicadores aos conceitos é, portanto, uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar” (1987, p. 111).

O sistema de categorias fornece condensação e também uma outra representação dos dados brutos. “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2011, p. 149). Entretanto, Bardin ressalta as condições de produção como importante na análise, propondo uma articulação entre a superfície dos textos descrita e analisada e os fatores que determinam estas características. Para definir as categorias do presente trabalho nos baseamos nas questões de partida que havíamos previsto ao início do estudo. Entretanto ao nos depararmos com a riqueza de situações das entrevistas e dos documentos, outras categorias foram emergindo ao longo do processo de análise. Trata-se dos dois processos a que Bardin faz alusão: procedimento ou categorização por caixas, aplicáveis aos casos em que a organização do material decorre diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos; e categorização por acervo, em que as categorias são definidas *a posteriori* (Bardin, 2011, p. 149). Assim, o referencial teórico que tínhamos orientou a primeira exploração do material e uma primeira categorização. Em um segundo olhar, os dados contribuíram para a reformulação e alargamento das

categorias anteriormente construídas. Também nos baseamos nas qualidades elencadas pela autora para a definição de boas categorias: *exclusão mútua*, ou seja, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; *homogeneidade*, que é organizar a classificação de acordo com um único princípio; *pertinência*, que é a adaptação das categorias ao material escolhido de maneira a pertencer a um quadro teórico definido e, por fim, a *produtividade*, que é a qualidade de fornecer dados férteis no sentido de verificar as hipóteses levantadas ou mesmo propor novas hipóteses. “Uma vez construídas, as categorias de análise devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade” (Vala, 1987, p. 113).

Acreditamos que esse tenha sido um dos grandes desafios da análise que realizamos nas próximas páginas desta tese. As entrevistas dos atores da gestão e da avaliação da extensão universitária são extremamente ricas de informações sobre vários pontos das organizações estudadas. Definir e enquadrar cada trecho nas categorias foi um trabalho lento e bastante reflexivo, como afirma Jorge Vala:

Se do ponto de vista do valor substantivo de uma análise de conteúdo a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado, do ponto de vista do trabalho do analista a escolha das unidades de análise e a sua identificação é sem dúvida a tarefa que mais dificuldades operacionais suscita (Vala, 1987, p. 113).

Outra etapa importante e delicada da análise de conteúdo é a definição das unidades de análise (determinadas de acordo com os objetivos e problemática da pesquisa): unidade de enumeração, unidade de registro, unidade de contexto. Em nosso caso, utilizamos apenas a unidade de registro, que é o segmento de determinado conteúdo que se caracteriza através da classificação em uma dada categoria. Essa unidade pode ser registrada mediante critérios formais (palavra, frase) ou semânticos, o que Laurence Bardin define como tema. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 135). Utilizamos para a análise de conteúdo do presente estudo a classificação das unidades de análise mediante critérios semânticos, embora tenhamos geralmente tentado não recortar as frases e esvaziá-las do sentido que possuíam, de acordo com o excerto abaixo:

Alguns autores tentam uma conciliação entre dois tipos de unidades referidas, quer através da fixação, sempre que possível, da unidade de informação à unidade formal constituída pela relação sujeito+ predicado, quer através da transformação de cada unidade de informação numa proposição canônica com os seguintes elementos: objeto + conector (elementos que ligam no enunciado o objeto e os termos de qualificação) + predicado (Vala, 1987, p. 114).

Em virtude do que explicitamos acima, o processo de inferências decorrente da categorização das unidades de registro nos levou a uma análise de conteúdo qualitativa dos dados, pois se caracterizou em um procedimento mais intuitivo e maleável de classificação. “Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2011, p. 146). Segundo a autora, este tipo de análise é adaptável aos índices não previstos e à evolução de novas hipóteses, sendo bem utilizado em *corpus* de dados mais reduzidos, onde este material se constitui em objeto de singularidade da expressão dos atores no momento da entrevista (como tem sido o nosso caso). Bardin, entretanto, adverte para o risco de circularidade, ou seja, as hipóteses inicialmente formuladas podem ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem (2011, p. 145).

Atentando para estas considerações teóricas importantes sobre a análise de conteúdo, descreveremos abaixo especificamente o processo de elaboração das categorias de análise do presente estudo. Primeiramente, a partir de uma primeira leitura dos dados documentais e das entrevistas, e também a partir das questões de partida que elaboramos no início do estudo, definimos as categorias (figura 4). Depois de fazer uma categorização mais simples e ampla, percebemos as subcategorias que deveriam constar dentro das primeiras “gavetas” para que pudéssemos elucidar melhor o objeto a ser estudado. Elaboramos o diagrama da figura 5 para ter uma visão de conjunto das questões que se colocam em um processo de avaliação. Descrevemos brevemente as subcategorias no Quadro 14.

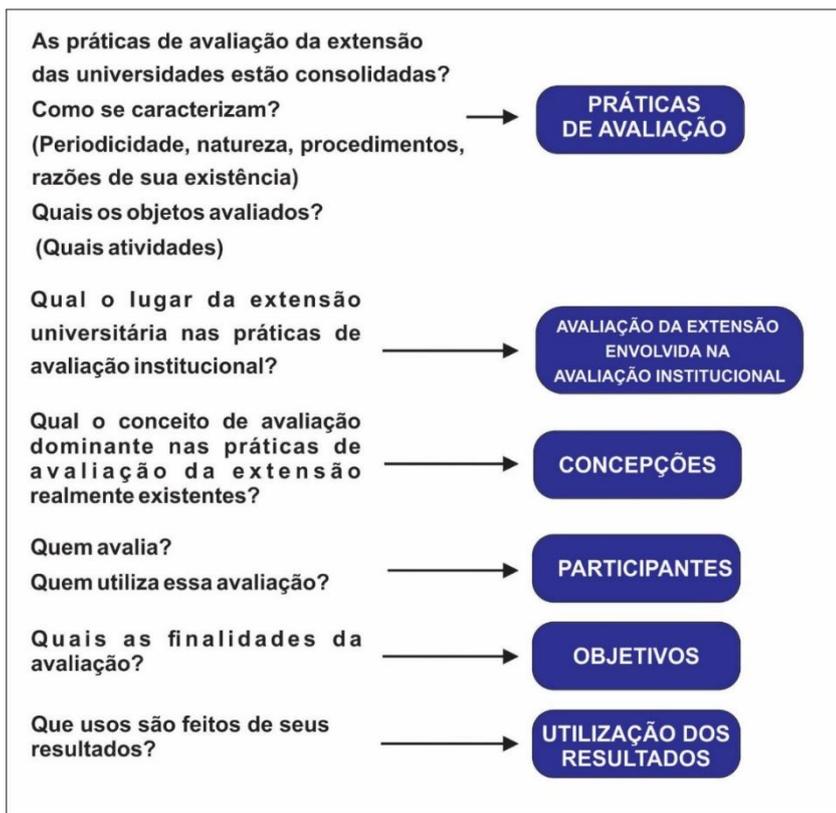


Figura 4- Descrição das categorias de acordo com as questões de estudo.

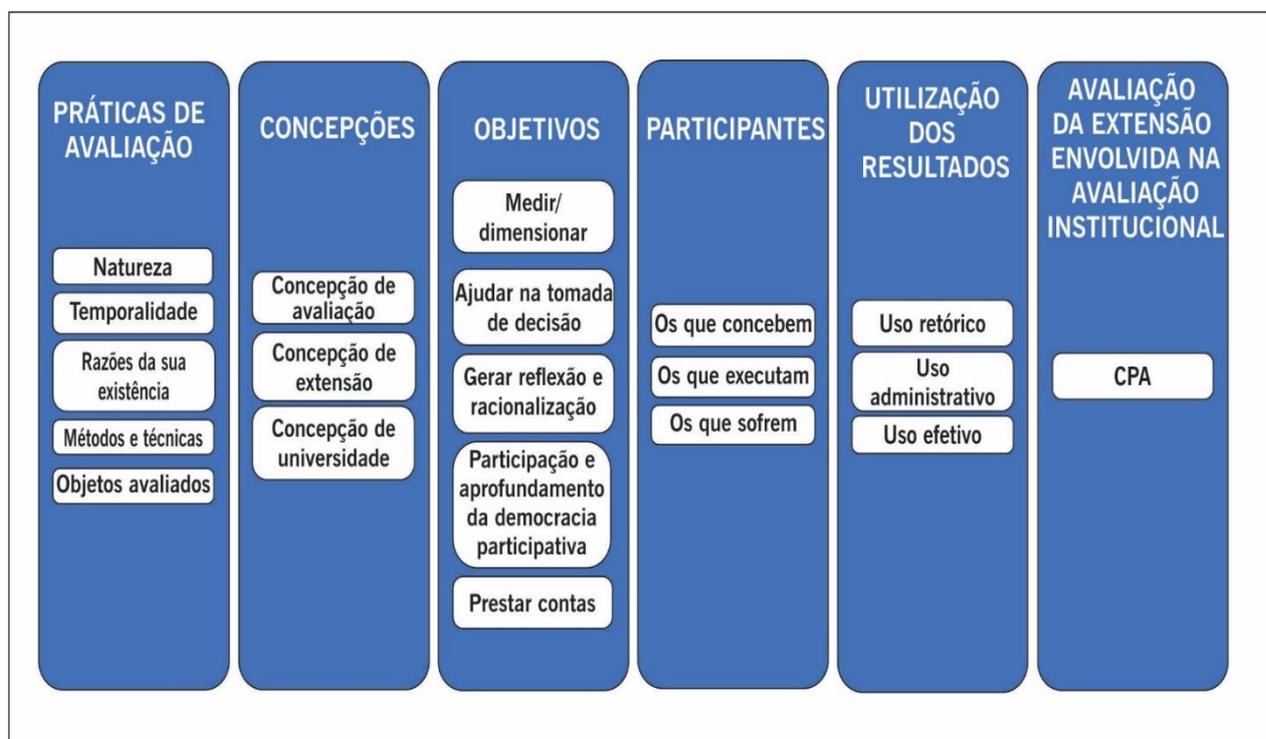


Figura 5- Organograma das categorias e subcategorias.

DESCRIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS		
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Práticas de Avaliação	Natureza	A natureza da avaliação refere-se à questão da avaliação formal ou informal.
	Temporalidade	Se refere aos diferentes momentos em que a avaliação pode acontecer; ela pode ser inicial ou diagnóstica (<i>ex-ante</i>), pois pretende proporcionar elementos diagnósticos de determinado processo ou projeto que ainda irá acontecer; pode ser uma avaliação de acompanhamento (<i>on-going</i>) que avalia a concretização dos processos; e pode ser uma avaliação final (<i>ex-post</i>) feita ao final dos processos a fim de avaliar seus resultados.
	Razões da sua existência	Consideramos para esta subcategoria a razão que move os atores a realizarem processos avaliativos. Isabel Guerra (2002, p. 176) propõe a seguinte tipologia: auto avaliação, que é desencadeada pela própria equipe que a executa, e que tem motivações internas e inerentes à própria instituição; avaliação interna, é aquela realizada por avaliadores dentro da organização, mas possui motivações externas, quase sempre ligadas à regulação; e avaliação externa, aquela realizada por agentes externos e estranhos às organizações.
	Métodos e técnicas	Como toda a avaliação é antes um processo de investigação sobre a realidade a ser estudada, intencionamos saber quais os métodos e técnicas utilizados.
	Objetos avaliados	Dentro da caracterização das atividades de extensão previstas no Plano Nacional de Extensão, desejamos saber quais destas atividades são avaliadas.
Concepções	Concepção de avaliação	Que concepções de avaliação os atores e os documentos expressam, consciente ou inconscientemente?
	Concepção de extensão	Que concepções de extensão podemos encontrar nos discursos e nos documentos produzidos pelas diversas organizações em presença?
	Concepção de universidade	Que concepções de universidade emergem dos discursos e dos documentos?
Objetivos	Medir/dimensionar	Uma das dimensões da avaliação é a medida, no entanto, a avaliação não é uma simples medição de resultados finais, é um processo contínuo e articulado com a ação. Também, nem todos os efeitos de um processo podem ser medidos ou objetos de quantificação.
	Ajudar na tomada de decisão	Esta é outra dimensão da avaliação; o julgamento ou juízo de valor de determinado processo pode ser feito intencionando o auxílio dos gestores da organização;
	Gerar reflexão e racionalização	A avaliação pode ser tomada como um processo de aprendizagem e pode ser um instrumento de reflexão e de

		racionalização face a contextos mais complexos. Sempre é possível adaptar novas soluções aos contextos cambiantes através de processos avaliativos.
	Participação e aprofundamento da democracia participativa	A avaliação pode desencadear processos de autoconhecimento e ação coletiva dos diferentes atores para solucionar os problemas e pensar conjuntamente na melhor maneira de agir diante deles.
	Prestar contas	A partir de uma visão de desconfiança com relação ao papel do Estado, as instituições públicas são cada vez mais impelidas a prestar contas de suas ações, como uma forma de conferir legitimidade ao que fazem. São processos de <i>accountability</i> (avaliação, prestação de contas e responsabilização).
Participantes	Os que concebem	São os agentes motivadores da avaliação. Representam geralmente as políticas do Estado avaliador.
	Os que executam	São os avaliadores em geral.
	Os que a sofrem	São o que a literatura sobre avaliação educacional chama de <i>stakeholders</i> , ou seja, os destinatários, aqueles que sentem as ações de avaliação, mas infelizmente na maioria das vezes não participam da concepção ou da implementação dos processos avaliativos.
Utilização de resultados	Uso retórico	É aquele uso que não serve à instituição, serve apenas para dizer que houve avaliação.
	Uso administrativo	Os resultados da avaliação podem servir para legitimar determinadas práticas ou podem vir a contribuir para a consolidação destas práticas.
	Uso efetivo	Os resultados são utilizados para aquilo que se destina à avaliação, conforme os objetivos que elencamos na categoria Objetivos .
Avaliação da extensão envolvida com avaliação institucional	CPA	Os processos de avaliação institucional estão centralizados neste órgão. Intencionamos saber sua atuação especificamente na avaliação da extensão universitária.

Quadro 14- Descrição das subcategorias.

Capítulo VI

Apresentação e discussão dos resultados da investigação

1. Resultados: uma breve introdução

Prosseguiremos agora a análise e discussão dos dados⁷⁵, e as apresentaremos de acordo com as categorias e subcategorias definidas para a análise de conteúdo (conforme o quadro 14 situado à página 242). Primeiramente faremos uma contextualização sobre os dados; o perfil dos entrevistados e uma descrição sobre o conteúdo dos documentos. Depois, especificamente nas categorias, procuramos abordar cada uma relacionando-a com o questionamento que intencionávamos desvelar. Também destacamos, nesta contextualização da categoria, o indicador de sentido⁷⁶ que nos auxiliou no processo de categorização. Em seguida, descreveremos as subcategorias e depois apresentaremos os dados obtidos em cada universidade, divididos pelos dois grupos de entrevistados e pelos grupos de documentos, apresentando eventualmente algumas das narrativas das entrevistas e excertos dos documentos para comprovar as inferências que fizemos.

Após a análise de conteúdo empreendida sobre este manancial de dados, percebemos que a avaliação da extensão universitária acontece em dois *locus* das organizações estudadas. Primeiramente, devemos destacar a avaliação da extensão empreendida no setor em que ela é gerida, como é o caso das Pró-Reitorias de Extensão das duas organizações. Para esta avaliação, podemos utilizar o depoimento dos gestores e os relatórios de Gestão como suas evidências mais importantes.

O outro tipo de avaliação em que a extensão é referida é a avaliação institucional. Muitas vezes, este tipo de avaliação utiliza os próprios dados fornecidos pelas Pró-Reitorias; entretanto, a avaliação que ocorre no âmbito institucional é a avaliação que deve (ou pelo menos deveria) integrar às práticas de avaliação da extensão às outras dimensões (ensino e pesquisa). Compreendemos que os depoimentos dos membros da Comissão Própria de Avaliação e os relatórios produzidos por esta Comissão, além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada organização, se constituem como aquelas fontes de dados que nos auxiliaram mais com a elucidação destas questões.

⁷⁵ Acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a apresentação e a discussão dos resultados pode acontecer conjuntamente, sendo ambas explicitadas nas próximas páginas.

⁷⁶ Na acepção de Bardin (2011, p. 130), indicadores de sentido ou mesmo núcleos de sentido são menções explícitas de um tema em uma mensagem.

2. O perfil dos entrevistados

Como aludimos anteriormente, efetuamos quinze entrevistas com atores que têm responsabilidades no processo de avaliação da extensão universitária. Apresentaremos abaixo gráficos com alguns dados que consideramos importantes sobre estes atores entrevistados nas organizações em estudo e que permitem caracterizá-los.

O primeiro gráfico, sobre o número de homens e mulheres presentes na amostra, demonstra que as conclusões que agora se apresentarão neste estudo não variam de acordo com o sexo, dado o equilíbrio entre os (as) inquirido (as). No período estudado, as mulheres têm ocupado com destaque as posições de gestão e avaliação das universidades, que, em passado recente, hegemonicamente, tinham sido predominantemente masculinas.



Gráfico 1- Total de entrevistados divididos por sexo.

Sobre o grupo profissional presente nas entrevistas, quatorze dos entrevistados pertencem à categoria docente, sendo apenas um deles servidor-técnico administrativo. Podemos inferir que nas organizações estudadas ainda há uma preponderância dos(as) docentes sobre o grupo dos(as) técnicos(as). A categoria docente historicamente em todas as universidades tem participado ativamente das grandes decisões das instituições, ocupando também a maior quantidade de representações nos órgãos decisórios das universidades. Embora esta questão não seja objeto principal de nossa análise, podemos perceber que este grupo profissional tem sido aquele que exerce o controle também nos processos de avaliação institucional das universidades.

Na categoria dos docentes estão presentes várias áreas de formação. Nos gráficos que a seguir apresentamos podemos ver a diversidade das áreas de formação⁷⁷ dos gestores e membros da CPA,

⁷⁷ Seguimos a classificação da CAPES para as áreas de formação.

sendo de destacar a prevalência das Ciências Humanas em ambos os grupos. Entretanto, se olharmos especificamente para a primeira formação destes entrevistados (tabela 4), podemos perceber outras questões. Na amostra da UFBA, percebemos uma variedade maior entre as diferentes formações; acreditamos que pelo próprio tamanho da organização, os cargos de gestão da extensão e as representações da CPA estejam mais disseminados entre as várias formações. O que podemos destacar também é um dos entrevistados ser oriundo da área das Artes (Dança), o que corrobora bastante com o perfil da UFBA que, como vimos, desde o seu surgimento, procurou uma proeminência desta área na formação acadêmica.

Já no caso da UFRB, podemos perceber que o número de agrônomos se destaca bastante. O alto número tem relação com a origem desta organização, que nasceu a partir de uma Escola de Agronomia; de fato, ainda hoje há uma preponderância destes profissionais nos cargos de gestão da universidade. O segundo número de profissionais que aparece com destaque é o de Pedagogos. Acreditamos que estes profissionais trazem sua contribuição para a gestão e avaliação da UFRB, uma vez que a avaliação se constitui em uma das dimensões centrais das suas práticas profissionais.



Gráfico 2 - área de formação dos gestores.

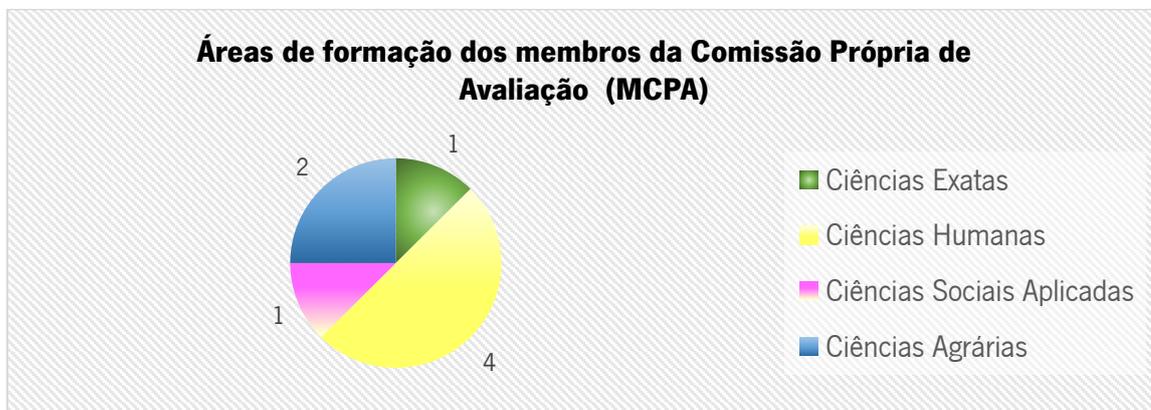


Gráfico 3 - Área de formação dos membros da Comissão Própria de Avaliação.

Primeira formação dos entrevistados

Formação	UFBA	UFRB
Agronomia	0	4
Ciências Sociais	1	0
Dança	1	0
Economia	1	0
Engenharia Florestal	0	1
Filosofia	0	1
História	0	1
Matemática	1	0
Pedagogia	1	2
Psicologia	1	0

Tabela 4- Primeira formação dos entrevistados.

Por último, inquirimos os entrevistados sobre o tempo em que atuaram como gestores da extensão ou como membros da Comissão Própria de Avaliação. Elaboramos o gráfico a seguir a fim de elucidar as diferentes realidades das universidades estudadas; para a UFBA o tempo de experiência dos entrevistados foi maior para os membros da Comissão, em média pouco mais de dez anos. Acreditamos que isso se deve à UFBA ser mais antiga, além desta organização ter participado de experiências de avaliação anteriores à Lei do SINAES (como por exemplo o PAIUB); à esta época, as pessoas que entrevistamos já participavam de outras Comissões semelhantes à CPA⁷⁸. A UFRB, além de ter sido criada recentemente, apenas conseguiu constituir a Comissão Própria de Avaliação quatro anos depois de sua criação, o que faz com que seus membros obviamente tivessem menos tempo de experiência, embora alguns tenham feito parte de outros momentos importantes da universidade, possuindo também uma certa aproximação com a temática da avaliação institucional.

Para os gestores da extensão da UFBA inquiridos, o tempo de experiência foi relativamente pequeno em relação ao tempo de experiência dos gestores da UFRB. Embora acreditemos que o tempo de experiência no cargo seja um dado importante para demonstrar a efetividade e a continuidade das ações empreendidas, como tivemos certa dificuldade em obter as entrevistas na UFBA, pensamos que o número reduzido de gestores entrevistados impactou mais na questão da experiência do que propriamente na falta de continuidade das ações empreendidas pela gestão da extensão.

⁷⁸ Dois dos entrevistados da UFBA não fizeram parte especificamente da CPA, mas sim de Comissões de Avaliação constituídas antes do período do SINAES. Como aludimos nos capítulos anteriores, o recorte temporal para esta organização compreendeu o intervalo de anos de 1999 até a atualidade. Por isso, os consideramos na amostra por entendermos que estavam vinculados aos processos de avaliação institucional deste período.

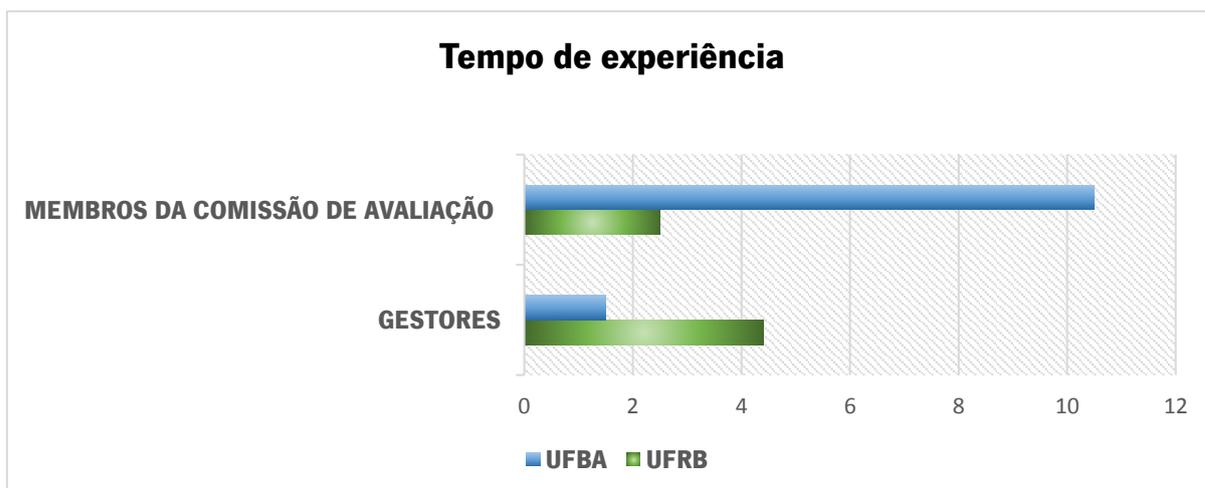


Gráfico 4 - Tempo de experiência dos entrevistados.

3. Os documentos analisados

Como destacamos anteriormente, os documentos lidos, analisados e categorizados foram os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das organizações; os relatórios de gestão da extensão⁷⁹ e os relatórios da CPA.

Dada a grande riqueza de dados disponíveis nos documentos, elaboramos o quadro abaixo para reunir as informações a que tivemos acesso. O quadro também nos auxiliou no acompanhamento e na codificação dos excertos que selecionamos para o processo de categorização das informações. Embora na primeira coleta de dados que realizamos buscássemos toda a sorte de documentos institucionais que pudessem referir processos avaliativos, devemos ressaltar que não constam neste quadro, nem tampouco em nossa categorização, aqueles documentos que embora fossem referidos como Relatórios, fugiam à natureza dos dados que intencionávamos analisar, como foi o caso de relatórios financeiros para auditorias externas, relatórios que não possuíam dados da extensão (UFBA em Números, UFRB em Números). Até mesmo os Relatórios de Gestão elaborados pelas Unidades (UFBA) ou Centros de Ensino (UFRB), que eventualmente possuíam informações sobre as atividades de extensão universitária realizadas, e, portanto, poderiam até se constituir em uma fonte importante, não os utilizamos por considerar que poderiam ser fragmentos dos dados que a Pró-Reitoria de Extensão compila e avalia

⁷⁹ Na UFBA, os relatórios de gestão são elaborados individualmente pelos setores e depois compilados em um arquivo só afim de constituir o Relatório de Gestão da UFBA daquele ano. Assim acedemos a estes relatórios (estão disponíveis no sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Planejamento), mas nos detemos apenas à dimensão da extensão. No caso da UFRB, os setores disponibilizam os relatórios separadamente em suas páginas na Internet. Desta maneira, acedemos aos planos de trabalho e relatórios de gestão da Pró-Reitoria de Extensão.

anualmente. Além disso, o volume destas informações seria muito maior, mas ao mesmo tempo fragmentado, por revelar o contexto de determinado setor ou mesmo de um curso, e não da universidade como um todo.

Documentos das universidades federais da Bahia	
UFBA	<p>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): PDI 2004-2008, Complementação ao PDI 2008-2010⁸⁰, PDI 2012-2016.</p> <p>Relatórios de Gestão (anuais) (RG): 2000 a 2007; 2011 a 2013;</p> <p>Relatórios da CPA (RCPA): Relatório de auto avaliação institucional 2002-2005, Relatório de auto avaliação institucional 2006-2008, Relatório de avaliação institucional (anuais) de 2009 a 2014.</p>
UFRB	<p>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): PDI 2010-2014;</p> <p>Planos de Trabalho e Relatórios de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão (PT e RG): Plano de Gestão 2011-2015, Relatório de Gestão 2011, Plano de Trabalho 2012, Relatório de Gestão 2012, Plano de Trabalho 2013, Relatório de Gestão 2013, Plano de Trabalho 2014, Relatório de Gestão 2014; Plano de Trabalho 2015, Relatório de Gestão 2015.</p> <p>Relatórios da CPA (RCPA): Relatório Parcial 2009, Relatório Parcial 2010, Relatório Final do Primeiro Ciclo Avaliativo (2009-2011), Relatório Parcial do Ciclo Avaliativo (2012-2014), Relatório Final do Ciclo Avaliativo (2012-2014);</p>

Quadro 15- Documentos das universidades federais da Bahia.

Antes de partirmos para a categorização das informações dos documentos, em uma análise prévia dos relatórios, fizemos algumas observações sobre como a avaliação da extensão universitária tem sido apresentada nas duas organizações, o que pode auxiliar nas inferências que fizermos mais adiante.

⁸⁰ Complementação ao PDI de 2004-2008 por causa do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas.

Como referimos no quadro 15, tivemos acesso aos três Planos de Desenvolvimento Institucionais da UFBA (ou apenas dois, se pensarmos que o segundo PDI foi uma complementação do anterior em virtude dos novos engendramentos do REUNI). Desta maneira, ao lermos os documentos designados, podemos perceber o estabelecimento de metas para a extensão, o levantamento das dificuldades e a referência à importância desta dimensão para cumprimento da missão social da organização. Também importa referir que a maioria das metas está em consonância com aquelas estabelecidas no Plano e na Política Nacional da Extensão Universitária do FORPROEX. Além disso, todos os Planos referem a avaliação e acompanhamento do desempenho como essenciais para o desenvolvimento institucional, mas não há nenhuma ação integrada ou mesmo proposta visando a avaliação das ações da extensão, mesmo que seja para verificar de que modo ou em que grau as metas estabelecidas no Plano estão sendo cumpridas ou são objeto de realização. Estas estratégias ficam restritas ao âmbito da avaliação da graduação. Embora no PDI de 2012-2016 existam metas e ações previstas para incentivar a avaliação das questões apresentadas no Plano, a avaliação da extensão não é mencionada de um modo explícito. Enumeramos algumas das metas constantes no Plano em análise:

- a. Criar e estruturar uma unidade organizacional que assuma a missão de Avaliação Institucional como uma atividade permanente da Universidade e embasadora dos seus processos de planejamento e gestão;
- b. Montar e capacitar uma equipe multidisciplinar de trabalho para definir políticas e implementar processo contínuo de avaliação institucional;
- c. Conceber e implantar uma nova matriz de Avaliação Institucional no âmbito da Universidade Federal da Bahia, integrada ao modelo do SINAES, definindo macro e micro indicadores para monitorar os avanços na consecução das metas do seu plano de desenvolvimento institucional;
- d. Acompanhar e avaliar a implementação das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFBA.
- e. Desenvolver e disponibilizar para todos os níveis de gestão da Universidade um sistema de acesso a informações sobre os indicadores de desempenho institucional que assegurem o monitoramento das metas de todas as suas unidades administrativas e acadêmicas (PDI 2012-2016 UFBA, p. 111).

Os relatórios de gestão desta universidade, no âmbito da extensão, podemos perceber que, em sua maioria, se referem sobretudo à compilação dos dados e das atividades realizadas durante aquele ano, do que propriamente a uma avaliação do que tenha sido a extensão na universidade. Entretanto, percebemos certa evolução a partir do ano de 2005, quando começam a serem referidas as metas para a avaliação, o que demonstra uma sistematização maior rumo à avaliação. Também podemos considerar neste período uma coincidência com a elaboração e publicação do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional, daí constarem nestes documentos da gestão as metas para a extensão universitária, que

obviamente se coadunam com as metas do documento maior da organização. Elaboramos o quadro abaixo para melhor visualização desta questão:

Conteúdo dos Relatórios de Gestão da UFBA	
Ano	Conteúdo sobre a extensão universitária
2000	Refere a concepção de extensão. Compilação das informações da extensão, contabilização dos números de atividades registradas e certificados emitidos, Destaque para o UFBA em Campo. Início da proposta das ACCS.
2001	Compilação das informações da extensão, contabilização dos números de atividades registradas, certificados emitidos e alunos envolvidos.
2002	Refere a concepção de extensão. Compilação do que há na extensão, dados quantitativos das atividades, número e nomes das ACCS desenvolvidas no ano.
2003	Compilação das informações da extensão, contabilização dos números de atividades registradas, certificados emitidos e alunos envolvidos.
2004	Compilação das informações da extensão, contabilização dos números de atividades registradas, certificados emitidos e alunos envolvidos.
2005	Metas do PDI e análise do grau em que foram alcançadas. Participação da gestão no Fórum de Pró-Reitores. Atividades, programas, gastos com a extensão. Também há quantificação de atividades registradas.
2006	Metas, avaliação de algumas dificuldades. Constatação de problemas, ações não realizadas.
2007	Há sinalização de metas (iguais do PDI e outras), bem como das ações implementadas e não implementadas. Resultados em termos numéricos. Novas perspectivas com o REUNI.
2011	Refere a concepção de extensão e a consecução das metas, descreve as atividades e os programas, quantifica as atividades realizadas.
2011 (relatório simplificado)	Há apenas uma tabela como número de atividades/certificados.
2012 (relatório simplificado)	Compilação das informações da extensão.
2012	Macroprocessos finalísticos: apenas um parágrafo com a compilação das atividades de extensão.
2013	Refere a concepção de extensão, metas relacionadas ao PDI. Sinaliza as ações feitas para atingir as metas e também os resultados obtidos, embora estes se deem muito em função das leis, da institucionalização e dos números. Possui análise de impactos das ações e análise da consecução das metas.

Quadro 16 - Conteúdo dos Relatórios de Gestão da UFBA.

Já para os Relatórios da CPA da Universidade Federal da Bahia, tendo em vista que a maioria foi elaborada de acordo com as dez dimensões do SINAES, analisamos o conteúdo das dimensões descritas a seguir:

- a) A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- b) A política para o ensino, pesquisa e extensão;

- c) Responsabilidade social da instituição;
- d) Comunicação com a sociedade;
- e) Planejamento e avaliação.

Percebemos, no caso da Universidade Federal da Bahia, que a dimensão que destacamos no item “b”, a política para o ensino, pesquisa e extensão, foi a única que referia alguma avaliação da extensão universitária realizada por esta organização. Nas demais, embora tenham abordado temáticas que poderiam destacar a extensão, ela não foi citada ou abordada como ponto para a avaliação (a exemplo do que acontece na dimensão “d”, comunicação com a sociedade. A UFBA realizou durante vários anos uma pesquisa sobre a imagem institucional, mas a extensão não figura como fator importante do que tenha sido esta imagem). Também entendemos que estes relatórios se coadunam com o documento da CONAES intitulado “Orientações gerais para o roteiro da auto avaliação das instituições”⁸¹, em que há a descrição das temáticas a serem abordadas em cada item da avaliação, o que talvez impeça que as organizações ousem mais na questão da extensão. Sintetizamos o conteúdo dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação da UFBA no quadro abaixo:

Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFBA	
Relatório de CPA/ano	Conteúdo sobre a extensão universitária
Relatório de auto avaliação institucional 2002- 2005	Dividido em dimensões do SINAES. Extensão aparece na dimensão “b”, mas trata-se de compilação das atividades do patrimônio da extensão, embora refira o Plano Nacional de Extensão. Dimensão “d”: pesquisa de imagem institucional (a extensão não é referida).
Relatório de auto avaliação institucional 2006-2008	Não está dividido nas dimensões do SINAES. Refere os objetivos institucionais da UFBA. Refere o Plano Nacional de Extensão e suas metas. Metas descritas no relatório de gestão e ações implementadas para resolução de problemas. Avaliação da gestão da extensão no âmbito da PROEXT.
Relatório de avaliação institucional 2009	O relatório tornou-se anual para algumas das dez dimensões. Princípios norteadores da instituição. Avaliação institucional da graduação. Projeto melhor curso. Organização e gestão da universidade. Síntese das atividades de extensão realizadas durante o ano. Sinaliza os resultados obtidos a partir das ações daquele ano, bem como as dificuldades encontradas.
Relatório de avaliação institucional 2010	Sinaliza uma mudança na CPA, também decorrente da mudança da gestão, o que impediu a realização da avaliação. Entretanto, mantém a divisão pelas dimensões do SINAES. Reúne apenas os dados da instituição naquele ano. Compilação dos dados da extensão, ressaltando que não existe uma sistemática de avaliação das atividades de extensão que permita analisar o impacto das ações extensionistas realizadas pela UFBA na comunidade.
Relatório de avaliação institucional 2011	Estruturado em duas partes: indicadores de desempenho de oito dimensões do SINAES e relatórios mais detalhados de pontos prioritários definidos pela CPA. Primeira parte: extensão - relatório das atividades realizadas durante o ano; segunda parte: possui a pesquisa de

⁸¹ Disponível em http://download.inep.gov.br/download/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf.

	imagem institucional (a extensão não é mencionada, embora exista a questão da relação com a sociedade).
Relatório de avaliação institucional 2012	Segue o modelo do relatório anterior. Extensão na dimensão “b”: número de atividades realizadas durante o ano.
Relatório de avaliação institucional 2013	Dividido em três partes: 1ª) introdução; 2ª) avaliação das atividades e resultados com base nas 10 dimensões; 3ª) avaliação das metas estabelecidas no PDI (2012-2016); Estudos e documentos em anexo. Refere as metas do PDI e as ações tomadas no ano para consecução das metas. Refere a existência de processos seletivos para seleção de recursos da extensão. Quantificação de atividades, cursos, bolsas destinadas à extensão.
Relatório de avaliação institucional 2014	Último relatório do ciclo avaliativo de 2012-2016 (que conforme recomendação da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 062 foi encerrado no ano de 2015) ⁸² . Sinaliza muitas ações incompletas por conta do prazo, já que o relatório estava em consonância com o PDI 2012-2016). Apresenta a dinâmica da avaliação institucional nos últimos três anos no modelo proposto pela CONAES. Avaliação da graduação, sem menção à avaliação da extensão.

Quadro 17 - Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFBA.

Para a segunda universidade estudada, a UFRB, analisamos primeiramente o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 (que contém também o Projeto Pedagógico Institucional desta organização). Este documento, norteador das atividades de gestão e avaliação institucional, apresenta informações detalhadas sobre como a UFRB deverá crescer e se consolidar enquanto organização democrática e inclusiva nos próximos anos, bem como os ideais que nortearão este desenvolvimento.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) apresenta o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o período de 2010/2014, como o seu principal instrumento de gestão. Nesta condição o documento contempla a identidade da instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve e que pretende desenvolver no período de sua vigência (PDI 2010-2014 UFRB, p.10).

O documento já nasce, portanto, afinado com as dimensões do SINAES e está elaborado de acordo com as orientações da CONAES para os procedimentos de auto avaliação. Descreve inclusive as metodologias que pretende utilizar para a avaliação das metas e estratégias definidas, todas através da Comissão Própria de Avaliação. Podemos perceber que esta organização sinaliza metas mais diretas para a extensão universitária (inclusive com o prazo para que sejam cumpridas), sendo uma delas a

⁸² “A partir do ano de referência de 2015 o Relatório de auto avaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos dois primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral, conforme segue:

- até 31 de Março de 2016 – 1º relatório parcial
- até 31 de Março de 2017 – 2º relatório parcial
- até 31 de Março de 2018 – relatório integral

O relatório de auto avaliação referente ao ano de 2014, validado pela CPA, deverá ser apresentado até 31 de março de 2015” (Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 062). Disponível em http://www.pucsp.br/cpa/downloads/nota-tecnica-inep-daes-conaes-065.2014_roteiro-para-relatorio-de-autoavaliacao-institucional.pdf.

avaliação desta dimensão. No item sobre a avaliação das ações, o PDI segue as dimensões do SINAES, o que também o faz contemplar a avaliação da extensão:

Extensão Universitária

Aumentar projetos em parceria com órgãos públicos; aumentar projetos em parceria com empresas privadas; aumentar projetos em parceria com organizações sociais; aumentar projetos em parceria com organizações artístico-culturais; aumentar os cursos de extensão presenciais; incentivar a criação de cursos de extensão a distância; aumentar o número de professores, técnicos e alunos desenvolvendo atividades de extensão; aumentar o número de alunos com bolsas de extensão; instalar incubadoras de empresas nos campi; instalar incubadoras de empreendimentos solidários nos campi; criar núcleos de extensão; aumentar o número de pessoas diretamente atendidas pelas atividades de extensão; criar e implementar um fórum permanente de debates dos projetos de extensão; incrementar a inclusão da extensão como componente curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos que promovam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; implantar um sistema de avaliação integrado da PROEXT e dos Centros (PDI, 2010-2014, UFRB, p. 17).

Para os próximos cinco anos, deverá se intensificar o processo de institucionalização da extensão na Universidade, considerando as ações estruturantes já implementadas. Contudo, não se pode, em momento algum, deixar de estabelecer estratégias que visem ao alcance dos objetivos fundamentais: a) reafirmar a extensão como indispensável na formação e qualificação da comunidade acadêmica, construída no confronto com a realidade social; b) integrar as políticas de extensão às demais políticas de ensino superior; e c) inserir a extensão no mesmo nível e articulada ao Ensino e à Pesquisa. Na UFRB pretende-se que a extensão seja capaz de: i. Articular-se com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa; ii. Propiciar uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, pressupondo interação entre os conhecimentos técnicos, ecológicos, sociais, econômicos, culturais e políticos; iii. Auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável, alicerçando-se nas prioridades do local, regional e do país, nesta ordem, e iv. Promover a articulação da UFRB com a comunidade e seus segmentos significativos, inclusive órgãos públicos (PDI, 2010-2014, UFRB, p. 44).

Diferentemente da UFBA, a UFRB construiu primeiro os Planos de Trabalho setoriais para nortear a gestão da extensão. Estes documentos foram elaborados durante o segundo Reitorado (anos de 2011 a 2015) e demonstram um compromisso desta gestão com a consecução das metas estabelecidas pelo PDI. A exemplo do que fizemos com os documentos institucionais da UFBA, elaboramos o quadro abaixo com as principais informações nos relatórios de gestão da UFRB:

Planos de Trabalho e Relatórios de Gestão da UFRB			
Plano de Gestão 2011-2015	Refere a concepção de extensão e de avaliação, diretrizes, metas e estratégias para a extensão no período elencado, em consonância com o PDI e PNE. Também constam os resultados esperados e os métodos de avaliação que são passíveis de utilização.	Relatório de Gestão 2011	Refere a concepção de extensão, descreve e compila as atividades realizadas durante o ano. PROEXT em Números.
Plano de Trabalho 2012	Refere metas, ações e estratégias para sua consecução, bem como período e responsáveis pelas ações.	Relatório de Gestão 2012	Refere a concepção de extensão, descreve e compila as atividades realizadas durante o ano. Quadro com as metas alcançadas/não alcançadas.

Plano de Trabalho 2013	Refere metas, ações e estratégias para sua consecução, bem como período e responsáveis pelas ações.	Relatório de Gestão 2013	Refere a concepção de extensão, descreve e compila as atividades realizadas durante o ano.
Plano de Trabalho 2014	Refere metas, ações e estratégias para sua consecução, bem como período e responsáveis pelas ações.	Relatório de Gestão 2014	Refere a concepção de extensão, descreve e compila as atividades realizadas durante o ano. Quadro com as metas alcançadas/não alcançadas.
Plano de Trabalho 2015	Refere metas, ações e estratégias para sua consecução, bem como período e responsáveis pelas ações.	Relatório de Gestão 2015	Refere a concepção de extensão, descreve e compila as atividades realizadas durante o ano. Quadro com as metas alcançadas/não alcançadas. Resultados alcançados. Adverte para a importância da avaliação da extensão.

Quadro 18 - Planos de Trabalho e Relatórios de Gestão da UFRB.

Nos relatórios da CPA analisamos as mesmas dimensões do SINAES; na UFRB, entretanto, percebemos que a extensão universitária é referida não apenas na dimensão das políticas (item b) mas também na de responsabilidade social da instituição (item c).

Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFRB	
Relatório de CPA/ano	Conteúdo sobre a extensão universitária
Relatório Parcial 2009	Dividido nas dimensões do SINAES; tabela com a compilação das atividades realizadas, com alguns poucos resultados, divididos entre potencialidades e fragilidades.
Relatório Parcial 2010	Este relatório chama a atenção pelo tamanho (quase quatrocentas páginas), sendo que algumas informações são as mesmas do relatório anterior. Dividido nas dimensões do SINAES; refere a extensão em mais de uma dimensão; é abordado o conceito de extensão e as estratégias para alcance das metas. Apresenta os dados quantitativos da extensão na UFRB. Quadro com metas e resultados obtidos naquele ano. Elenca as fragilidades da extensão na universidade e faz propostas para melhoria das ações.
Relatório Final do Primeiro Ciclo Avaliativo (2009-2011)	Formato idêntico ao relatório anterior. Para a extensão, as informações são muito semelhantes também.
Relatório Parcial do Ciclo Avaliativo (2012-2014)	Formato idêntico ao relatório de 2010. Elenca todas as atividades e o incremento dos números, mas também sinaliza a falta de avaliação das ações de extensão.
Relatório Final do Ciclo Avaliativo (2012-2014)	Formato idêntico aos relatórios anteriores, refere a extensão em mais de uma dimensão; compilação dos dados da extensão. Pesquisa de satisfação da comunidade em relação às ações da UFRB. A CPA adverte para a dificuldade no levantamento de dados e avaliação da extensão.

Quadro 19 - Conteúdo dos Relatórios de CPA da UFRB.

Como podemos perceber, para a UFBA não existe uma regularidade de ações de avaliação da extensão nos relatórios, o que nos faz inferir que este olhar depende muito da gestão da extensão e da gestão da CPA, com diferentes formatos e informações nos relatórios a cada nova troca de equipe. Para a UFRB, fica mais perceptível a preocupação com a avaliação desta dimensão, desde os primeiros

documentos elaborados (a exemplo do PDI e dos primeiros relatórios); entretanto estas informações foram bastante repetidas ao longo dos anos. Desta maneira, podemos dizer que, embora com certas diferenças que variam de acordo com o período e a organização, nem sempre à avaliação da extensão foi dado um lugar de destaque, seja nos documentos orientadores da prática acadêmica, tal como o PDI, seja nos relatórios de gestão ou relatórios da Comissão Própria de Avaliação, o que nos leva a questionar de que maneira estes documentos refletem, ainda que de um modo aproximado, as práticas instituídas nas organizações. É o que tentaremos elucidar nas próximas páginas deste capítulo.

4. Resultados: as categorias de análise

4.1. Práticas de Avaliação

Consideramos que a categoria *práticas de avaliação* se constitui em uma das mais importantes deste trabalho, pois surgiu da primeira questão que intencionávamos desvelar aquando da escrita do Projeto de Doutorado: como se faz a avaliação da extensão universitária nas universidades federais da Bahia? A partir do enquadramento teórico e da coleta de dados, tivemos a oportunidade de aprimorar mais esta questão e chegarmos aos questionamentos que identificamos nos capítulos anteriores.

Esta categoria se refere aos aspectos mais técnicos da avaliação, pelo que a designamos na análise dos dados para reunir aqueles elementos relativos às formas possíveis de avaliação e aos procedimentos que as organizações colocam em prática para efetuar a avaliação do seu funcionamento em geral e da extensão em particular. Também a questão do “como fazer” é uma das primeiras a surgir para aqueles que vão desempenhar o papel de avaliadores, já que constitui o ponto de partida de qualquer avaliação. De acordo com os autores que estudamos (a exemplo de Almerindo Afonso, Barry MacDonald e Helen Simons), reconhecemos que mesmo nestas questões mais técnicas existem opções e posicionamentos políticos, já que a avaliação é sempre política, inclusive no que se refere às opções técnicas tomadas pelos avaliadores. Intencionamos obter respostas sobre os seguintes aspectos (subcategorias): natureza, temporalidade, razões de sua existência, métodos e técnicas, objetos avaliados.

Para a escolha das unidades que se relacionavam com esta categoria, estabelecemos o seguinte indicador de sentido: a intenção dos sujeitos (ou dos documentos) em referir os modos de fazer a avaliação em suas diferentes dimensões.

Natureza da avaliação

A *natureza da avaliação* refere-se à questão da avaliação formal ou informal. Como aludimos anteriormente, para Fernandes (2013, p. 14), as práticas de avaliação informal são aqueles julgamentos que fazemos em nosso cotidiano, muitas vezes realizados intuitivamente, e embora possam gerar conhecimento acerca de determinada realidade, poderão não ser considerados, a ter em atenção outros autores (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Guba & Lincoln, 2011, entre outros) como processos legítimos de avaliação, já que possuem um valor bastante limitado e parcial. Assim, os processos de avaliação informal não são suficientes para a avaliação de situações complexas da realidade educativa e, por isso, em nossa opinião (fundamentada nos autores acima referidos), não podem ser considerados como avaliação propriamente dita. Entretanto, percebemos que os atores se referem a este tipo de avaliação quando aplicada nos contextos educacionais. Esta avaliação informal aparece, assim, geralmente associada às práticas de trabalho de ensino cotidianas, pelo que só com muito esforço a poderemos considerar como um processo avaliativo, pois não são aquelas que, como o autor refere “exigem uma abordagem mais rigorosa” (Fernandes, 2013, p. 14).

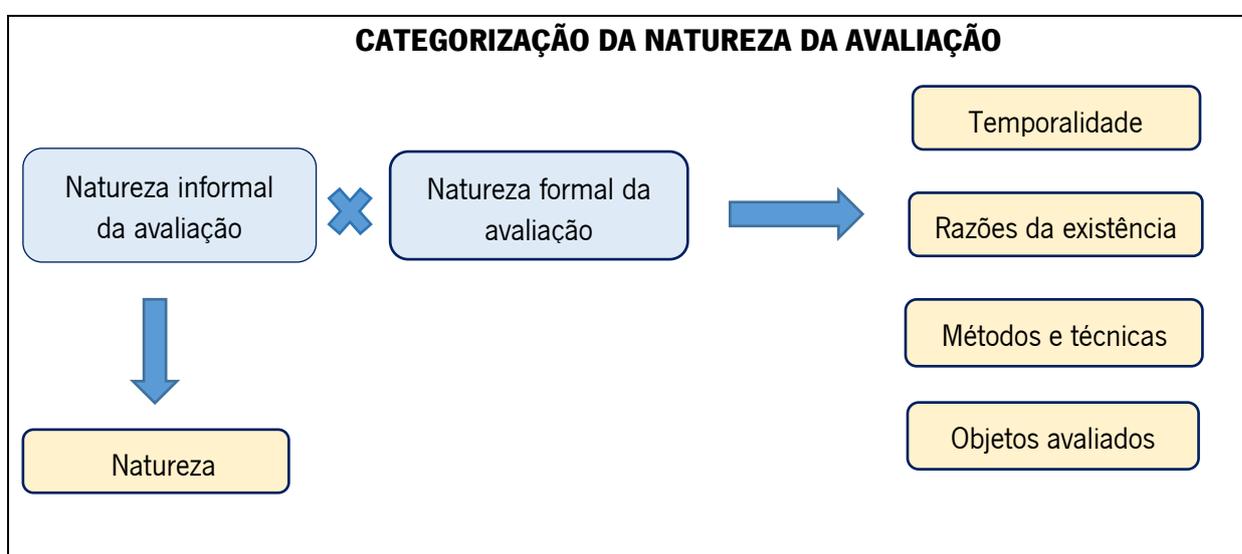
Daí surge a questão da concepção de avaliação que nos orienta neste trabalho, como já aludimos no segundo capítulo desta dissertação. Entendemos que a avaliação é um processo racional e sistemático, com o objetivo de ajudar a aperfeiçoar o mérito de algum objeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Também devemos aludir as três dimensões⁸³ da avaliação que para nós foram de essencial importância no reconhecimento dos verdadeiros processos de avaliação da extensão: o levantamento de dados e informações sobre o que se pretende avaliar (estando a dimensão da medida quase sempre envolvida nestes tipos de levantamento); a definição dos objetivos da avaliação ou parâmetros de referência para trabalhar as informações obtidas; e o juízo de valor, emitido sob os parâmetros, identificando os méritos e gerando resultados.

Entretanto, reconhecemos que a diversidade de concepções impacta diretamente na operacionalização dos processos avaliativos, ou seja, impacta na dimensão das práticas de avaliação. Logo de início a questão da natureza da avaliação nos pareceu bastante difícil em ser referida ou categorizada no modelo de análise que agora apresentamos, e acreditamos que isto tenha se devido em razão de ela ser bastante dilemática, pois tem a ver com as concepções dos sujeitos e daí poderíamos

⁸³ São também as três primeiras gerações da avaliação, segundo os autores Guba & Lincoln (2011).

relacioná-la com a segunda categoria (que descreveremos a seguir). Ela também se relaciona com os objetivos (explícitos ou implícitos da avaliação da extensão) e com os resultados.

Na análise de conteúdo das entrevistas colocamos nesta categoria os excertos que referiam práticas informais de avaliação, exatamente por não as considerar como avaliação propriamente dita; entretanto, as destacamos porque consideramos que elas são um modo de conceber a avaliação. Para as práticas formais, percebemos que a tendência dos entrevistados era referirem-se às outras questões presentes em outras subcategorias, tais como temporalidade, métodos e técnicas utilizados, ou mesmo em outras categorias, a exemplo da dos objetivos. Elaboramos a figura a seguir para demonstrar melhor esta nossa opção:



Quadro 20 - Categorização da natureza da avaliação.

Nos depoimentos dos gestores da UFBA, categorizamos quatro excertos referindo-se à natureza informal da avaliação. Dois deles referiam-se aos processos de trabalho que precisavam de julgamentos mais imediatos para a tomada de decisão. Acreditamos que isso aconteça com este grupo já que os gestores são aqueles que tomam decisões e que, por isso, estão sujeitos a fazer avaliações informais, corriqueiras e mais pontuais para subsidiar determinadas decisões no âmbito da gestão.

“Isso é uma coisa que a gente fala aqui entre nós na nova equipe, que tudo o que a gente vem fazendo a gente toda hora está avaliando o que a gente está fazendo aqui. Enquanto a gente está fazendo: nossa! Aqui deu errado! Porque se esperarmos chegar ao final não adianta” (G1).

“Para você ter uma noção, a escolha da forma desse processo avaliativo que é feita nessa gestão do nosso atual reitor, são reuniões com a equipe inteira, quinzenais. A gente passa a tarde inteira, a equipe inteira reunida, e todo mundo discutindo o assunto de todo mundo. Então se a extensão vai lançar um edital, todo

mundo está discutindo os parâmetros e a forma de fazer, e se tem ou não tem condições, como é que seria melhor, que enfoque pode dar, todo mundo está debatendo e discutindo tudo. Isso é muito ideia de gestão colegiada, de fato colegiada. Não é aquela ideia de cada um traz o seu, eu trago o meu e aprova e pronto” (G1).

Entretanto, não queremos dizer que estes processos são equivocados, ou que toda e qualquer tomada de decisão deva ser baseada em resultados de uma avaliação sistemática. Obviamente, sabemos que no contexto das universidades federais isso seria praticamente impossível, dadas as dificuldades enfrentadas pela lentidão na aplicação dos recursos e escassez de mão de obra para realizar estas tarefas. Além disso, sabemos do hibridismo dos modelos de gestão destas organizações, com reminiscências dos modelos patrimonialista, burocrático e gerencialista, que certamente influenciam nesta questão (Mancebo, Catani, & Silva, 2013).

Os outros dois excertos referiam a avaliação como emissão de juízos de valor feitos de maneira individual e, portanto, bastante subjetiva face à complexidade da avaliação da extensão. Percebemos que quando inquiridos sobre a avaliação, os atores tendem a reduzi-la aos processos informais:

“Então, se eu disser que a avaliação é no final do ano, e passo o ano inteiro fazendo nada, claro que eu estou me avaliando, só não estou prestando atenção, eu tenho que prestar atenção no que eu estou fazendo: isso significa tal coisa, isso mudou tal coisa, vou mudar esse método, isso aqui não está correto, a gente achou que funcionava com tal comitê, não funciona mais, agora é de outra maneira” (G1).

“A maior crítica que eu fiz no período da nossa gestão à nossa gestão foi essa: nós falhamos com a extensão. Nós falhamos, porque enquanto a outra Pró-Reitoria que eu assumi ela deslanchou, porque tinha investimento externo, a extensão ficou sempre dependente do recurso que colhia do Fundo de Extensão” (G4).

Para os membros da CPA da UFBA não conseguimos encontrar nenhum excerto que traduzisse o conceito de avaliação informal. Acreditamos que este grupo de pessoas tenha mais consolidada a concepção de avaliação sistemática que referimos acima, por geralmente terem trabalhado nestes processos, desde as experiências anteriores ao SINAES. Já para os documentos produzidos por esta organização percebemos que, eventualmente, nos relatórios são escritos pequenos trechos que podemos integrar no conceito de avaliações informais, já que tratam da melhoria ou incremento das ações da extensão universitária, apenas referindo à avaliação de maneira bastante superficial, se constituindo em mais uma opinião de quem escreveu o relatório do que um juízo de valor baseado em algum processo de avaliação sistemática. Estes excertos, por outro lado, são mais frequentes nos Relatórios de Gestão da UFBA. Como nos referem os trechos abaixo transcritos:

Em suma, os dados indicam que a atividade extensionista avançou na UFBA, com resultados bastante apreciáveis. De igual modo, a PROEXT ampliou seu apoio às unidades, órgãos e entidades estudantis que desenvolvem ações de extensão, seja com recursos financeiros vindos do Fundo de Extensão, seja com o apoio logístico para realização e divulgação das atividades de extensão (RG, 2004, UFBA, p. 30).

O grande desafio das universidades, atualmente, é conseguir envolver os docentes e os alunos em uma ação interativa com as comunidades, diminuindo assim o fosso das diferenças sociais existentes (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Estas avaliações informais constantes nos relatórios referem-se, em sua maioria, positivamente aos resultados do que seja a avaliação da extensão, e também acontecem em momentos em que consideramos não haver avaliação, mas apenas uma compilação das informações e dos números de atividades realizadas, programas existentes e projetos aprovados. Certamente essa inferência aparecerá em outros momentos de nossa análise, mas cabe aqui ressaltar que, se não existem metas ou formas de avaliar se as metas estão sendo cumpridas, se não existe avaliação, mas sim compilação de informações, a avaliação informal que seguirá destes processos fica sob responsabilidade dos gestores, e ela certamente não será negativa. Daí que os avaliadores, neste caso, serão os próprios gestores e a avaliação será politicamente manipulada para referir resultados positivos, ou seja, usada para fins administrativos, para legitimar os procedimentos adotados pela gestão, como nos referem Guba & Lincoln acerca do gerencialismo que envolve algumas das três gerações da avaliação⁸⁴. “Se houver alguma falha, a avaliação necessariamente apontará o dedo para outro lugar” (Guba & Lincoln, 2011, p. 40). Isso também nos leva a pensar que as motivações para afirmar sempre os resultados positivos sejam baseados em asserções reais ou se são afirmações meramente burocráticas e administrativas, para referir que os processos têm sido desempenhados a contento. Sobre esta questão nos parece muito oportuno referir Jean-Marie Barbier (1985, p. 7), quando este autor adverte sobre o caráter ritualizador da avaliação: “falar sobre ela pode ser mais necessário do que fazê-la”.

Já para a UFRB, no que se refere aos gestores, ficou mais clara nos seus discursos a confusão entre a avaliação informal e a avaliação sistemática. Eles referem-se à questão da avaliação informal da gestão: a exemplo do que aludimos para os documentos da UFBA, os gestores dão opiniões sobre o período em que estiveram à frente da gestão da extensão, algumas positivas, outras referindo as dificuldades encontradas.

⁸⁴ A geração da medida (quantificação), articulada com a geração da emissão de juízo de valor (quando o juízo é legitimado pela medida, pelas estatísticas) podem gerar práticas tendentes ao gerencialismo.

“ Que eu acho, assim avaliando agora bem breve, que foi uma experiência boa, que a gente conseguiu, dentro do possível, com as limitações que a gente tinha, a limitação de pessoal era uma das piores coisas” (G2).

“A gente avalia, nós temos diversos avanços positivos” (G6).

Outra questão referida sobre a avaliação informal é aquela realizada pela comunidade acadêmica, especificamente os alunos. Existe uma avaliação do que seja a experiência da extensão universitária para a vida acadêmica dos discentes, mas ela não é dimensionada em termos reais. Isto não quer dizer que essas impressões não sejam importantes para termos um conhecimento (no domínio do senso comum) sobre a diferença que as atividades de extensão podem fazer na formação discente. Entretanto, como já insistentemente temos aludido, este conhecimento não pode ser considerado como tendo resultado de processos de avaliação sistemática.

“E inclusive os Projetos Rondon que retornaram os editais, acho que foi em 2011 ou 2012, a UFRB participou de todas as edições do Rondon. E nós vamos sempre depois aos Centros de Ensino quando tinham as equipes retornando para eles fazerem uma avaliação. Os alunos voltavam apaixonados! Os alunos diziam assim: “em dez dias eu aprendi o que em quatro anos não aprendi aqui! E a gente dizia “você está exagerando”. Mas eles viam com uma animação e uma emoção, e diziam que “em dez dias na comunidade me valeram quatro anos de universidade”” (G3).

No caso dos membros de CPA desta organização, também dois excertos se encaixavam nesta subcategoria. Eles se referiam à avaliação negativa que a comunidade faz da universidade quando as ações da extensão não são bem-sucedidas. Consideramos neste caso a falta de referências a processos formais para dimensionar se esta avaliação da comunidade é negativa apenas por se tratar de opiniões de algumas pessoas impelidas a se manifestar em determinados contextos. Não há como avaliar como é a resposta da comunidade diante das ações de extensão, uma vez que este grupo não é chamado a participar das avaliações sistemáticas que fazemos dentro das organizações, como discutiremos mais à frente na categoria *Participantes*.

“Quando chega um grupo novo lá, eu falo isso por experiência própria, eles dizem assim: olhe, já teve um grupo aqui prometeu isso e prometeu aquilo e nunca mais voltou. Aí você fica com a cara no chão, não tendo uma resposta para dar, e a gente entende que eles têm razão. E a culpa está aqui” (MCPA6).

Também, mais uma vez, estas opiniões, características do domínio da avaliação informal podem servir para ter um conhecimento prévio sobre a comunidade, mas não se constituem em processos

rigorosos de avaliação. No caso da UFRB, este fato demonstra uma certa confusão ou desconhecimento dos membros da Comissão Própria de Avaliação sobre a concepção de avaliação sistemática que referimos nas páginas anteriores. Também podemos inferir que o menor tempo de experiência em processos avaliativos deste grupo de entrevistados (gráfico 4) influencie nesta concepção.

Para os documentos desta organização foi mais difícil encontrar excertos que indiciam a existência da avaliação informal na sua forma latente (ou implícita). Como destacamos na análise documental que realizamos (quadros 18 e 19), a preocupação com a avaliação foi mais referida nos documentos desta universidade, o que deixa menos espaço para este tipo mais subjetivo de avaliação.

Temporalidade da avaliação

Refere-se aos diferentes momentos em que a avaliação pode acontecer. Utilizando a tipologia proposta por Isabel Guerra (2002, p. 196), a avaliação pode ser diagnóstica (*ex-ante*), quando pretende proporcionar o conhecimento de elementos a fim de diagnosticar determinado processo ou situação, muitas vezes confundida com o próprio diagnóstico; pode ser uma avaliação de acompanhamento (*on-going*), que avalia de um modo continuado e sistemático a concretização destes processos; e pode ser uma avaliação final (*ex-post*), realizada no final dos processos, sendo geralmente uma avaliação que resulta do confronto entre os objetivos inicialmente definidos com os resultados obtidos, ou seja, uma avaliação que se centra, essencialmente, nos produtos.

No caso da UFBA não conseguimos encontrar nas entrevistas tantos excertos que pudéssemos classificar na subcategoria *temporalidade*, mas sim sobre a questão da avaliação global/pontual, a qual analisaremos na subcategoria de objetos avaliados. Apenas no grupo dos gestores são mencionados os processos finais de avaliação:

“Nós tínhamos aquele raciocínio de curtíssimo prazo, o aqui agora, resolver os problemas do aqui agora, mas também tínhamos uma compreensão política do médio e do longo prazo. Então o que a gente não resolve no aqui-agora, a gente projeta e deixa. O papel nosso era apontar o caminho, e fizemos até aqui, e uma outra equipe que assumisse iria avaliar” (G4).

Nos documentos da UFBA, a questão da temporalidade foi pouco referida de uma maneira mais explícita; entretanto, a própria dinâmica dos relatórios demonstra exatamente o caráter finalístico da avaliação: tanto os relatórios de gestão quanto os relatórios da CPA são feitos quando acaba o exercício

anual da gestão, fato que por si só nos remete para uma avaliação final (de um alargado período temporal). Também estes relatórios que marcam o final de um exercício de gestão ou mesmo de um mandato, sinalizam para um processo burocrático e político (na tipologia de MacDonald, 2008), como podemos observar no seguinte excerto:

Para o período 2006-2008, buscou-se analisar, primordialmente, se as metas constantes do PDI e do Plano de Gestão foram cumpridas, e se pôde observar que a UFBA tem avançado no alcance dos objetivos institucionais, assegurando o cumprimento da missão da Universidade — a produção de conhecimento, o ensino e a extensão — e tornando efetivo o seu compromisso social (RCPA 2006- 2008 UFBA).

Para a UFRB, os depoimentos foram mais claros na questão dos momentos em que ocorre a avaliação (da temporalidade da avaliação), referindo categoricamente que a avaliação é feita sempre ao final daquilo que se pretende avaliar. Inclusive um deles citou a dificuldade em realizar o que designamos por avaliação processual (on-going ou continuada). Também para os membros da CPA, embora reconheçam a existência e a importância das avaliações diagnóstica e de acompanhamento, aludem ao caráter finalístico da avaliação da extensão universitária. A saber:

“Então tínhamos estabelecido as metas, e a CPA verifica o que tem andado de acordo com o planejado e com o executado” (G2).

“Eles mesmos têm dificuldade de avaliar, eles mesmos têm dificuldade para traçar indicadores dentro dos projetos e programas para poder fazer o acompanhamento dos índices do projeto, e se está conseguindo atingir as metas que foram traçadas” (G5).

“A avaliação, embora ela esteja como princípio em tudo, nós desenvolvemos pouco a avaliação no sentido do monitoramento. Então, a gente tem geralmente a avaliação finalística, então se você concluiu uma atividade: avalie. E o que a gente precisa, eu acho de aprimoramento, é o ciclo de avaliação, que você tenha as avaliações iniciais, que você tenha um monitoramento do desempenho das diferentes funções (...)” (MCPA5).

O que podemos destacar como importante, e que talvez não tenhamos categorizado a contento na questão da temporalidade, mas aqui vale ser dito, é a tentativa dos atores em sempre justificar em suas falas a ausência da avaliação em virtude de a UFRB ser uma instituição muito jovem. Justificar que havia uma importância muito maior na implementação das ações do que propriamente em sua avaliação:

“E os nossos esforços naquela época também estavam muito direcionados a implantar, à implementação, e não exatamente a gente avaliar. Porque era um processo inicial. Era tentar estruturar minimamente” (G5).

Como sabemos, a avaliação pode ser feita antes, ao longo dos processos e no final dos mesmos, podendo ainda existir o que tem vindo a ser designado na literatura especializada como avaliação de seguimento (follow-up) e também a chamada avaliação de impactos (a curto, médio e longo prazos). Também essa característica da UFRB não nos aponta propriamente uma dificuldade no processo avaliativo, mas sim a concepção que os próprios entrevistados têm sobre a avaliação, que só parece adquirir sentido quando realizada no final de um processo. Claro que sabemos que as dificuldades foram muito grandes na implantação da universidade, sobretudo na questão de mão de obra, dado que muitas equipas contavam com uma, duas pessoas ao início da UFRB. Um processo difícil, mas inerente à implementação das universidades no interior do estado da Bahia. Esta questão pode ter sido talvez mais relevante na falta da avaliação diagnóstica e de acompanhamento do que propriamente a questão da importância das ações de implantação em detrimento das de avaliação.

Para os documentos desta organização, conseguimos encontrar excertos que contradizem este caráter finalístico da avaliação que os autores mencionaram nos seus discursos, o que nos mostra uma divergência entre as entrevistas e os documentos, e nos leva a pensar sobre a diferença entre os discursos e as práticas instituídas. Nos documentos, principalmente no PDI e nos Planos de Trabalho, é claro o modo como a avaliação deve ou deveria ser realizada; nas entrevistas, a questão da temporalidade é abordada mais sobre o ponto de vista das práticas:

A auto avaliação na UFRB é um processo cíclico, com caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento. Por consequência, a prática da auto avaliação é vista como um processo permanente e um instrumento de construção e consolidação da cultura de avaliação da instituição. O caráter formativo da auto avaliação deverá permitir o aperfeiçoamento tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional (PDI, UFRB, p. 151).

O ponto de partida serão os critérios e indicadores de avaliação para as ações a serem realizadas descritas pelo Plano. Tais elementos servirão de base para o acompanhamento – monitoramento a ser realizado pela PROEXT. Os processos de avaliação ocorrerão de maneira processual e contínua, relacionando as metas, cronograma e resultados obtidos (PT, 2011-2015, UFRB).

Desta maneira, pensamos que as organizações educativas são constituintes de uma realidade muito dinâmica e em constante mudança e construção; daí que a avaliação processual poderia ser mais praticada nas universidades (e não apenas referida nos documentos instrumental ou retoricamente) na tentativa de conferir maior dinamicidade às mudanças, tão necessárias às instituições públicas.

Razões da existência da avaliação

Esta subcategoria se refere à razão que move os atores a realizarem processos avaliativos, ou aos processos sociais que desencadeiam o processo de avaliação de uma universidade. Isabel Guerra (2002, p. 176) propõe a seguinte tipologia: *auto avaliação*, que é desencadeada pela própria equipe que a executa, e que tem motivações internas e inerentes à própria instituição; *avaliação interna*, que é aquela realizada por avaliadores dentro da instituição, mas possui motivações externas, quase sempre ligadas à regulação; e *avaliação externa*, aquela realizada por agentes externos e estranhos às organizações. Como a tipologia da autora relaciona duas das categorias que pretendemos analisar (a de *práticas de avaliação* com a de *participantes*) discutiremos aqui apenas a dimensão das razões de sua existência, ou seja, o que move (motivações) os atores a realizar uma avaliação. Também acreditamos que esta subcategoria se relaciona com a categoria dos objetivos, que explicitaremos mais adiante.

Para a Universidade Federal da Bahia, a partir dos relatos dos atores e da história da avaliação institucional, existe uma longa tradição de avaliação realizada por iniciativa de determinados setores em conhecer seus problemas e potencialidades, o que podemos referir como práticas de auto avaliação, de acordo com a classificação apresentada acima. Entretanto, esta avaliação só acontecia para a avaliação da graduação e eventualmente da pós-graduação. As motivações para a realização da avaliação da extensão sempre foram as obrigações dos órgãos reguladores (motivações externas, típicas de entidades em situação de dependência, ainda que se considerem autônomas), dos quais recentemente podemos destacar o SINAES. Depois desta lei passa a existir predominantemente a avaliação interna nestas práticas, ou seja, a avaliação da extensão é feita pela universidade, mas com motivações externas. Podemos inferir, pelos excertos transcritos abaixo, que antes desta Lei não havia avaliação da extensão em âmbito institucional e de um modo formal, sistemático, com fator de auto regulação:

“Vou começar pela CPA. A UFBA tem uma tradição longa de avaliação, não é de agora que a gente faz avaliação. Nós participamos do PAIUB, nós começamos com iniciativas internas, ou seja, nós em algum momento, nós entendemos que a avaliação seria necessária, principalmente para os cursos de graduação” (MCPA1).

“Nessa época a avaliação estava totalmente ligada à ideia da auto avaliação institucional da unidade de ensino. Porque nossa comissão era a comissão de avaliação da graduação, o próprio nome era para ensino de graduação” (MCPA 3).

Comprovamos esta inferência a partir da constatação que fizemos na análise documental disponível no quadro 16: os relatórios de gestão antes de 2005 não faziam menção à avaliação propriamente dita, consistindo apenas no levantamento e compilação dos dados. O ano de 2005 nos parece dizer que alguma exigência modificou os relatórios: a Lei do SINAES é do ano de 2004. Os excertos abaixo (os únicos do grupo dos gestores) nos pareceram provar bastante bem esta questão no sentido de dar a exata dimensão sobre a obrigatoriedade da avaliação e de como ela pode vir a influenciar as práticas cotidianas:

“Bom, acho a avaliação institucional sempre fundamental e importante, mas eu acho que a ideia de avaliação também já é uma coisa que caiu nesse mesmo termo, nesse mesmo caráter das normativas. É normativa fazer avaliação, então cria-se um padrão de avaliação e aí todo mundo tem que cumprir aquele padrão, mesmo que as suas ações sejam diferentes daquilo que você está avaliando. Então você pega o parâmetro de avaliação, traz para cá, incorpora. É o padrão da regulação, sempre quantitativo” (G1).

“Não sei, não está claro, provavelmente porque eu coloquei uma normativa: é obrigatório o registro de qualquer atividade de extensão e tal. Então não é porque a extensão melhorou, é porque alguma coisa veio de fora apontando alguma necessidade, ou isso começou a contar para carga horária dos professores, os professores começaram a correr atrás de colocar trezentas atividades de extensão e de chamar tudo de extensão, então esse que é o problema” (G1).

A UFBA designa os relatórios de avaliação institucional como “Relatórios de auto avaliação institucional”⁸⁵. Esta designação, de acordo com a conceituação que referimos sobre as razões de existência é equivocada, já que há uma finalidade regulatória clara e bastante importante que obriga a UFBA a realizar este processo; os relatórios de gestão das universidades federais também integram os dados enviados ao TCU (Tribunal de Contas da União), órgão de controle das contas públicas de todas as autarquias federais do país. Aliás, é uma exigência deste órgão que as universidades federais enviem os relatórios de gestão anuais, na íntegra, em sistema próprio do Tribunal⁸⁶. Os excertos abaixo exemplificam esta afirmação:

“Bom, repare que nós temos em relação à extensão pouquíssima coisa. O que existe é o seguinte: três indicadores. Esses indicadores foram criados por nós, não integram o TCU, portanto o TCU não está avaliando isso (...)” (MCPA1).

Como destacado no início do presente relatório, a Comissão Própria de Avaliação da UFBA que teve o início dos seus trabalhos em 2011 considera que o presente relatório possui limites significativos por se apoiar, exclusivamente, em dados secundários disponíveis em diversos documentos da Universidade. Ele cumpre, assim, o papel de cumprir a exigência legal de um relatório anual, mais do que a apresentação de resultados

⁸⁵ A Lei do SINAES também utiliza este termo para designar os processos avaliativos realizados pela CPA.

⁸⁶ Exigências dispostas no artigo 70 da Constituição Federal, na Instrução Normativa TCU n° 63, de 01 de setembro de 2010 e na Portaria do TCU n°90, de 16 de abril de 2014.

de um processo de auto avaliação conduzido durante o ano de 2010, marcado pela transição de duas gestões da Universidade (RCPA, 2010, UFBA, p. 20).

A avaliação institucional na UFBA é realizada anualmente a partir de alguns indicadores criados especificamente para a avaliação interna. Além disso, adotamos outros indicadores utilizados pelo TCU e outros, ainda, pelo INEP no ENADE. Os dados, coletados em função desses indicadores, são obtidos através de consulta direta às fontes, aos relatórios anuais das Unidades de Ensino, aos relatórios das Pró-reitorias, das Superintendências e dos Sistemas Universitários. Os dados disponibilizados nos relatórios do ENADE e nos relatórios de avaliação externa são considerados e utilizados como fonte secundária (RCPA, 2014, UFBA, p. 10).

Nesta seção é representada a síntese das atividades da Extensão Universitária da UFBA realizadas durante o ano de 2009, assim como expressa as mudanças administrativas e de gestão ocorridas tanto a nível Local como Nacional, diante do contexto de um maior controle dos órgãos Federais, o que foi necessário alterar metas e ações previstas para 2009, bem como a implantação e implementação da política de extensão, anteriormente prevista no Plano de Extensão Universitária 2006-2010, a fim de ajustá-las à conjuntura atual. Tais mudanças decorreram de sugestões de auditorias anteriores, dos órgãos de controladoria e fiscalização federal, o que resultou na suspensão da execução financeira dos projetos e programas de extensão da Proext, pelas Fundações existentes na UFBA, como Fapex, Fundação ADM e Politécnica. Tal decisão teve como consequência a necessidade de haver um ajuste interno, passando toda a gestão de recursos, feita anteriormente pelas fundações, para o setor financeiro da UFBA. Diante dessas mudanças administrativas financeiras, tornou-se necessário alinhar as metas previstas às novas condições e ao novo modelo de gestão da política de extensão. Houve necessidade de ajustar as práticas e as rotinas adequando-as ao novo modelo de gestão financeira, que fosse capaz de dar conta das demandas específicas da Proext e ao mesmo tempo viesse atender às sugestões dos órgãos de fiscalização de administração pública federal, a que estão submetidas todas as Universidades Federais (RCPA, 2009, UFBA, p. 65).

Não descartamos com essas inferências o imenso esforço dispendido para a introdução de práticas de auto avaliação pela Universidade Federal da Bahia. Desde os tempos do PAIUB, esta organização já vinha contribuindo de maneira bastante pioneira na área da avaliação institucional. Entretanto, a avaliação da extensão ainda possui dificuldades em sua execução, dificuldades estas que tem inibido os atores para as práticas avaliativas. A própria questão da metodologia (item que descreveremos a seguir) tem sido uma destas dificuldades. Também acreditamos que exista uma questão dilemática e característica da dimensão da extensão: por não ser exigida pelos órgãos de fiscalização e controle da universidade, a exemplo do que acontece com a graduação (que tem o MEC para avaliação dos cursos) e a pós-graduação (que tem a CAPES para avaliação do ensino de pós-graduação e da pesquisa), à extensão não é exigida uma avaliação sistemática. Logo, ela não é feita pelas organizações, ela é negligenciada, principalmente no âmbito da avaliação institucional. Quando ela tem que ser realizada, ela acontece em virtude de motivações externas, mas não de maneira tão rigorosa quanto às outras dimensões; é uma avaliação de caráter burocrático, que não dimensiona o impacto de suas ações na vida orgânica da comunidade. Podemos inferir que as razões da existência da avaliação

da extensão na UFBA (e como veremos mais a frente, na UFRB) tem sido fruto da “avaliocracia” (na acepção de Afonso, 2014) que, nos últimos anos, vem ganhando espaço nos sistemas educativos, onde a avaliação formativa e democrática é tida como a solução para os problemas no plano jurídico e normativo, mas nas práticas sempre foi algo feito com “um limiar de superficialidade” (Silva, 2009, p. 11). O depoimento abaixo pode exemplificar melhor esta questão:

“Esse processo quase não existiu. A extensão, eu diria que é a área menos preocupante da universidade. A área mais preocupante é a pesquisa, por conta da exigência da CAPES, e da própria quantia dos recursos alocados, que são bem mais altos. E também porque ela não tem a regularidade como tem a graduação, então você precisa acompanhar muito mais de perto. Então a pesquisa tem dispositivos, tem indicadores muito mais sofisticados em relação à pesquisa no que diz respeito à avaliação. A graduação é um outro ponto, que são cursos, que por conta da regularidade, eles ficaram funcionando ao longo do tempo, mas a gente precisa intervir fortemente na graduação, a universidade mudou a clientela completamente, os novos alunos da universidade precisam de um acompanhamento muito mais apurado, então essa é a segunda preocupação. Eu diria que a extensão é a terceira preocupação da universidade, não pela importância, mas porque se faz lá coisas mais pontuais, essas coisas têm avaliações pontuais, então, elas não estão à toa, elas são acompanhadas pela própria Pró-Reitoria, mas o que falta são indicadores mais globais que possam abarcar mais e dar mais visibilidade ao que é feito na extensão para a universidade como um todo. Aí nós estamos ainda devendo nesse ponto” (MCPA1).

Na UFRB, a avaliação interna também se caracterizou como predominante nas práticas instituídas:

“Tanto que a gente precisou, em certo momento a gente teve uma auditoria da CGU na UFRB e um dos questionamentos deles era exatamente como a gente estava avaliando a nossas ações, não só na extensão, mas na pesquisa, então toda Pró-Reitoria teve que dar esse *feed-back*. O que a gente levantou, isso é público, a gente colocou esses parâmetros de avaliação, mas ainda não se comunicam esses setores” (G3).

“Então assim: eu vejo que as vezes até a gente faz, e a gente faz muitas vezes ações de avaliação porque órgãos externos à instituição solicitam, então você tem que ter” (G5).

Nos documentos desta organização (PDI e Relatórios da CPA), embora a motivação da avaliação não seja diretamente referida, pela formatação dos relatórios é possível perceber seu caráter regulatório. Nestes documentos constam longos trechos transcritos do documento da CONAES intitulado “Orientações gerais para o roteiro da auto avaliação das instituições”, como uma orientação desta Comissão para as organizações realizarem as avaliações. Acreditamos que os excertos abaixo também podem demonstrar o que explicitamos:

Em conformidade com o SINAES a UFRB criou a sua comissão de auto avaliação por meio da Portaria do Gabinete do Reitor N° 005/2009 para conduzir o processo de auto avaliação institucional (RCPA, 2009-2011, UFRB).

Observando as recomendações da CONAES, a auto avaliação institucional busca contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da UFRB e de seus cursos (RCPA, 2012-2014, UFRB).

Como podemos perceber, as medidas de regulação e controle tendem a entrar em contradição com pressupostos democráticos de avaliação institucional, especialmente porque interferem na autonomia das organizações em realizar seus próprios processos avaliativos. As razões da existência da avaliação da extensão não deveriam ser externas às organizações, mas sim emergir do próprio questionamento das funções da universidade. A avaliação da extensão motivada por questões próprias das organizações, voltadas à melhoria dos processos seria a garantia de que o compromisso social da universidade estaria de fato sendo viabilizado.

Métodos e técnicas utilizados na avaliação

Como toda a avaliação guarda em si a dimensão da investigação sobre a realidade a ser estudada, intencionamos saber quais os métodos utilizados para a compreensão da realidade: qualitativos ou quantitativos. Também intencionamos levantar quais foram as técnicas de recolha da informação utilizadas.

Para a UFBA uma temática marcante nos depoimentos dos gestores foi a questão da avaliação baseada em análises quantitativas de dados, a fim de estabelecer indicadores coerentes de avaliação da extensão.

“Então eu penso que isso é importantíssimo, a gente tem uma questão que até hoje está mal resolvida na extensão universitária, que é a produção dos indicadores. Quais os indicadores efetivamente que nos ajudam a ter a segurança que esse conhecimento que a gente produz na extensão é um conhecimento cientificamente válido, não é?” (G4).

Entretanto, nota-se a consciência da necessidade da mudança desta visão em virtude da especificidade das ações de extensão (muito diferentes das ações em pesquisa, por exemplo) que lidam em geral com a interação entre as pessoas, sejam elas estudantes e docentes de outros cursos, ou mesmo pessoas situadas no entorno da universidade:

“A extensão não tem que ser avaliada do mesmo modo que a pesquisa é avaliada. Por que não? Porque a pesquisa é individual, é o pesquisador, é o sujeito que está sendo avaliado. Na extensão não: é a interação com a comunidade, é a coletividade, é o significado cultural, o significado digamos histórico até do lugar, é o impacto que você tem naquele lugar, isso não é pessoal. E as bolsas em pesquisa são absolutamente pessoais” (G1).

“Por exemplo, para a avaliação institucional, uma coisa é você avaliar como é que uma instituição avalia suas próprias ações; a ação está aqui, você fez a ação. O que temos da ação que você fez: isso, esse papel. Porque você colocou no sistema, o sistema me deu um projeto, eu vi o projeto, eu tenho isso para avaliar, eu não vi a sua ação. A sua ação não teve consequências e nem relevância, e ela não apareceu com ressonâncias aqui na universidade, eu só vi o papel. A análise da ressonância das suas atividades é o que a gente não tem. A única maneira de ter isso é se você promove algum tipo de encontro e debate com essas pessoas que a fizeram, em torno de alguma provocação que você coloca, uma provocação que interessa à instituição” (G1).

Os membros da CPA da UFBA também referiram de maneira bastante importante a dificuldade de obtenção dos dados institucionais para subsidiar os processos avaliativos. A dificuldade não só em obter, mas também em unificar e sistematizar os dados para toda a universidade, já que a CPA acaba compilando os dados de toda a organização. No caso da UFBA isso fica mais explícito, dado o tamanho desta organização, bem como sua história de isolamento e independência das unidades de ensino. Seu surgimento a partir de escolas isoladas até hoje legou à organização maior independência das unidades, mas também maior dificuldade de sistematização das ações institucionais. Esta é uma dificuldade que impacta principalmente no trabalho da CPA, daí terem-na referido com mais importância do que o grupo dos gestores.

“Agora aonde é que anda mal? Qual é o nosso problema com a avaliação? É o seguinte: a grande base da avaliação é a informação. Quando a informação falha, a gente fica de pés e mãos quebrados. Nós temos um sistema acadêmico que foi ao limite. A Universidade Federal da Bahia, ela saiu de dezesseis mil alunos em 2007, 2008 por aí, e hoje está com 40 mil. Então, ela dobrou. O sistema não acompanhou. O mesmo sistema de gerenciamento da informação, o parque tecnológico instalado é o mesmo. Então, o pessoal da STI faz milagres em relação a esses programas, porque eles consertam esse sistema, eles vão fazendo adições, adequações, etc., para ele comportar isso, mas mesmo assim o sistema chegou ao limite, não há mais possibilidade de conserto nele. Então nós temos seriíssimos problemas de informação. Para a gente obter uma informação sobre a universidade, coisa simples: quantos alunos tem matriculados na universidade hoje: eu sei que tem em torno de quarenta mil. Mas tem momentos que eu consigo chegar no número de trinta e nove mil seiscentos e vinte quatro, tem momentos que é trinta e nove mil e setecentos e tantos, trinta e oito mil, ou seja, o número varia, e fica em torno de quarenta mil. Isso é um absurdo! Quer dizer, como que uma universidade não sabe quantos alunos tem? Quantos cursos de graduação nós temos em funcionamento hoje? Você vai ver que se pega um relatório de gestão tem escrito cento e doze, outro tem escrito noventa e seis, outro tem escrito cento e onze, ou seja, nós não sabemos exatamente quantos cursos estão ativos na universidade” (MCPA1).

Mesmo assim, ainda a dificuldade em obter dados mais qualitativos das ações é também mencionada, principalmente na dimensão da extensão. Como aludimos anteriormente, embora a avaliação se utilize de técnicas semelhantes àquelas que estão presentes em qualquer investigação em Ciências Sociais, existe uma grande dificuldade para o reconhecimento de sua natureza científica. Acreditamos que o uso de metodologias quantitativas e o levantamento de dados mais numéricos seja uma tentativa dos atores, ainda que inconsciente, de conferir maior legitimidade a um processo que

eventualmente pode ser questionado do ponto de vista de sua “objetividade e neutralidade”. Como nos refere Fernandes (2010, p. 35), a avaliação sofreu muita influência dos paradigmas de investigação, sobretudo o positivista, e acreditamos que estas influências possam ter chegado aos dias atuais sob formas mais veladas. Guba e Lincoln (2011, p. 45) também criticam este comprometimento exagerado da avaliação com o paradigma científico ainda hoje dominante na investigação, que em sua opinião geram esta dependência em relação à mensuração;

“Então nós sabemos a quantidade de atividades realizadas, mas não sabemos sobre a qualidade das atividades realizadas, isso aí é uma coisa que a gente não faz” (MCPA1).

“Eu acho que hoje, o que eu estou sabendo, pelo menos tudo em que eu tenho participado, é muito em função de indicadores, e definindo indicadores. E esses indicadores são quantitativos: aumentar em cinquenta por cento o número de tal, essas coisas. E eu não acho que tem o que eu ia chamar uma avaliação mais qualitativa, não tem uma ideia de por exemplo, visitas de uma comissão externa para avaliar o funcionamento, o impacto. Pode ter um indicador que tenha a ver com impacto, mas se tem é muito frágil. É um indicador frágil. A coisa mais recente que eu vi são os indicadores quantitativos” (MCPA3).

“Olhe, acho que nós temos avançado nos dados sobre a extensão. Primeiro a gente trabalhou para sistematizar informações. É um trabalho penoso, trabalho muito longo porque nós estávamos melhor preparados para termos dados sobre a graduação, sobre o ensino de graduação, até mesmo o ensino de pós-graduação, a gente só está conseguindo construir as estatísticas e os registros acadêmicos mais recentemente. A pesquisa e a extensão, muito difícil. Então a gente sim na gestão tanto na anterior a minha, e no trabalho da minha gestão, a gente começou a acumular conhecimento sobre a experiência da extensão” (MCPA4).

Nos documentos que pudemos ter um maior entendimento sobre as principais técnicas de recolha da informação utilizadas ao longo dos anos para realização da avaliação: a pesquisa documental; o levantamento de informações nos diferentes setores da organização e a aplicação de inquéritos por questionário. Estas se constituíram naquelas técnicas mais presentes na avaliação institucional.

A auto avaliação destas dimensões foi realizada utilizando-se vários procedimentos metodológicos. Destacam-se: a pesquisa documental; o registro da percepção de gestores de diferentes órgãos e níveis da administração universitária, sobre as atividades fins e meios da instituição; bem como outros procedimentos utilizados na realização de estudos especiais (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Entretanto, alguns documentos também referem a dificuldade citada pelos atores na proposição de uma metodologia de avaliação da extensão:

Não existe uma sistemática de avaliação das atividades de extensão que permita analisar o impacto das ações extensionistas realizadas pela UFBA na comunidade (RCPA, 2010, UFBA, p. 13).

Se para a UFBA, os métodos mais mencionados para a avaliação da extensão foram os quantitativos, para a UFRB o que fica mais claro e evidenciado no depoimento dos atores, além do levantamento de dados quantitativos, foi a dificuldade em estabelecer métodos para a avaliação da extensão. Todos os gestores foram unânimes em referir a dificuldade em dimensionar o alcance das ações:

“Outro dia ouvi alguém dizer: nossa, é incrível, a universidade já adentrou o recôncavo, ela já está nas entranhas do recôncavo, ela que não dimensiona isso. Então, onde a gente chega estão acontecendo coisas que você não tem ideia. A gente até se assusta com o que a gente vem conseguindo, o nosso alcance é muito grande e a gente ainda não tem condição de fazer isso” (G6).

“Mas mesmo assim é muito difícil você colocar indicadores na extensão, porque a extensão trabalha basicamente com o fator humano, então é muito difícil você medir, dimensionar o quanto isso foi impactante para uma região. Por exemplo, a gente trabalha lá na região do sisal agora com os agricultores, você vê nitidamente que a forma de cultivar o sisal mudou, eles estão tendo uma elaboração melhor de um modelo de produção agrícola, mas como é que você vai medir isso? Você vai calcular quantos quilos de sisal aumentou? Quanto de fibra foi produzido a mais? Só que aí você está medindo uma planta, você não está medindo o conhecimento da pessoa que melhorou as condições daquele ambiente. É muito difícil” (G7).

Para a UFRB, os documentos e os depoimentos dos membros da CPA podem nos dizer um pouco mais sobre os principais instrumentos de coleta de dados: questionários (aplicados durante momentos obrigatórios para o estudante, como por exemplo a matrícula presencial) e entrevistas com membros da comunidade além da coleta de informações junto aos setores:

“Então, especificamente, eu nunca trabalhei com a avaliação da extensão. O que nós temos, o conhecimento do que foi a elaboração, normalmente nós trabalhamos sobre os dados que são oferecidos pela Pró-Reitoria de Extensão, que envolvem informações sobre quantitativos basicamente de projetos, a natureza dos projetos que são desenvolvidos, e a participação que nós temos de professores, servidores e de discentes nesses projetos” (MCPA5).

“Como fizemos para analisar esses questionários: primeiro, não tínhamos ninguém para aplicar esse questionário nos *campi*. E aí pegamos e ligamos para todos os coordenadores de cursos, e era período de matrícula. Daí pedimos a eles que aplicassem na hora o que pudessem aplicar, não tinha um quantitativo previamente definido. Aí nos enviaram e analisamos” (MCPA6).

“Com base nos relatórios, na emissão de documentos, na análise de documentos, a atividade de extensão da UFRB, ela era muito considerada em número de cursos, a gente só conseguia fazer número de cursos e o público alvo, mas não tinha muitas informações sobre a qualidade do processo formativo, as representações da comunidade, ou um olhar para os projetos de extensão que fosse para dialogar sobre o próprio modo de conhecimento, o diálogo da comunidade com a universidade, ou processos formativos inclusive internos de extensão, a extensão na formação do aluno na graduação, a gente não conseguia ver isso nos relatórios” (MCPA8).

Foi elaborado um roteiro estruturado de entrevista na tentativa de captar as percepções da sociedade sobre a universidade. As entrevistas foram realizadas junto a 248 participantes de ambos os sexos, com diferentes níveis de escolaridade e tipos de ocupação, nas cidades de Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira – cidades em que a UFRB possui *campi*. A coleta foi presencial e ocorreu em diferentes contextos: comércio, feira, praças e residências. (RCPA, 2010, UFRB, p. 41).

Objetos avaliados

A partir desta subcategoria pretendemos saber o que é avaliado pelas universidades. Nos baseamos nas dimensões do modelo de avaliação da extensão universitária do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, o qual descrevemos no quarto capítulo desta tese, para elencar quais são estes objetos. Consideramos que podem ser objeto da avaliação da extensão as ações de extensão desenvolvidas, a exemplo de programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços; também podem ser avaliadas a política de gestão da extensão e a produção acadêmica decorrente destas ações (publicações). A partir dos depoimentos também percebemos que a extensão universitária tem sido avaliada em diferentes processos seletivos dentro das organizações, sendo pontuada em processos seletivos envolvendo docentes e discentes. São em sua maioria processos de recrutamento de pessoal (concursos e seleções de bolsas de fomento) e processos de avaliação do desempenho orientados para a promoção nas carreiras dos docentes, mas também dos estudantes, visando a contabilização de carga horária para integralização do curso.

Pelo que pudemos perceber dos depoimentos obtidos junto dos gestores da UFBA, o objeto majoritariamente avaliado foi a gestão da extensão. Acreditamos que este tipo de avaliação é bastante citado neste grupo em virtude de lidarem mais de perto com as questões da gestão e serem compelidos (como elucidamos na subcategoria de natureza) em realizar de alguma forma processos avaliativos de suas ações:

“Bom, eu diria que, no geral, houve um determinado momento o nosso PDI, o nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, ele foi a chave para a gente compreender e projetar as mudanças que nós achávamos que eram importantes para a universidade” (G4).

Já os membros de CPA referem a avaliação de cursos de extensão e das ACCS. Nos documentos desta organização também ficam mais manifestas as avaliações das atividades, sobretudo da ACCS, tão importante e peculiar do modo de fazer extensão universitária da UFBA. Entretanto, mais uma vez

percebemos a discrepância entre a teoria e a prática: a avaliação processual, compartilhada e heurística descrita no documento, foi referida de maneira completamente diferente por um dos entrevistados:

A avaliação da ACC, pela própria natureza do Programa, tem características de avaliação processual, compartilhada e heurística. Cada projeto realizado passa por estas modalidades de avaliação. Contudo, a Coordenação do Programa e o NGA também promovem encontros entre os participantes com o objetivo de avaliar o processo de execução do Programa como um todo. A seguir são apresentados alguns gráficos que apresentam uma pequena amostra da avaliação das ACC(s), realizada por professores, alunos e comunidade (RCPA, 2002-2005).

“Então, temos hoje um indicador, que é a contribuição percentual das ACCS no currículo, temos o segundo: a proporção dos estudantes regularmente matriculados nas ACCS, e a terceira é a proporção de estudantes matriculados em disciplinas que receberam apoio financeiro” (MCPA1).

Uma outra questão abordada pelos atores diz respeito aquela dicotomia da avaliação pontual/avaliação global, que se refere à abrangência do objeto avaliado. Para a UFBA, constatamos que existem mais processos de avaliação pontual dentre os vários domínios em que a extensão pode ser avaliada:

“Na verdade, eles também faziam avaliação, mas não era uma avaliação sistematizada, como a gente está fazendo. Eram avaliações diagnósticas e pontuais, exatamente para fazer a intervenção que eles precisavam. Então nós temos muito trabalho de avaliação pontual, tanto que nos relatórios de avaliação de 2010 e 2011 nós incorporamos como anexo essas pesquisas todas que nós fizemos, essas avaliações” (MCPA1).

“E alguma coisa ligada à extensão, a gente tem pequenas ações de avaliação em paralelo que não estão nem descritas aí, como por exemplo os cursos de pós-graduação *latu sensu* que eles estão vinculados à extensão, e nós temos uma avaliação dos cursos *latu sensu* eles separadamente, mas eles não são nem computados aí. Ela serve apenas para a gestão daqueles cursos” (MCPA1).

Além disso, um depoimento nos chamou a atenção por conceber a diferença dos objetos avaliados e sua abrangência; podem existir avaliações mais pontuais, de atividades com menor importância para a vida orgânica daquela instituição, e uma avaliação mais global (que segundo o entrevistado é pouco realizada), que considere outros contextos e que possa redimensionar as práticas existentes:

“Primeira vez que eu elaborei um relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão eu descobri que havia uma imensa distorção entre as modalidades de atividades de extensão que nós praticávamos. Então, a gente fazia o que quase todo mundo no Brasil ainda faz, a gente prestava muito serviço, (...) fazia muito evento e (...) muitos cursos. Quando chegava nos itens projetos e programas era muito pouco. Posso te dizer que era uma diferença de um para nove, quase dez por cento do que a gente fazia eram projetos e programas e noventa por cento eram serviços. Então, eu tenho formas muito diferentes de avaliar isso. A avaliação dos cursos, dos eventos e dos serviços ela é pontual, ela é extremamente pontual. Então, o fato de eu qualificar

como bom ou péssimo um serviço, um evento ou um curso, ele vai refletir um aspecto pontual da política de extensão. Não quer dizer que tudo que a gente faz é bom. Ainda que a avaliação seja boa. Quando eu avalio projeto e programa eu estou fazendo uma avaliação sistêmica, de algo que altera a estrutura da extensão, de dentro da extensão e de fora da nossa relação. Então, eu considero isso muito importante, porque isso é que pode ajudar os gestores, todo mundo que pensa a extensão, que faz a extensão, o Reitor e o Pró-Reitor, a pensar de fato a extensão como um vetor de transformação das estruturas internas da universidade” (G4).

Para a UFRB, os depoimentos dos gestores apontam para uma maior diversidade de objetos avaliados: a avaliação da extensão em processos seletivos internos da instituição, tanto no que se refere à categoria discente como docente. As atividades de extensão que estes atores tenham realizado, historicamente, tem tido uma pontuação menor do que as outras atividades, embora nesta organização foi referida uma tentativa de valorar de maneira diferenciada as ações desta dimensão:

“Acho que isso tem a ver com a avaliação. A pesquisa é pontuada de forma diferente da extensão. Embora na nossa instituição já está equilibrado. Justamente foi uma das nossas preocupações desde o início, estabelecer essa relação mais equiparada. Que você tivesse, avaliasse ou pontuasse qualquer questão, a extensão junto com a pesquisa. Então, se é 10 pontos estou colocando para a pesquisa, 10 pontos para a extensão. E na proposta que a extensão comece a se misturar com a pesquisa, que é outra dimensão. Isso a gente conseguiu. Mas em outras instituições, fora daqui, mas que interfere aqui, isso ainda é uma coisa ruim” (G2).

Os gestores também referiram a avaliação dos projetos que seriam contemplados com bolsas e a avaliação de bolsistas para a extensão. Além disso, falaram sobre a avaliação dos eventos, tendo a Pró-Reitoria de Extensão da UFRB chegado a produzir relatórios sobre estas avaliações:

“Então, a gente institucionalizou. Se a UFRB vai apoiar, e vai apoiar porque a gente sempre apoia eventos, vamos fazer isso por meio de edital, permitindo que mais pessoas possam participar. Olha que bacana! Daí essa seria a possibilidade institucional de a gente avaliar os eventos, e aí a gente tinha esses relatórios dos eventos que a UFRB efetivamente promoveu” (G3).

Entretanto, também nesta universidade nos pareceu bastante presente a avaliação da gestão da extensão, referida nos depoimentos dos gestores e dos membros da CPA:

“Enquanto gestão de PROEXT, sim. Porque todo ano a gente fazia um relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão. A gente trabalhou junto com os outros Pró-Reitores que na época, o Reitor havia instituído uma reunião semanal, todas as segundas-feiras os Pró-Reitores se reuniam com a Reitoria para entender um pouco como estavam funcionando as Pró-Reitorias e como é que a gente ia decidir as ações dentro de um determinado tempo. Então foi uma época que a gente conseguiu trabalhar com a Pró-Reitoria de Pesquisa, a gente conseguiu trabalhar com Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas, então era uma época em que estava todo mundo borbulhando de ideias, ideias é que não faltavam” (G7).

“ (...) tanto as funções de gestão quanto dessas atividades acadêmicas que a gente desenvolve, e as avaliações finais de atingimento de metas, de finalidades, dos objetivos, do que está proposto” (MCPA5).

Nos documentos desta organização, como referimos nos quadros 18 e 19, ocorreu mais significativamente o dimensionamento e a quantificação das ações do que propriamente uma avaliação. Daí que temos muitas dúvidas se essas quantificações podem ser consideradas como avaliação, embora alguns autores definam este tipo de avaliação como minimalista, quantitativista, situada no que Guba & Lincoln (2011) designam por primeira geração da avaliação; ela inclusive pode gerar consequências para a organização (legitimação administrativa das suas práticas e políticas, por exemplo). Entretanto, acreditamos que se houvesse uma avaliação da extensão nesta organização, os objetos a serem avaliados seriam primeiramente as atividades de extensão em suas mais variadas formas: programas, projetos, cursos, eventos. Em segundo lugar, pela análise documental que realizamos, pudemos perceber que as metas e as estratégias descritas nos documentos de referência da UFRB se dão em maior quantidade no âmbito da gestão da extensão.

4.2. As concepções

A categoria *concepções* surgiu inicialmente a partir de nossa intenção em saber qual era o conceito de avaliação dominante nas práticas de avaliação da extensão das universidades federais da Bahia. Entretanto, por entendermos a importância dos três elementos teóricos fundantes deste trabalho (concepções de avaliação, de extensão e de universidade), intencionamos discutir quais as concepções que os atores e os documentos referem sobre estes temas, daí que os elencamos como subcategorias.

Todavia, nestas subcategorias, elencaremos aquilo que os atores referiram deliberadamente sobre as três temáticas. Muitas vezes, o que encontraremos referido aqui é um discurso (e não uma concepção) muito discrepante em relação às práticas que ocorrem diariamente nas organizações. Assim, em nossa análise, fomos percebendo as verdadeiras concepções ao longo das outras categorias, principalmente na de *práticas de avaliação*. Tendo em mente esta diferença, podemos inferir que as práticas é que nos dizem quais são as verdadeiras concepções implícitas dos sujeitos, as quais orientam sua ação. Por isso, entendemos que estas questões de ordem mais operacional só fazem sentido à luz das concepções que lhes subjazem.

Como aludimos anteriormente, ter conceitos é um modo privilegiado de conceber as coisas, já que eles são ricos de sentido (Veyne, Os conceitos em história, 1993). Por isso, consideramos que as diferentes concepções que os atores possam referir, ou mesmo a confusão conceitual que eventualmente possam apresentar em suas falas, seja nas entrevistas ou mesmo nos documentos, são importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Através do estudo destas concepções, pudemos perceber os sentidos da avaliação da extensão universitária e fazer inferências no sentido de relacioná-las, para entender quais se coadunam ou se confrontam.

Para a escolha das unidades que se relacionavam com esta categoria, estabelecemos o seguinte indicador de sentido: a teorização sobre os conceitos que aqui elencamos como importantes; procuramos nas falas e nos documentos alguma tentativa dos sujeitos em teorizar e conceituar os três temas: avaliação, extensão e universidade.

A concepção de avaliação

No segundo capítulo discutimos bastante a questão da dificuldade em definir um conceito como o de avaliação, tendo em vista seu caráter abrangente e a utilização a que o tópico tem estado sujeito ao longo dos tempos, parecendo útil para as mais variadas finalidades, não só nos contextos educativos, mas em diversas situações e lugares da ação social. Assim, estas múltiplas utilizações (e significações, o que revela a sua plasticidade semântica) da avaliação dificultam o seu entendimento e também impactam em sua dimensão mais prática. Daí ser importante conhecer qual a concepção de avaliação referida pelos atores quando inquiridos sobre a avaliação institucional em geral e sobre a avaliação da extensão universitária em particular.

Tanto para os gestores quanto para os membros da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Bahia, nos excertos que consideramos tratar sobre a concepção de avaliação, ambos os grupos referem o caráter particularizado, político e contextualizado da avaliação (o que nos remete à concepção de avaliação proposta pela autora inglesa Helen Simons, na esteira de Barry MacDonald). Eles enfatizam a importância da avaliação sendo este um procedimento estratégico para o aprimoramento e autoconhecimento das universidades, e a necessidade do juízo de valor, para além da mera quantificação dos dados, embora reconheçam o caráter punitivo que a avaliação frequentemente tem assumido (o que, em nossa visão, resulta principalmente de processos de *accountability* de inspiração conservadora e neoliberal):

Também eu acho que para você avaliar o que você faz, você não avalia o que você faz solto no espaço, em suspensão. A avaliação é contextualizada, se você não tem uma percepção do contexto, você não tem capacidade de fazer avaliação alguma. Eu acho que sempre a leitura da contextualização, seja das ações ou seja da própria instituição, ou da própria ideia de extensão na universidade, se você não tem essa capacidade de observar isso, de analisar, você não vai conseguir uma boa avaliação (G1).

Então, a gente percebeu que faltava esse autoquestionamento sobre aquilo que você faz, para isso ser a avaliação. Então, era o entendimento de que avaliar não é pegar os dados e os números dos resultados, mas era colocar em questão e problematizar a própria maneira de fazer e a própria ideia do que estava sendo feito (G1).

Então, eu acho que a avaliação institucional é importantíssima. A gente tem uma cultura de negação da avaliação, de responsabilizar o outro pelos nossos problemas, sem que a gente consiga fazer essa autorreflexão, eu acho que ela é fundamental (M4).

Também esta concepção de avaliação para o aprimoramento institucional se coaduna bastante com o que encontramos nos documentos desta universidade: a avaliação para o autoconhecimento de todos os membros da organização (muito referida também na categoria de objetivos), a exemplo do que podemos perceber nestes trechos:

É importante registrar que este relatório representa um momento de pausa e de reflexão no processo permanente de avaliação institucional. Momento este que se faz necessário para cumprimento do prazo definido por lei para entrega do Relatório de Auto-Avaliação das Universidades. Com esta ressalva se deseja reafirmar a continuidade do trabalho da CPA e de toda a comunidade universitária, no sentido de aprofundar o conhecimento da instituição, para realimentar o processo de planejamento e de gestão (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Deste modo a UFBA reafirma e cumpre o compromisso de dar publicidade às suas principais realizações, anualmente, para que todos possam conhecer e, assim, avaliar o seu desempenho institucional. Para a comunidade universitária, principalmente seus órgãos colegiados, essa avaliação é fundamental para o planejamento de ações e metas futuras, para a correção de rumo quando necessária e, principalmente, para fazer a universidade avançar – sempre (RG2001, UFBA, p. 7).

Na UFRB, foram bem menos excertos que categorizamos neste ponto. Os gestores não a referiram em seus discursos. Os membros da CPA referiram sua importância e seu caráter político, sobretudo em relação à questão de a avaliação depender dos gestores que conduzem os processos avaliativos; a depender de quem são, ela terá determinado caráter mais técnico ou democrático em diferentes medidas. Referiram também que há uma visão negativa da comunidade acadêmica em relação a estes processos, já que a avaliação tem frequentemente revelado seu caráter punitivo, a exemplo do que ocorre para a UFBA:

Entretanto, o que nós não temos ainda é um entendimento por parte da comunidade do que seja essa avaliação. E infelizmente a gente ainda tem uma visão muito de que a avaliação ela é punitiva, e que você

está procurando as falhas, não para suprir as lacunas, mas é para apontar deficiência, apontar o responsável, apontar comprometimentos e nisso o principal comprometimento que nós temos é a baixa participação (MCPA5).

Entretanto, nos depoimentos, assim como nos relatórios da CPA, não fica claro qual a concepção de avaliação que se parte para avaliação da extensão. O que se alude muito mais são os marcos regulatórios do SINAES e suas orientações. Como podemos perceber no excerto abaixo, a concepção de avaliação se dá muito em função da questão regulatória do SINAES do que propriamente uma concepção que a UFRB tenha construído de um modo autônomo:

Em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a UFRB criou a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), através da Portaria do Gabinete do Reitor Nº 005/2009 e posteriormente modificada pela Portaria 277/2009 para conduzir o processo de auto-avaliação institucional. A auto-avaliação da UFRB, por meio da CPA, analisa a Instituição, para responder o que ela é e o que ela deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. Desta forma os objetivos da auto-avaliação são: I. realizar a própria avaliação por meio da valoração da consistência da missão com as políticas institucionais efetivamente realizadas, para verificar a melhoria da qualidade dos serviços e produtos acadêmicos e do desenvolvimento institucional; II. usar a auto-avaliação e sua prática educativa para desenvolver na comunidade acadêmica a conscientização das suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, com mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (PDI, 2010-2014, UFRB, p. 151).

A análise documental que realizamos nesta organização nos remete para uma *avaliação burocrática*, de acordo com a classificação que Barry MacDonald (2008) nos propõe. Para este autor e tendo em atenção o modo como define avaliação burocrática, o avaliador, nesse registro, aceita os valores das autoridades educativas e oferece informações que corroborem com seus objetivos. É o que nos parece ocorrer com a UFRB. Um longo caminho terá de ser percorrido, portanto, para que as organizações em estudo se aproximem das práticas que se podem identificar com os princípios de uma *avaliação democrática*.

A concepção de extensão

No primeiro capítulo desta dissertação procuramos situar historicamente o advento da extensão universitária e sua construção conceitual ao longo dos anos. Como vimos, podemos definir três

concepções de extensão: um conceito mais tradicional⁸⁷ ligado à prestação de serviços e ao oferecimento de cursos de curta duração e sem atribuição de grau acadêmico; a concepção atual, articuladora do ensino, pesquisa e extensão, é aquela proposta pelo Fórum de Pró-Reitores, a qual reflete perspectivas mais inovadoras de relacionamento da universidade com a sociedade; e uma última, ainda mais questionadora e crítica, que nega o fazer da extensão por compreender que a pesquisa e o ensino é que devem ser os verdadeiros transformadores de nossa realidade social. Entretanto, um requisito imprescindível e que deve estar presente em todas estas concepções é a existência do processo de ensino e aprendizagem envolvendo os estudantes, caso contrário, o processo não poderá ser designado como extensão universitária.

Percebemos através desta análise que todas as três concepções foram referidas nas falas dos atores e nos documentos, entretanto existe uma preponderância da segunda e terceira concepções, sendo a segunda concepção a mais passível de avaliação, já que delimita melhor qual o campo de atuação da extensão universitária.

Na UFBA, percebemos uma tendência muito forte do grupo dos gestores em referir a concepção mais crítica da extensão, ou seja, os atores consideram que a extensão é importante, mas não é a única maneira de fazer valer o compromisso social da organização. Ele pode se dar também através da pesquisa e do ensino. Esta concepção também faz uma crítica ao estabelecimento de normas de regulação para a extensão, o que não impede o exercício da avaliação como melhoria dos processos, ao menos em nossa visão. Podemos apreender esta concepção no excerto seguinte:

“Eu acho que todas as atividades são passíveis de integração com a sociedade, qualquer tipo de atividade, e até acho que qualquer atividade que se faça ou por decorrência da pesquisa, como a gente fazia antigamente, ou por desdobramento de ações de ensino, ou mesmo por busca de integração dessas coisas, ela fatalmente vai chegar em alguma comunidade, é impossível você manter isso no intramuros da universidade, eu acho muito difícil. Sempre tem um envolvimento com alguma coisa do lado de fora. Nem que seja a mínima intenção de divulgar alguma coisa que você está fazendo aqui dentro. Então: muito bem, aqui dentro é só para estudantes, ou só para professores, mas tem uma divulgação fora que afeta a condição e a compreensão do que é a cultura lá fora. Então eu acho que de alguma maneira sempre tem” (G1).

Também na fala de alguns membros da CPA podemos perceber a concepção articuladora da extensão, além dos vários documentos da universidade em que esta concepção está presente:

⁸⁷ Como vimos no primeiro capítulo, este termo se relaciona à concepção de extensão mais antiga e redutora da prática extensionista, mas nem por isso ele deixa de ser atual no sentido que ainda se faz presente no ideário dos atores das universidades.

“Eu acho que a gente evoluiu desde a gestão do Reitor Filipe Serpa, a pensar a extensão em uma outra perspectiva, em uma outra dimensão filosófica, aliada a uma parte do ensino. Inclusive foram feitos muitos avanços como as Atividades Curriculares em Comunidade, a ACC, que você articula o ensino com a pesquisa e a extensão. E a extensão se torna realmente este elo de ligação entre o ensino e a pesquisa. A gente avançou muito, inclusive com a contribuição de duas ótimas Pró-Reitoras de Extensão. Eu me lembro de uma delas dizer: “A extensão não é a cereja no topo do bolo, ela tem que ser parte do bolo”. Então, acho que a gente avançou muito articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, e a gente começou a fazer também esta avaliação” (MCPA4).

A extensão universitária é a atividade que possibilita a articulação da universidade com a sociedade. As ações de extensão visam oportunizar ao aluno universitário a consolidação dos conhecimentos com a prática, mediante atividades voltadas à coletividade, viabilizando a prestação de serviços sociais e a integração entre a Instituição e a comunidade. Tais ações destinam-se à realização de cursos de capacitação e qualificação de recursos humanos; promoção de congressos, seminários, e simpósios científicos e culturais; desenvolvimento de programas de assistência social a comunidades carentes; bem como a implementação de ações educativas e culturais e a manutenção da infraestrutura da extensão universitária para garantir o seu funcionamento. Uma multiplicidade de eventos concretiza as ações extensionistas, como: cursos, seminários, palestras, atividades artísticas, oficinas e mais recentemente como um componente curricular do ensino de graduação, qual seja a ACC, a atividades curriculares em comunidade (RCPA, 2011, UFBA, p. 31).

Como aludimos em outros capítulos desta dissertação, o conceito de extensão tem sofrido muitas variações ao longo dos anos, o que também tem ocasionado uma dificuldade em seu entendimento. Podemos mencionar uma certa banalização do conceito de extensão, referida por um dos entrevistados. Esta banalização do conceito, em nosso entendimento, impacta diretamente na avaliação da extensão:

“A gente utiliza o conceito de extensão universitária de uma forma muito vazia e opaca, e a gente aplica tudo que não se passa por dentro de um contexto de ensino de sala de aula ou de pesquisa, então é extensão. E isso é perigoso, isso é muito arriscado porque isso serve para você em alguma medida deslegitimar, inferiorizar, porque termina sendo uma prática menor, e subalternizá-la porque a gente é sempre refém da lógica da produção de conhecimento da pesquisa para legitimar por exemplo o investimento político da extensão” (G4).

Para a UFRB, obtivemos uma quantidade muito maior de respostas referentes à concepção de extensão, dado que os depoimentos foram mais numerosos no grupo dos gestores. Assim como na UFBA, há depoimentos sobre a dificuldade em definir o conceito de extensão, impactando diretamente nas ações de avaliação desta dimensão:

“E nós estamos ainda em construção deste conceito do que é extensão. Então, assim: primeiro é isso. Como você vai pensar critérios objetivos para avaliar a extensão se você não tem objetivamente um conceito de extensão formulado, ou se este conceito ainda está em construção? ” (G3).

Também os gestores e os documentos desta organização se referiram à concepção articuladora, oriunda do Plano Nacional de Extensão. Acreditamos que isso aconteça porque os gestores da extensão

têm representação no Fórum de Pró-Reitores e acompanham anualmente as discussões mais recentes que ocorrem nesse contexto sobre o conceito de extensão. Além disso, eles participam ativamente da elaboração e construção dos documentos institucionais destas universidades:

“O conceito de extensão que eu tenho hoje é esse conceito que está estabelecido nessa nova política a partir de 2010. Que a gente fez parte inclusive da elaboração deste documento, desta nova política. Que é uma extensão que serve como princípio. Que seja algo que seja processual, contínuo, do ponto de vista que tenha um caráter político, pedagógico, cultural, tecnológico. Nas várias dimensões que pressuponha uma interação entre a universidade e outros setores da sociedade. Pensando nisso, na tentativa de buscar resolver problemas conjuntamente. Misturando os vários conhecimentos, essa é e deve ser a proposta chave. E é o conceito que está estabelecido, que evoluiu em relação ao primeiro Plano de Extensão” (G2).

A extensão universitária na UFRB tem-se firmado na prática cotidiana como um elo de permanente interação com a sociedade, especialmente com as comunidades e segmentos populares do Recôncavo da Bahia. Essa postura requer o rompimento da compreensão tradicional da extensão como difusão de conhecimentos. Significa dizer que a produção do conhecimento pela prática da extensão acontece a partir do encontro do saber acadêmico com os diversos outros conhecimentos possíveis.

Essa postura dialógica, e não impositiva, resultante da participação e do confronto com a realidade, implica a formação mais qualificada e engajada dos estudantes; a atualização e qualificação do professor, ampliando os conteúdos trabalhados em sala de aula; e, sobretudo, a transformação social, pois o conhecimento produzido imediatamente será apropriado por quem dele necessite (PDI, 2010-2014, UFRB, p. 43).

Este Plano torna-se uma relevante estratégia de fortalecer as iniciativas de institucionalização das atividades extensionistas na UFRB, pois as reconhece como segmento importante e indispensável para o pensar e o fazer acadêmico pedagógico, bem como o administrativo. Além disso, torna-se uma forma contundente de reafirmar o compromisso social da UFRB com ações que promovam e garantam valores democráticos, de igualdade e o desenvolvimento social, pois, segundo o FORPROEX (2001), “[...] a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade [...]” (PT, 2011-2015, UFRB).

Encontramos muitos depoimentos deste grupo referindo também a concepção mais crítica da extensão universitária:

A gente discutia: a extensão é uma via de duas mãos. A gente não quer, não é uma via de duas mãos. Ela, a extensão, na verdade, eu acho que, eu compreendo hoje que nem deveria mais se chamar extensão. Eu acho que ela é o próprio conhecimento vivido e experimentado. Ela dá oportunidade, por exemplo, de a gente repensar o ensino, em muitos aspectos. Ela propicia em muitos aspectos novos espaços para a pesquisa, que trariam, vamos dizer assim, respostas ou consequências muito mais interessantes para a realidade. Então eu compreendo assim, e na verdade eu sou extensionista, eu vejo como na extensão a gente constrói a teoria e quando você lê os teóricos você pensa: nossa eu cheguei a essa conclusão antes de ler este teórico, mas vivendo a situação. Aí você percebe que a extensão é na verdade uma vivência da pesquisa. Eu acredito, e do ensino, problematizado ali do lugar que você está (G6).

Para os membros de CPA desta organização foi mais difícil categorizar estas concepções, já que pelo teor das perguntas que efetuamos, não necessariamente precisariam referir a concepção de extensão que tinham em mente. Contudo, eles também mencionam a dificuldade no estabelecimento de

um conceito, e a inferiorização que a extensão frequentemente enfrenta na universidade, sobretudo com a imposição de restrições econômicas à organização:

“Mas como a extensão é vista como uma atividade que não tem o mesmo peso acadêmico que a pesquisa, nesses dez anos de universidade, ela não tomou o impulso que necessitava. Se houve esforços para fazer ela ser valorizada, nós estamos muito longe de lhe dar total credibilidade” (MCPA 7).

Em geral, podemos perceber, em ambas as universidades, que o conceito de extensão é bastante progressista e alinhado com as discussões mais recentes ocorridas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A extensão universitária também tem sido a dimensão responsável por estreitar as relações sociais da universidade com seu entorno, empreendendo grandes ações. Entretanto, este conceito ainda não está suficiente internalizado por todos os membros da comunidade acadêmica, e têm surgido dificuldades em sua identificação; só a partir de uma concepção teórica mais clara é que se poderia estabelecer de maneira mais concreta uma cultura da avaliação da extensão nas organizações estudadas. O depoimento de um dos membros da CPA da UFRB parece resumir esta questão:

“(...) talvez a universidade ela já venha desenvolvendo novas compreensões, novas dimensões sobre a extensão, e talvez a gente [ainda] não consiga colocar isso nos relatórios, dar vida, ou construir isso enquanto política institucional” (MCPA8).

A concepção de universidade

Tanto nos excertos quanto nos documentos analisados, o conceito de universidade figura como uma referência importante para a compreensão do conceito e da prática da extensão universitária. Por isso, estas duas concepções estão extremamente relacionadas. Como explicitamos no primeiro capítulo, a universidade tem sofrido pressões sociais para modificar o isolamento de sua origem e se tornar uma instituição mais democrática. E a consolidação de uma concepção de extensão universitária bem como a sua institucionalização, por meio da normatização, da implementação das ações no âmbito dos departamentos acadêmicos (ou órgãos similares) certamente se coaduna com uma concepção de universidade democrática almejada pelas pessoas que constroem o dia-dia destas organizações. Entretanto, este não tem sido um processo fácil. Existem disputas de interesses e de ideias em torno de qual seria o modelo ideal de Universidade Pública. Pudemos identificar qual a concepção de universidade preconizada pelos documentos das duas organizações a partir da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional. Para a UFBA, sua missão é

Produzir, socializar e aplicar o conhecimento construído nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e em especial no estado da Bahia, e promover a formação de cidadãos capazes de atuar na construção da equidade, da justiça social e da democracia e de profissionais qualificados para o mundo do trabalho (PDI, 2012-2016, UFBA, p. 9).

Entretanto, existem outras questões referentes à concepção de universidade que certamente influenciam no desenvolvimento desta missão institucional. A histórica finalidade da universidade voltada para o ensino ainda tem preponderância nas ações destas organizações. A extensão universitária ainda é uma dimensão “incômoda”, porque questiona as bases desta origem institucional, voltada ao ensino e à elitização do conhecimento:

“Infelizmente, a extensão, assim como a pesquisa, tem tido pouca visibilidade nos processos avaliativos pela UFBA. E isso acontece porque historicamente temos nos dedicado à avaliação do ensino, especialmente na atuação do professor em sala de aula. Creio que isso esteja ligado ao fato de que associamos a universidade, em primeiro lugar, à instância onde se obtém um diploma profissional e aí a pesquisa e a extensão acabam por ficar mais à sombra das atividades de ensino” (MCPA2).

“Práticas que façam a gente, vamos dizer assim, superar aquilo que Boaventura de Sousa Santos muito claramente nomeou como crise institucional. A crise da universidade é uma crise institucional, nós vivemos ainda a crise institucional da extensão porque até é um lugar de conflito, e a gente não tem bases seguras para discutir certas políticas que a gente produz em escala maior” (G4).

Acreditamos que a universidade não pode se desvincular da sociedade que a constituiu. Ambas evoluem de maneira dialética. Como vimos no quarto capítulo desta tese, a UFBA nasceu muito ligada à cidade de Salvador, conferindo uma relevância muito grande para seu entorno, tão rico artística e culturalmente. Por isso, acreditamos que os atores referiram a própria história da UFBA como decisiva na concepção de universidade, e no seu engajamento nas questões da extensão universitária:

“Eu acho que é porque historicamente, desde que eu fui estudante, e eu fui estudante aqui nesta universidade, eu me formei aqui, mas fiz mestrado e doutorado fora, e sou professora aqui já há bastante tempo, e fui funcionária aqui, então já passei por todas estas três dimensões e pelo que eu lembro da minha experiência na universidade, desde a década de 80, quando eu estudei, essa sempre foi uma universidade muito ligada a essa relação com a sociedade, sobretudo comunidades carentes e áreas mais vulneráveis, e populações mais vulneráveis. Sempre foi. E sempre foi, por outro lado, uma universidade muito ligada às artes e à cultura. Então, tem uma tradição muito forte nos dois lados, que fazia com que a universidade sempre fizesse isso sem precisar dizer que aquilo é extensão, aquilo é pesquisa” (G1).

“A UFBA é uma instituição cujos *campi* são muito espalhados dentro de Salvador, e em várias regiões havia um conjunto de tensões sociais entre a universidade e a comunidade de entorno; então, já havia uma análise, vamos dizer assim, mais crítica, um exercício de autocrítica da própria instituição UFBA de que era preciso fazer alguma coisa junto destas comunidades” (...) (G4).

Outra questão mencionada pelos entrevistados foi aquilo que Boaventura de Sousa Santos designou por *crise de legitimidade* da universidade. As novas demandas por democratização do saber, emergentes na sociedade dita pós-moderna, tiveram consequências nas mudanças que têm vindo a ocorrer nas universidades, seja através do tipo de conhecimento produzido, seja nos (e pelos) contextos a quem ele se destina, seja através dos novos públicos que a ela acedem:

“Quando eu assumi o cargo (e ainda hoje eu penso dessa forma), o nosso maior desafio não é simplesmente mudar a nossa forma de diálogo com a comunidade (a gente produz muito diálogo com a comunidade). O problema é alterar as estruturas de diálogo de dentro da universidade. Porque, por exemplo, e aí eu vou te dar exemplos bem práticos: os grupos das engenharias e da medicina produzem muitos serviços, produzem muita extensão. Mas isso não quer dizer que a estrutura interna do serviço mude. O tratamento que se dá à sociedade, mude, porque é um tratamento de cliente. Aí eu pego aquele professor que passou a vida inteira em sala de aula, e esse professor ele vai fazer uma atividade em campo e quando ele volta a estrutura da aula muda, a estrutura do conhecimento muda. A estrutura da relação com o conhecimento muda. E isso muda uma universidade” (G4).

Para a UFRB, alguns depoimentos também abordaram esta questão, sobretudo no que se refere à atuação dos docentes face à hierarquização versus democratização do saber. Os entrevistados têm o entendimento de que o saber acadêmico não é o único válido. Entretanto, ainda existe muita resistência em mudar esta visão:

“Aqui no início, a gente visitava muito os Centros para discutir a concepção de extensão. No início era complexo. Alguns professores achavam que a gente estava propondo uma universidade que fosse meio que um braço do Estado. Por já nascer em um governo popular, de contornos da esquerda, tinha uma desconfiança nos próprios profissionais mais críticos, de que a universidade viesse a ter estes contornos também de assistencialismo, de que ela ia virar um braço do Estado, que ela ia ser promotora ou executora de políticas públicas e a gente entrava neste debate com eles. E dizíamos: olhe, a universidade historicamente sempre prestou um papel, de enquanto ciência, de dar sustentação às ideias e às técnicas utilizadas historicamente de forma opressora para os setores trabalhadores e populares. Quando você dialoga um fundamento, uma proposta, uma filosofia que lhe convida a um fazer ciência mais articulado com a realidade de todo o conjunto da sociedade, você desconfia disso e questiona. É interessante. Mas era um debate muito interessante para a gente fazer” (G6).

“A verdade não está só na universidade” (G3).

Como podemos perceber, tanto a UFRB como a UFBA, são universidades muito ligadas, desde o seu nascimento, ao seu entorno, às regiões em que emergem. Isso se refletiu inclusive na missão institucional da UFRB, que é

Exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico (PDI, 2010-2014, UFRB, p. 13).

Pelo próprio apelo social de seu nascimento, tendo em vista que esta universidade surgiu para suprir uma carência de longos anos de ensino superior público, ela já nasceu completamente integrada à ideia de democratização do saber. Mas acreditamos que esse modelo só se concretizará, de fato, quando esta organização souber de suas potencialidades e fraquezas através de um processo de avaliação institucional mais democratizado e autônomo:

“A UFRB, por si só, já é extensionista, porque ela está proporcionando a pessoas que nunca pensaram na vida em estudar uma chance de entrar numa universidade. Então, eu acho que ela tem uma responsabilidade muito grande, que ela é formadora de opinião, ela é formadora dessas pessoas que nunca tiveram dimensão de nada disso, não sabiam o que era uma universidade” (G7).

“Então, a gente teria que retomar o modelo de construção do conhecimento, de viver a universidade, que de fato a gente pudesse viver essa integração, e isso dentro da avaliação institucional. Então, se o aluno não percebe, se o gestor não percebe, se o técnico não percebe, a gente vai continuar repetindo os modelos” (MCPA8).

4.3. Objetivos

Nesta categoria desejamos saber quais os objetivos ou as finalidades da avaliação da extensão universitária existente nestas organizações. Toda avaliação almeja algum objetivo; não existe avaliação em geral, já que a avaliação é sempre um processo datado e localizado para determinado fim, de acordo com o que referimos no segundo capítulo; por isso, acreditamos que sem a compreensão dos objetivos da avaliação, a análise das questões de ordem técnica torner-se-ia irrelevante, pois estas decisões mais práticas da avaliação são orientadas pelas finalidades, embora saibamos que nem sempre os objetivos que são referidos pelos atores são aqueles que efetivamente estão sendo praticados nas universidades em estudo, dado que existe uma grande diferença entre o que se diz e o que se faz, evidenciando, além da conhecida dicotomia (às vezes até uma antinomia) entre os discursos e as práticas, também as funções manifestas e latentes da avaliação. Assim, acreditamos que esta categoria também se relaciona com a categoria *práticas de avaliação*, especialmente na subcategoria que designamos por *razões da existência da avaliação*, já que os objetivos e finalidades da avaliação podem ser diferentes, a depender das razões de sua existência. Para detectar os excertos que se encaixavam nesta categoria estabelecemos o seguinte indicador de sentido: as finalidades referidas pelos sujeitos para se fazer a avaliação da extensão, sobretudo quando questionados sobre sua importância.

Baseado nos depoimentos e documentos estudados e na autora Isabel Guerra (2002), elencamos as seguintes subcategorias: *medir ou dimensionar, ajudar na tomada de decisão, gerar reflexão e racionalização, aprofundar a democracia participativa e prestar contas.*

Medir/dimensionar

Segundo os autores que referenciamos no capítulo sobre avaliação, a *medida* é uma das dimensões seminais da avaliação. No entanto, como já elucidamos anteriormente, a avaliação não é uma simples medição de resultados finais, é um processo contínuo e que deve estar articulado com a coleta de dados e informações, não se esgotando nessa dimensão quantitativa. Também pensamos que nem todos os efeitos de um processo podem ser medidos ou dimensionados através de números. Além disso, já aludimos aqui a questão da influência do paradigma positivista na teoria da avaliação, que privilegiou durante muitos anos um enfoque quantitativo das avaliações. A definição de avaliação como medida pode apresentar como vantagem as noções de objetividade e fidelidade, mas, sob outro ponto de vista, deixa de fora tudo que não é mensurável. É o que Licínio Lima (2015, p. 1342) designa de avaliação no contexto da educação contábil, onde as organizações educativas estão cada vez mais influenciadas pela nova gestão pública que racionaliza as metas em números e dados quantificáveis e faz comparações e exercícios contabilísticos de mensuração para estimular a competitividade.

No contexto mais geral da chamada garantia da qualidade, consideravelmente influenciada pela nova gestão pública e pelo elogio dos modos de gestão privada e empresarial, escolas e universidades vêm sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de performance, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade. O conceito de qualidade que é adotado surge conotado com a escassez de recursos e com atributos distribuídos de forma rara e assimétrica no interior de uma dada população, dessa feita justificando, com frequência, a imposição de quotas e uma acentuada diferenciação de estatutos e de classificações e, por essa via, legitimando orçamentos competitivos capazes de premiar a excelência (Lima, 2015, p. 1342).

Foram muito raros os excertos em que este objetivo fica explícito: apenas alguns trechos da entrevista de um dos gestores da UFRB; mesmo assim, ele se refere ao momento inicial de criação desta organização:

A condição de avaliação ainda naquele momento ela era muito incipiente, era pouca coisa, era realmente alguns levantamentos de dados para que a gente pudesse perceber se a gente estava conseguindo, por exemplo: no ano de 2007, conseguimos incrementar a ação da extensão universitária na UFRB? Saímos de tantos projetos para quantos? Conseguimos implementar o PIBEX? Então, quantas bolsas foram disponibilizadas? (G5).

Entretanto, consideramos que o objetivo de medir está muito mais presente na avaliação da extensão universitária das universidades estudadas. Pudemos apreender este dado não através das falas, mas sim das práticas instituídas. Obviamente que os atores vão referir que a avaliação da extensão intenciona a melhoria, a tomada de decisão, etc., entretanto, o que realizam de fato é a mensuração e a quantificação do que é feito. Embora este objetivo também não esteja explícito nos documentos, as análises documentais descritas nos quadros 15 a 18 podem elucidar bastante bem esta questão, uma vez que a maioria dos relatórios contém quantificações de atividades e pessoas envolvidas nas ações de extensão.

Ajudar na tomada de decisão

Esta é outra dimensão da avaliação, tendo inclusive os autores Stufflebeam & Shinkfield (1987, p. 183) como seus maiores tributários, pois concebem a avaliação como insumo para a tomada de decisão. O modelo CIPP, bastante utilizado nos sistemas de educação, nos pareceu ter exercido forte influência nos depoimentos que obtivemos ao longo desta investigação, tendo em vista que a tomada de decisão foi muito citada nas entrevistas e nos documentos. Entretanto, mais uma vez podemos mencionar a já referida distância entre a teoria e a prática, dado que estas pessoas idealizam os processos de avaliação como sendo subsidiários para os processos de tomada de decisão, mas isso nem sempre acontece na prática.

A tomada de decisão não foi referida pelos grupos dos gestores da Universidade Federal da Bahia; entretanto, esteve presente em todos os depoimentos de membros de CPA da UFBA. Eles unanimemente remetem a avaliação com o objetivo da melhoria da tomada de decisão. Isso também aconteceu para os documentos da instituição (pelo que podemos perceber os três propósitos avaliativos do modelo CIPP):

“Achamos importante é que a avaliação é o grande insumo para a gestão da universidade” (MCPA1).

“A avaliação pode contribuir também para que haja (ou pelo menos que haja a tentativa de) um equilíbrio maior entre as atividades fim: ensino, pesquisa e extensão; e as meio, tal como a gestão” (MCPA2).

Os objetivos definidos no plano de auto-avaliação da UFBA constituem propósitos de um projeto amplo de avaliação institucional, envolvendo: 1. Produzir dados e informações que subsidiem a análise das dimensões que se constituem no objeto do processo de avaliação; 2. Desenvolver ações que contribuam para o

fortalecimento, na Universidade, da cultura de avaliação institucional; 3. Construir uma metodologia de avaliação que permita aos diferentes órgãos e níveis da administração universitária desenvolver, de forma sistemática e contínua, projetos de auto-avaliação; 4. Sistematizar os resultados da auto-avaliação de modo que possam ser considerados no processo de planejamento e gestão institucional; 5. Formar quadros para a institucionalização do processo de avaliação na Universidade Federal da Bahia (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Consideramos este um marco no processo de auto-avaliação, pois, a CPA, que é a responsável pela condução e articulação do processo de avaliação interna, já tendo produzido, dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - dois relatórios de Auto-avaliação Institucional (2002-2005 e 2006-2008), além do presente (2009), espera que esses relatórios sirvam de indicativos para tomada de decisões, provocando mudanças para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e administrativo (RCPA, 2009, UFBA p. 4).

Para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, quase o mesmo aconteceu: os gestores não referiram a tomada de decisão como um dos objetivos importantes da avaliação; já os membros de CPA o afirmaram largamente. Podemos inferir que os membros da Comissão de Avaliação têm um conhecimento mais específico dos processos de avaliação para a tomada de decisão; muitos são da área de avaliação educacional e certamente conhecem os pressupostos teóricos destes modelos avaliativos voltados à tomada de decisão. Todavia, temos em mente que quando estes atores falam sobre a avaliação subsidiando processos de tomada de decisão, estão se referindo à avaliação institucional como um todo, e não apenas sobre a avaliação da extensão universitária. Seguem os excertos:

Se hoje a gente tivesse um banco de dados dessa comissão bem alimentado através da representatividade ali naqueles relatórios, seria um caminho para a tomada de decisão dentro da universidade (MCPA6).

Então, a avaliação tem tudo isso, ela é um processo dinâmico implícito no modelo universitário. Pensar a universidade é planejar, é gestar, e para mim, eu não consigo ver, a avaliação distante da gestão, distante dos modelos de planejamento, da tomada de decisão (MCPA8).

Para a UFRB, os documentos também podem comprovar esta inferência:

A auto avaliação da UFRB tem por objetivo analisar a Instituição para responder o que ela é e o que ela deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro, tendo como referência o PDI. São requisitos básicos da auto avaliação: a existência de uma equipe de coordenação; a participação dos integrantes da instituição na sua composição; o compromisso explícito por parte dos dirigentes da IFES; informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados de auto avaliação pela gestão institucional visando o aprimoramento das práticas e serviços prestados à comunidade (RCPA, 2012-2014, UFRB, p. 25).

Gerar reflexão e racionalização

A avaliação pode ser tomada como um processo de aprendizagem e pode ser um instrumento de reflexão e de racionalização face a contextos mais complexos. Sempre é possível adaptar novas soluções aos contextos cambiantes através de processos avaliativos. Acreditamos que este objetivo foi citado pelos atores, quando se referiam à avaliação como autoconhecimento que visa a melhoria dos processos, no sentido de crítica e racionalização do que se pretende avaliar.

Para os gestores da extensão da UFBA, estes objetivos da avaliação são mais importantes do que propriamente o caráter regulatório que decorre da avaliação da extensão:

“Então eu acho que esta integração, na verdade, é como eu estava dizendo sobre a avaliação, isso só é um problema porque se perdeu a noção de que a avaliação, não é que eu tenho que ter um processo avaliativo, é que eu tenho que ter um processo de autocrítica. É só isso. Eu tenho que estar o tempo todo pensando sobre o que eu estou fazendo. Isso é estar avaliando” (G1).

“Então é importante que a avaliação seja vista não só como um meio punitivo, ou de regulação, vamos dizer assim, dos extensionistas, de endurecimento dessa relação como acontece hoje com a pesquisa. Mas que ela seja um processo de emancipação de novas práticas” (G4).

Dentre os membros da CPA e os documentos também podemos compreender os objetivos da avaliação para reflexão e racionalização:

“Este sucesso institucional a que me refiro é mais uma busca incessante pela qualidade e pela excelência. Isso depois reverbera, por exemplo, numa busca por melhor qualificação do corpo docente, no desejo da realização de pesquisas com forte impacto social, em boas colocações de egressos no mundo do trabalho, e por aí vai. Claro que podemos citar tantos outros atributos que destacam a importância da avaliação institucional, mas eu acho que estes já são o bastante para demonstrar que a avaliação institucional deve constituir uma base central de informações e reflexões nas universidades” (MCPA2).

Temos, agora, novos desafios: que o processo de autorreflexão, além de provocar mudanças para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e administrativo, contribua para implementar ações que levem aos resultados esperados na conclusão do Programa REUNI/UFBA, qual seja, que a Universidade Federal da Bahia encontrar-se-á efetivamente renovada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano (RCPA 2006-2008 UFBA).

Para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a avaliação para racionalização dos processos foi citada tanto pelos gestores quanto pelos membros de CPA, como uma possibilidade de mudança e correção de rumos, embora reconheçam que ela é pouco praticada na universidade. Os documentos que conseguimos encontrar que referem este tipo de objetivo, embora só tratem da avaliação institucional como um todo (e não propriamente da avaliação da extensão), se referem à

consecução das políticas institucionais e à conscientização da comunidade acadêmica sobre suas qualidades e problemas:

“Porque para mim a avaliação é a possibilidade de mudar. É ver, ampliar, as ações que estiverem dando certo, e poder corrigir rumos das ações que estiverem sendo conduzidas de forma equivocada. Então, essa é a razão de ser de uma avaliação” (G5).

“Mas isso não significa que a gente acerte sempre. Então a avaliação institucional lhe dá indicativos do que a gente pode melhorar, do que a gente não conseguiu fazer, do que a sociedade está apontando e do que a gente ainda está devendo no sentido de novas políticas, de pensar a inclusão, de pensar a equidade na pós-graduação, quer dizer, a gente tem vários elementos inerentes, e a gente tem que olhar para a universidade, e esse olhar é um olhar sensível. Um olhar criterioso, um olhar metodológico, não é um olhar arbitrário” (MCPA8).

A auto-avaliação da UFRB, por meio da CPA, analisa a Instituição, para responder o que ela é e o que ela deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. Desta forma, os objetivos da auto avaliação são: I. realizar a própria avaliação por meio da valoração da consistência da missão com as políticas institucionais efetivamente realizadas, para verificar a melhoria da qualidade dos serviços e produtos acadêmicos e do desenvolvimento institucional; II. usar a auto avaliação e sua prática educativa para desenvolver na comunidade acadêmica a conscientização das suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, com mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (PDI, UFRB, p. 151).

Aprofundar a democracia participativa

A avaliação pode ter o objetivo de desencadear ações coletivas por parte dos diferentes atores a fim de solucionar os problemas e pensar conjuntamente na melhor maneira de agir diante deles, favorecendo o protagonismo e empoderamento dos diferentes atores das organizações educativas. Este objetivo da avaliação não foi referido pelos entrevistados das duas universidades. Acreditamos que esta ausência das falas reflete o caráter regulatório e burocrático da avaliação da extensão universitária, fato que impede que os sujeitos pensem esta avaliação sob uma perspectiva democrática. Na acepção de Barry MacDonald (2008, p. 475), esta avaliação é aquela em que o avaliador reconhece o pluralismo de valores e busca a representação de interesses divergentes e a negociação constante entre eles. Esta questão também nos remete ao conceito de *stakeholders* que, como veremos adiante, não são chamados a opinar sobre os processos de avaliação da extensão ou mesmo da avaliação institucional.

Nos documentos pesquisados conseguimos encontrar um excerto sobre os objetivos da avaliação da extensão universitária na UFRB; ele reúne alguns dos objetivos que discutimos nesta categoria, mas

o explicitaremos aqui por ser o único que consideramos conter algo sobre questão do aprofundamento da democracia participativa para esta organização:

No contexto de um Plano de Gestão que busca contribuir para o fortalecimento da Extensão Universitária na UFRB, torna-se indispensável que a avaliação: 1. Facilite a participação e engajamento da comunidade acadêmica através da ação da equipe da PROEXT, dos gestores de extensão nos Centros de Ensino, do apoio da Câmara de Extensão, dos grupos organizados em torno de ações extensionistas da UFRB e de organizações da sociedade civil; 2. Promova a comunicação e transparência com outros segmentos da UFRB, dos envolvidos diretamente com programas e projeto de extensão e com a sociedade em geral; 3. Mostre a contribuição da Extensão Universitária para a visibilização e consolidação da UFRB, para a formação de discentes, para a relação com outros setores da sociedade brasileira, com a qualificação da educação pública e com o desenvolvimento regional, apresentando resultados e repercussões na vida das pessoas e das comunidades envolvidas. Dessa forma, a avaliação contribuirá tanto para o desenvolvimento das capacidades e empoderamento das populações beneficiadas, aprimoramento das políticas públicas vinculadas à extensão universitária, como para o fortalecimento da responsabilização dos diferentes segmentos da UFRB perante a sociedade. Sob esta perspectiva de avaliação, as pessoas são reconhecidas como protagonistas do desenvolvimento que assegura a expressão da maioria ao mesmo tempo em que se torna um meio de educação e de formação cidadã (PT, 2011-2015, UFRB).

Entendemos que, por se tratar de um Plano de Trabalho, os objetivos acima descritos revelam a intenção dos gestores em realizar processos avaliativos da extensão. Entretanto, como veremos na categoria *utilização dos resultados*, eles não reverberaram em ações mais concretas sobre este ponto de vista.

Prestar contas

A partir de uma visão de desconfiança com relação ao papel do Estado, as instituições públicas são cada vez mais impelidas a prestar contas de suas ações, como uma forma de conferir legitimidade ao que fazem. São processos de *accountability*, como já mencionamos, na acepção de Afonso (2010b), este termo representa um conceito polissêmico que envolve as dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização.

Para a Universidade Federal da Bahia, os entrevistados referiram criticamente a busca pela elaboração de indicadores como um dos objetivos da avaliação da extensão universitária; estes indicadores, em nossa visão, facilitariam os processos de *accountability*, pois teriam aquilo que os autores chamam de três dimensões estruturantes destes processos: a da informação, a de justificação e a da sanção;

“E a gente está tentando ir contra tudo isso. A partir desta gestão da reitoria, com uma visão diferente, que tem um desvio nessa coisa quantitativista. Porque a gente tem certeza, a gente sabe que alguns indicadores, eles vão abaixar, mas eles vão abaixar justamente por isso, porque aquilo que se fazia para

propulsionar o indicador eram artifícios para números elevados, para os gráficos ficarem bonitos, explodindo. Um gráfico regular, ninguém gosta, esse é o problema” (G1).

Para os documentos da UFBA encontramos alguns trechos em que o termo é utilizado no sentido da prestação de contas à sociedade e aos órgãos públicos:

Estamos, assim, cumprindo o dever de uma instituição pública de prestar contas em primeiro lugar à sociedade, à comunidade universitária e aos órgãos de controle do Poder Executivo Federal e do Congresso Nacional (RG2001, p. 7).

Para a UFRB estes depoimentos foram mais escassos. Encontramos apenas um excerto sobre a questão da prestação de contas, relacionado à responsabilidade social das instituições públicas. Na capa de um dos relatórios é possível perceber que o termo *prestação de contas* aparece vinculado aos órgãos de controle:

“E para mim a avaliação não é meramente burocrática. Ela tem os trâmites de regulação, o que é fundamental, essa regulação ela tem que existir, porque nós atendemos a expansão de uma instituição pública federal, nós temos que prestar contas à sociedade do nosso papel, da nossa missão, o que somos, o que fazemos, o quanto gastamos e o quanto a gente consegue impactar na sociedade o que é construído na universidade. E a construção vai para vários saberes, e isso é fundamental” (MCPAS).

Relatório de Gestão do exercício de 2014 apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas anual a que esta Unidade Jurisdicionada está obrigada nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da IN TCU nº 63/2010, da DN TCU nº 134/2013, da Portaria TCU nº 90/2014 (RG, 2014, UFRB, p. 1).

Acreditamos que este objetivo não tenha estado tão presente nos depoimentos, mas ele se constitui como um dos objetivos importantes na avaliação da extensão universitária, sobretudo em virtude das quantificações realizadas como sinônimo de avaliação, as quais eventualmente podem ser usadas para apoiar classificações e hierarquizações.

4.4. Participantes

A categoria de participantes surgiu do interesse em conhecer os atores da avaliação, sejam eles os que fazem ou os que sofrem a avaliação. Também intencionamos conhecer quem são os avaliadores e seu estatuto nas organizações estudadas. O principal indicador de sentido que utilizamos para esta classificação foi a tentativa dos sujeitos de referir as pessoas ou organizações que participam destes

processos avaliativos. Os dividimos nas seguintes subcategorias: os que os concebem, os que os executam e os que os sofrem.

Os que concebem

São os agentes responsáveis pela introdução das políticas de avaliação nas organizações públicas, ou seja, os governos centrais, normalmente. Estas políticas emergiram nas três últimas décadas em Estados que alguns autores designam como centrais de um ponto de vista político e económico. E emergiram num contexto de hegemonia ideológica neoliberal, caracterizada por uma aparente retração do Estado na prestação de serviços públicos, colocando-se numa posição de regulador (Estado avaliador) e deixando para a chamada sociedade civil a tarefa de competir no processo de ocupação do lugar agora deixado vago pelo Estado como prestador de serviços. No caso da Educação Superior, neste contexto de feroz competição entre instituições, públicas e privadas, o Estado não se retira, mas reforça a sua posição através da adopção de mecanismos de monitorização com múltiplas dimensões, cortando nos orçamentos, avaliando desempenhos individuais e organizacionais e as ofertas educativas. Deste modo, os atores que exercem as suas funções no contexto das instituições de ensino superior apenas possuem o poder de participar (compulsivamente) no processo de construção da oferta educativa (embora com fortes limitações), sujeitando-se a executar as políticas de avaliação externamente concebidas. Estes participantes (aqueles que assumem, ainda que transitoriamente, o papel de 'intelectuais hegemónicos', para utilizar a categoria proposta por Giroux e Aronowitz, 1992), não foram referidos diretamente nos depoimentos. Entretanto, como já explicitamos na subcategoria *razões da existência da avaliação*, são importantes norteadores das avaliações que ocorrem nas instituições, sobretudo na avaliação institucional pelo papel de controle que exercem no processo, ainda que remoto.

Consideramos que as avaliações externas que são realizadas pelos órgãos reguladores (MEC e INEP) para o credenciamento das universidades e reconhecimento dos seus cursos, não avaliam diretamente as atividades da extensão universitária praticada nestas instituições. Embora seja mencionada a perspectiva global destas avaliações nos documentos, entendemos que apenas na avaliação institucional é que a extensão é referida. A avaliação externa é feita por comissões *ad hoc* que visitam às instituições, sobretudo para realizar a avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) (como aludimos no capítulo quatro, esta é uma das três ações avaliativas implementadas pela Lei do SINAES). Como podemos ver nos documentos:

Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo INEP, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto avaliações. O processo de avaliação externa, independente de sua abordagem, se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e de regulação, numa perspectiva de globalidade (RCPA, 2012-2014, UFRB, p. 21).

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação:

Para autorização: essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASIS). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas e a aplicação de instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Para reconhecimento: quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASIS, durante dois dias. São avaliados: a organização didático-pedagógica; o corpo docente, discente e técnico-administrativo; e as instalações físicas.

Para renovação de reconhecimento: essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos com conceito 3 e 4 receberão visitas apenas se solicitarem (RCPA, 2012-2014, UFRB, p. 23).

Como aludimos na subcategoria *razões da existência*, o Tribunal de Contas da União também tem monitorado as ações das autarquias federais através da exigência do relatório de atividades anuais. Entretanto, acreditamos que esta avaliação se dá mais no âmbito fiscal e financeiro, mais do que propriamente no pedagógico e social. Também entendemos que se referem às ações de prestação de contas a este órgão dos recursos financeiros gastos pelas organizações, que, de certa forma, têm vindo a mitigar a autonomia relativa das universidades.

Os que executam

São os avaliadores em geral, aqueles responsáveis pelos processos avaliativos das organizações em estudo. Primeiramente, de acordo com os dados coletados para a Universidade Federal da Bahia, podemos inferir que os avaliadores são, em sua maioria, docentes. Para os membros da comissão de avaliação, podemos dizer que são em sua maioria especialistas da área de avaliação educacional.

A CPA concebe um plano para concretizar o que o poder central define como avaliação institucional, ou seja, concebe um modo de executar uma política concebida exteriormente à universidade. Para instrumentalizar este plano, ela atua como principal agente demandante das informações, como podemos perceber pelo excerto abaixo transcrito:

Na UFBA, o processo da auto avaliação institucional envolveu a realização de um grande conjunto de ações, com a participação dos diferentes sujeitos/segmentos que integram a comunidade universitária. Nas ações desenvolvidas, a CPA atuou como mobilizadora, catalisadora, executora e, sobretudo, como construtora deste documento final. Sua primeira ação foi a montagem do projeto de auto avaliação institucional. Definido o projeto, foram planejadas as ações para sua execução. Além dos eventos, como seminários e encontros de trabalho, algumas ações foram de longa duração, como a elaboração dos relatórios setoriais, dos estudos especiais e deste próprio relatório, enquanto outras foram permanentes, como: as reuniões semanais de trabalho e estudo da CPA; o atendimento às solicitações internas e externas; a manutenção e atualização da página na *WEB* para divulgação das ações (RCPA2002-2005 UFBA).

Em alguns documentos podemos perceber quais os setores que fornecem as informações necessárias para a composição do relatório de avaliação. No que se refere à avaliação da extensão, a PROEXT é o setor responsável pela compilação dos dados:

A atividade de busca e análise de dados e informações, sob a coordenação geral da Comissão Própria de Avaliação (CPA), foi executada por gestores das Pró-Reitorias de: Graduação (PROGRAD), Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), Extensão (PROEXT), Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), Planejamento e Administração (PROPLAD); bem como por gestores de órgãos da administração/coordenação e de unidades acadêmicas, tais como: Prefeitura de Campus (PCU), Biblioteca Central (BIC), Maternidade Climério de Oliveira (MCO), Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES); Coordenações de Cursos de Graduação; Subcomissões da CPA da Escola de Música; do Instituto de Letras; da Escola de Nutrição; e por outros órgãos, como: Empresa Junior de Psicologia da UFBA (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Considerando suas atribuições, a PROEXT assumiu a responsabilidade de realizar a auto-avaliação institucional, no que concerne às atividades de Extensão (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Podemos inferir que os processos de avaliação não retornam aos setores que forneceram a informação, o que nos revela o caráter *burocrático e alienado* desta avaliação, dado que os participantes raramente obtêm os resultados da avaliação que ajudaram a construir. Também para esta organização, dada a autonomia das diferentes unidades de ensino, existem muitas diferenças nos posicionamentos perante a avaliação; algumas já possuíam iniciativas de avaliação para embasar o desenvolvimento institucional; outras apresentavam dificuldades ou mesmo resistência em iniciar estes processos. Como podemos perceber a partir dos depoimentos abaixo:

“No início, nós participamos desta grande comissão. Então, foi uma experiência muito importante, muito positiva. Agora o que é que a gente percebeu? Que no conjunto da universidade havia uma certa resistência à avaliação institucional. E uma resistência, uma dificuldade das unidades, dos cursos fazerem a discussão da situação e buscar questões que poderiam ser discutidas e definidas nos vários níveis” (MCPA4).

Segundo ponto que a gente percebeu: é que nós tínhamos unidades que tinham já desenvolvido uma competência em planejamento institucional. Unidades mais novas que faziam seu planejamento. E que conseguimos ver, uma unidade se destacou muito nessa posição, é que anualmente essa unidade faz um seminário interno de planejamento e de avaliação, é o ISC, Instituto de Saúde Coletiva. Então, essa unidade

foi a que mais me chamou a atenção, porque diferentemente de outras unidades, eles colocavam exatamente os vários níveis de comprometimento de acordo com o planejamento. Aquilo que dependia da unidade mesmo, aquilo que dependia da Reitoria, como política da universidade e aquilo que era mais macro que para o governo federal (MCPA4).

Para os avaliadores da UFRB, que também são os membros de CPA (que eventualmente poderão ser da área da avaliação educacional) o que ficou mais claro foi a dificuldade dos avaliadores em realizar o processo avaliativo no início da criação desta universidade. Conseguimos extrair vários excertos sobre a CPA, que ao início de sua criação contou com poucos avaliadores e com dificuldades operacionais na execução da avaliação por falta de pessoas (principalmente especialistas da área de avaliação educacional) para execução do trabalho:

“E aí a gente vai para um outro desafio que é a composição dessas comissões de avaliação, porque é muito difícil que os membros da comunidade acadêmica se prontifiquem a participar dessas comissões, e aí seja pela pecha de avaliador, seja pela característica de que está fazendo o escrutínio de outra pessoa, então as pessoas, a maioria, se retrai desse lugar, então a gente tem dificuldade de ter pessoas que são conhecedoras e especialistas em cada um desses setores, e que se dispõem a fazer a avaliação, porque aí você vai dizer assim: bom, quem pode avaliar o fazer da extensão, o fazer da pesquisa, o fazer do ensino: alguém que conheça, que tenha alguma aproximação disso para poder dizer: olhe, diante destes dados eu posso fazer essa ou aquela análise. Se você não tiver no avaliador também a expertise da avaliação e do objeto que está sendo avaliado, acaba que a gente só tem uma compilação de informação. Essa a dificuldade. Talvez a coisa que coisa que você mais vai poder sinalizar nesse seu estudo é que a avaliação precisa de avaliadores condizentes” (MCPA5).

“Foi quando eu fiquei o mês de fevereiro e março, eu dispensei todos os meus alunos no mês de março e fiquei estes dois meses trabalhando de segunda a domingo aqui dentro da universidade para terminar o relatório” (MCPA6).

Nos documentos desta organização conseguimos poucos excertos sobre a questão dos avaliadores; entretanto, sabemos que eles se resumem à atuação da CPA, pelo que o trecho abaixo descreve o processo de composição desta comissão:

Na composição da CPA foram levados em consideração os seguintes aspectos: representação de cada categoria (discente, docente, técnico-administrativo) de cada Centro de Ensino, que funcionariam como CPA setoriais; garantia de participação de todos os membros da comunidade acadêmica, de forma a não haver maioria absoluta de uma ou outra categoria em sua composição; participação voluntária dos membros na composição da comissão (RCPA, 2010, UFRB, p. 31).

Os que a sofrem

São o que a literatura sobre avaliação educacional chama de *stakeholders*, ou seja, os destinatários, aqueles que sentem as ações de avaliação, mas que nunca participam da sua concepção,

podendo alguns deles participar no processo de implementação (é o caso das CPA e de outras equipas constituídas localmente, muitas delas criadas apenas para agilizar os processos de recolha da informação que embasará os juízos avaliativos externos). Para Luiz Carlos Freitas (2005, p. 923), a proposição alternativa de uma avaliação institucional que apoie processos de mudança passa pelo conceito de qualidade negociada; nesta concepção, determinada situação não pode ser resolvida quando é vista de fora; ela é mais passível de resolução quando as pessoas envolvidas em determinada situação ou problema estão mais imbricados no contexto. Estes são os que verdadeiramente detêm o conhecimento sobre aquela realidade, e que, por isso, podem participar para que haja a verdadeira mudança. Daí que consideramos estes atores organizacionais como essenciais para a avaliação da extensão e para a avaliação institucional das organizações estudadas.

No caso da avaliação da extensão existem os *stakeholders* que fazem parte da comunidade académica e interna das universidades: são os docentes, os estudantes e os técnicos que não participam das decisões sobre as políticas de avaliação nem sobre os procedimentos avaliativos adoptados, dado o carácter impositivo e regulatório (no sentido de controlo) que caracterizam estes processos, mas que eventualmente podem ser chamados a participar da avaliação institucional que ocorre nestas organizações. Os atores que entrevistamos nas duas universidades nos referem a grande dificuldade em conscientizar as pessoas a participarem da avaliação institucional. Assim, podemos inferir que, se os participantes não manifestam interesse em participar da avaliação, é bem provável que as razões para tal comportamento tenham de ser procuradas noutra lugar que não os atores em questão. Normalmente, este tipo de comportamento é qualificado pelos responsáveis pelos processos de implantação e desenvolvimento da avaliação como *resistentes* (à inovação, à mudança, etc.). Em nossa opinião, pelo contrário, podem ser um sinal (ainda que não imediatamente racionalizado, isto é, consciente de um ponto de vista político) sobre a natureza do processo em questão que, de acordo com tipologia das modalidades de avaliação proposta por MacDonald (2008), só pode situar-se como próxima da avaliação burocrática. Por isso, a resistência à participação nestes processos instituídos de avaliação não devem ser entendidos como um entrave à emergência de uma avaliação democrática, embora também não contribuam para a sua emergência. Se bem compreendemos a proposta de MacDonald (2008), a *avaliação democrática* é aquela que emerge no contexto das organizações como resultante da vontade dos atores que nelas trabalham, sendo os seus produtos integrados nos processos de vida das mesmas. Portanto, dificilmente poderemos classificar o modelo de avaliação institucional instituído em nosso país

como orientado por valores e princípios inerentes ao conceito de avaliação democrática, pois ela é compulsiva, é obrigatória, alienante (no sentido marxiano do termo) e igual em todos os contextos, sendo a participação da maioria dos atores meramente instrumental, não sendo deles a decisão política resultante dos produtos obtidos. Trata-se de uma avaliação que submete as pessoas e as organizações a um processo de dominação e controle, ainda que legitimado pelo tipo de participação de alguns atores locais nesses processos e, desse modo, das organizações sujeitas à avaliação dita institucional.

Para a UFBA, a criação recente da Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD) enseja mudanças no posicionamento dos avaliados diante dos processos avaliativos, segundo os entrevistados:

“A outra coisa é que ela mudou completamente a dinâmica que existia entre avaliados e avaliadores na universidade. Nós tínhamos uma relação muito distante. Então, a avaliação era vista como uma coisa punitiva, uma coisa que não era bem digerida pela comunidade acadêmica, as pessoas tinham resistência e restrições à avaliação. Hoje, eu vejo de uma forma diferente. Em pouco tempo, talvez dois anos de SUPAD, não temos dois anos ainda, hoje nós já somos chamados por determinados colegiados, por exemplo, início de 2015, antes da greve, nós visitamos oito unidades de ensino, a convite das unidades, para falar tanto em reunião de Congregação quanto em reunião de Colegiado para falar de avaliação” (MCPA1).

Os inquiridos da UFRB que foram membros da CPA falaram da dificuldade em criar o que designam por *cultura da avaliação* na comunidade acadêmica. Destacaram a baixa participação dos docentes e discentes, revelando que a categoria que mais tem participado dos processos avaliativos institucionais tem sido a dos técnicos, o que parece comprovar o que referimos acima quanto à natureza da avaliação instituída e aos fenômenos de alegada resistência à mesma:

“Mas a participação tem que ser significativa, estatisticamente significativa. Então, nós chegamos a descobrir que ainda era muito pouca a participação dos estudantes, que a participação dos professores nunca passava de trinta e cinco, quarenta por cento e que a maior participação era dos servidores, mas nós sabemos que formam parte do apoio gerencial. Mas a essência da universidade precisaria de maior interesse” (MCPA7).

Também existem os *stakeholders* que fazem parte da comunidade externa às instituições (população no entorno das universidades); estes sujeitos participam das ações de extensão das instituições, entretanto, na maioria das vezes, estas pessoas não são chamadas a avaliar as ações de extensão ou mesmo qualquer ação que parta da universidade. Para a UFBA, elas nem sequer foram citadas nos depoimentos. Para a UFRB, entretanto, vários entrevistados referiram esta ausência, inclusive questionando os métodos e meios para chamar estas pessoas a avaliar as atividades que desenvolvem conjuntamente com os docentes e discentes:

“Quantas pessoas vão envolver? Vai medir a participação de que forma? Através da comprovação de atas ou participação é quando as pessoas que participam estão tomando iniciativa, estão assumindo direções, direcionamentos? Então isso seria do ponto de vista qualitativo” (G2).

“Então a avaliação ficava mais por conta disso mesmo. Era uma avaliação para a gente, quando nós íamos elaborar os relatórios e tal” (G2).

“Então o que eu acho que a gente não conseguiu dimensionar é o *feed-back* da própria comunidade. É a avaliação que a comunidade faria” (G3).

“Então há uma avaliação geral do que é a extensão na universidade de um crescimento que a extensão foi tendo com sua consolidação ao longo desses dez anos. Nós sabemos que a extensão é uma ação que é desenvolvida pelos professores, então o trabalho da Pró-Reitoria é um trabalho de fomento e de organização, mas o protagonismo é um protagonismo da comunidade, e especialmente dos docentes que em torno de suas ações arregimentam estudantes, servidores que se integram nas atividades” (MCPA5).

Nos documentos não conseguimos identificar excertos que refiram os *stakeholders* da avaliação, apenas a tentativa do que alguns designam por criação de uma cultura da avaliação por parte das universidades (responsáveis pela extensão universitária e sua avaliação), que mais não é do que uma forma de dar cumprimento às orientações superiores, induzidas externamente:

Além disso, buscou-se criar as condições necessárias à implantação de uma cultura de avaliação na Universidade, garantindo, por um lado, um maior envolvimento dos atores institucionais e, por outro lado, uma maior compreensão dos processos gerenciais e das suas implicações na vida universitária (RCPA 2011 UFBA, p.5).

4.5. A utilização dos resultados da avaliação da extensão

Aqui pretendemos desvelar como foram utilizados os resultados da avaliação da extensão e de que forma eles foram integrados na prática acadêmica. Daí que tenhamos estabelecido três subcategorias: *uso retórico*, *uso administrativo* e *uso efetivo*. O indicador de sentido que utilizamos para localizar excertos que tratavam dos resultados foi localizar aquelas observações sobre as ações que surgiram em decorrência dos processos de avaliação da extensão.

Uso retórico

É aquele uso que serve apenas para a instituição dizer que houve avaliação, ainda que ela não possua qualquer outro tipo de valor que não seja o de legitimar um determinado tipo de política. Como aludimos na categoria *Práticas de Avaliação*, em uma referência a Jean-Marie Barbier, o uso retórico tem

mais a ver com a necessidade de falar sobre a avaliação do que propriamente de fazê-la. Partindo deste princípio, categorizamos vários excertos que se coadunam com este tipo de uso da avaliação.

Para a UFBA, de acordo com os depoimentos do grupo dos gestores, o uso dos resultados não ajudou a modificar ou melhorar algum ponto determinado que se intencionava; estes resultados também produziram relatórios mais “abrangentes e interessantes” do que a própria realidade, como refere uma das gestoras entrevistadas:

“Não sei dizer. O que foi avaliado até agora, o que eu vi nos relatórios de análise, acho que não. Impressionante, porque quando eu vi os relatórios, e acho que os relatórios parecem muito mais interessantes, não é nem mais interessantes, mas o relatório sugere que as coisas que foram feitas são muito mais abrangentes e interessantes do que de fato foram” (G1).

“E realmente eu não vi, nos anos que eu estive na gestão, resultados que nos ajudassem a alterar o contexto” (G4).

Também podemos verificar que os resultados não trouxeram impactos importantes, de acordo com os depoimentos dos membros da CPA desta organização. Entretanto, os documentos continuam referindo retoricamente os resultados positivos (como podemos inferir pela comparação dos documentos com os depoimentos):

Tudo isto representa uma importante conquista no campo teórico-prático da organização das bases do fazer extensão na UFBA, uma vez que testemunha o salto qualitativo no ano de 2005 na construção de ferramentas como maior resolução conceitual na construção dos paradigmas extensionistas da Universidade Federal da Bahia (RG, 2005, UFBA, p. 34).

Mas a avaliação geral, a auto avaliação da universidade, a avaliação institucional, essa coisa mais ampla, que leva um ano inteiro para acontecer e tal, eu acho que os desdobramentos dos resultados desta avaliação sobre a gestão da universidade em especial sobre a extensão ainda são pequenos. Ainda reflete muito pouco no dia-dia da instituição. Eu acho que dizer que a avaliação não produz efeitos é injusto, mas não essa avaliação, a avaliação pontual, essa que se faz no dia-dia, no varejo, e que promove intervenções imediatas, essas sim, essas produzem, mas fica até difícil de mensurar. E a outra coisa que é difícil, é muito difícil você averiguar um efeito produzido pela avaliação sobre o sistema, sobre a universidade como um todo, é muito difícil (MCPA1).

Eu creio que os levantamentos realizados tiveram pouco impacto. Quando não se tem um parâmetro de avaliação, um elemento que possa nos situar se estamos fazendo muito ou pouco uma determinada ação, se bem feito ou não, não há como assegurar que esses levantamentos impactem positivamente. Não sabemos, por exemplo, qual o alcance dessas atividades; qual o público de estudantes beneficiado (e qual seria o ideal); quem e quanto é o público de fora da Universidade (que, claro, sempre existe), a mobilização de recursos, etc. (MCPA2).

É possível também fazer esta inferência a partir dos documentos recolhidos na UFRB, já que produzem no âmbito dos discursos algo que não se manifesta na realidade da organização, ou ao menos, não se coadunam com os depoimentos dos membros da CPA, como podemos ver no excerto abaixo:

Os resultados da auto avaliação, conduzidos pela CPA, constituirão referencial básico dos processos de planejamento estratégico, tático e operacional da UFRB, inclusive corrigindo e melhorando as diretrizes, objetivos e metas elencados neste PDI. Desta forma, os resultados assumem um caráter construtivo e formativo, na medida em que são relevantes para viabilizar a qualificação dos processos de ensino, pesquisa e extensão, agregado ao compromisso da UFRB com a inclusão social e a formação da cidadania. Os resultados da auto avaliação serão utilizados para: identificação dos cursos superiores da Instituição, propondo melhorias das potencialidades e insuficiências para solucionar os problemas detectados; avaliação da Instituição como uma totalidade integrada e a coerência entre a missão, princípios e finalidades da UFRB, o projeto acadêmico em execução e as políticas institucionais realizadas na sua consecução; difusão, percepção e sedimentação da prática da auto avaliação com o objetivo de propiciar a autoconsciência da comunidade acadêmica para o processo formativo e de melhoria da qualidade do ensino da pesquisa e da extensão da Universidade; verificar o cumprimento das metas estabelecidas neste PDI, através de uma análise crítica, proativa e propositiva (PDI, UFRB, p. 153).

“Agora mesmo a gente tem intenção de apresentar o relatório nos Conselhos Superiores, chamar realmente para que a universidade reflita e conheça quais são esses resultados que não é um relatório *pro forme*, ele é um trabalho extenso que se debruça sobre a vida orgânica da universidade, então precisa ser conhecido para ser apropriado. E eu acho que, em alguma medida, a baixa apropriação se deve ao alto desconhecimento. Então a gente precisa ver como reverter essa situação” (MCPA5).

Porque assim, se a gente pegar os relatórios de gestão, que foi o que eu fiz para poder escrever o relatório pela primeira vez, é um relatório que todo setor faz e ninguém lê. É impressionante! E eu li. Eu tinha que ler. E lá eles colocam todos os problemas vividos e alguns indicam algumas soluções, e nada disso é revisto, nada. Então todo ano, a gente vê que os erros que se cometem são iguais. Até o próprio relatório da CPA ninguém lê, a gente passou por um processo de sucessão de Reitoria agora, ninguém falou da CPA, ninguém leu os relatórios. Você quer uma munição para “bater” na administração atual, é só ler o relatório da CPA. Ninguém faz isso. Mas assim, eu vejo como uma grande ferramenta, mas que não é utilizada pela instituição (MCPA6).

Este uso retórico, aqui amplamente demonstrado, permite concluir que a avaliação que tem vindo a ser realizada nas universidades que estudamos, seja a institucional, seja a da extensão, parece possuir todas as características da *avaliação burocrática* proposta por MacDonald (2008), pois ela possui, essencialmente, um valor de legitimação da organização face aos poderes instituídos, não tendo qualquer tipo de consequências efetivas na vida das organizações.

Uso administrativo

Os resultados da avaliação podem servir para legitimar determinadas práticas ou podem vir a contribuir para a consolidação das mesmas. Consideramos que um dos principais exemplos do uso administrativo da avaliação seja o que os autores Costa e Ventura (2005, p. 150) designam por avaliação

para o relatório. Em ambas as organizações é possível perceber que os resultados da avaliação constantes nos relatórios são usados apenas para legitimar a avaliação e as práticas administrativas existentes. Segundo os autores, o relatório trata-se de um documento muito volumoso de difícil interpretação e com acúmulo de informações (como aludimos no quadro 19 deste capítulo), e os diferentes atores não são chamados à participação; a avaliação é realizada por uma equipe responsável pela compilação dos dados institucionais (como aludimos na categoria de participantes) que, em muitas situações, nem sequer se preocupa em interpretar o que recolhe. Também reconhecemos que a avaliação para o relatório pode conter tanto o uso administrativo quanto o retórico dos resultados, dado que a avaliação neste tipo ideal se destina a cumprir procedimentos legais exigidos pelas instâncias superiores; percebemos também que ambos os usos são bastante parecidos nas referências dos documentos institucionais que analisamos.

Na UFBA podemos dizer, pelos excertos que encontramos sobre o uso dos resultados, que a obrigação de fazer o relatório é mais importante do que propriamente obter algum resultado mais relevante para a avaliação das ações de extensão universitária:

“Como a gente entrou no final do ano, a gente foi obrigada a fazer um relatório daquilo que a gente não fez, então foi uma loucura porque tinha um relatório mais ou menos pronto que era do ano anterior e outro que a gente tinha que recompor. E a gente então foi buscar o existente para fazer a partir dali, atualizar os dados. Primeiro foi a atualização de dados. Só para atualizar esses dados, nós demoramos muito tempo para entender como eles chegaram naqueles dados. Porque eram umas quantificações de coisas totalmente discrepantes e fora da sua própria função. E a gente não entendia a função daquilo” (G1).

Para a UFRB também categorizamos uma série de excertos referindo veementemente o caráter burocrático dos relatórios, pois seus usos não se destinam à consecução dos objetivos traçados; são um acumulado de informações que apenas corroboram com os aspectos legais exigidos para esta organização:

“Só que, tem coisas escritas nos relatórios de gestão de todos os órgãos naqueles anos, mas até que ponto a gente conseguiu sentar para poder ler e fazer uma reflexão mais avaliativa e propositiva daquele conteúdo, isso muito pouco e o tempo foi passando” (G5).

“Quando é que enquanto instituição esses dados são colocados sobre a mesa para que a gente possa efetivamente traçar um panorama e conseguir mudar ações ou implementar novas possibilidades, inovar, para que isso possa significar um resultado que a gente queira atingir” (G5).

“E aí construir com os pares esse relatório, a gente perguntava muito aos gestores, aos Pró-Reitores, aos Coordenadores, Diretores, aos gestores universitários, se esse relatório estava sendo utilizado em alguma medida para tomar decisões, ou minimamente para planejar a ações do ano seguinte. E eram respostas

vazias. Alguns diziam que olhavam, mas nada muito convincente. Outros olhavam, mas olhavam só para o que cabia a si, no sentido da sua gestão, mas não lia o relatório como um todo (MCPA8).

“E isso foi interessante, porque na greve de 2012, o relatório da CPA já apontava a insatisfação dos estudantes, dos docentes, sobre algumas questões que a universidade ainda estava implementando, e no relatório da CPA de 2011 já apontava. Então, estava lá nos relatórios. Quando teve as paralizações, as mobilizações. Mais uma vez, a gente disse: olhe já estava sinalizado aqui que os estudantes estavam reclamando da infraestrutura, da biblioteca. Não é que a gente poderia ter evitado a greve, não é isso. Mas o relatório já apontava elementos que a gente poderia assim, tranquilamente já ter se debruçado sobre, e ter chamado a categoria para debater, para o diálogo” (MCPA8).

Uso efetivo

Os resultados são utilizados para aquilo que se destina à avaliação, conforme seus objetivos. Neste uso categorizamos muitos excertos mas devemos fazer uma importante ressalva. Consideramos que o uso dos resultados não foi efetivo, no sentido que a avaliação não realizou aquilo que realmente intencionava. Dado o caráter retórico dos objetivos e das práticas que ocorreram, as avaliações não atingiram as finalidades a que estavam destinadas. Por isso, não podemos falar em uso efetivo, no sentido que os objetivos não foram cumpridos. Entretanto, o que os atores mais destacaram foi o uso positivo dos resultados da avaliação da extensão ou mesmo do dimensionamento e da mensuração das atividades de extensão realizados pelas organizações. Os resultados, para ambas as universidades, foram particularmente referidos como positivos em dois sentidos: trouxeram novas fontes de financiamento para as ações da extensão; e contribuíram para a institucionalização da extensão, conforme os excertos que demonstraremos a seguir.

Para a Universidade Federal da Bahia, o grupo dos gestores não considerou que os resultados tenham sido válidos ou positivos, pelo que já os analisamos nas subcategorias anteriores. Os membros da CPA referiram como positivas a consolidação das ACCS e a institucionalização das práticas de extensão nesta universidade, como podemos verificar através do trecho seguinte:

“Acho que a avaliação que foi feita contribuiu para o aprimoramento da prática da extensão, mas não exclusivamente. A avaliação mostrou a importância da extensão, agora acho também que vem dessa compreensão maior da sociedade, dessa expectativa em relação à universidade, e do Fórum de Pró-Reitores. Eles tiveram um protagonismo, os Fóruns têm trazido isso, porque coletivamente você discute de forma mais ampliada a dimensão destas atividades” (MCPA4).

Nos documentos da UFBA, sobretudo nos relatórios de gestão da PROEXT que possuem algum tipo de dimensionamento ou mesmo avaliação do que tenha sido feito, ficam restritas aos resultados

positivos da ACCS e ao inventário de atividades realizadas durante o período do relatório. Como já aludimos na categoria *natureza da avaliação*, os resultados são mencionados muito em função de opiniões e julgamentos mais individuais daqueles que redigiram os relatórios, portanto, estes resultados são devedores de uma maior racionalidade, característica de um processo avaliativo realizado por um determinado tipo de atores profundamente interessados na sua valorização.

Para a UFRB, esta questão dos resultados positivos já fica mais constante nos depoimentos dos gestores, principalmente na questão de obtenção de maiores recursos para as atividades:

“Serviram para a gente poder criar na universidade, dimensionar, e criando este clima do que era extensão e que ela estava sendo feita na universidade. Tanto é que eu acho que a UFRB tem feito trabalhos excelentes no campo da extensão universitária, em todos as áreas do conhecimento, em todos os centros você encontra iniciativas excelentes” (...) (G2).

“Agora as proposições e as ações, eu acredito que foram bem pensadas, bem elaboradas e foram propositivas. A gente teve o PROEXT-MEC-SESU que sempre foi aprovado, os professores conseguiam e vinha muito recurso, só que havia a dificuldade de gastar, empenhar era bem complicado. A gente conseguiu montar uma revista de extensão que foi a primeira revista de extensão que a UFRB teve. A revista ficou bacana, até hoje ela existe, é bem diagramada. A gente conseguiu instituir o Fórum de Pró-Reitores de Extensão na Bahia, que se relaciona com o Fórum de Pesquisa, então a gente fez algumas atividades no estado da Bahia que eram motivadas pelos dois Fóruns. A gente conseguiu algumas reuniões com a FAPESB, acho que em 2008 ou 2009, se não me engano, a FAPESB lançou dois editais voltados para a produção orgânica, para agricultura familiar, para ações com movimentos sociais, e eram recursos bons de projetos de trinta e seis meses, vários professores conseguiram aprovar. Então, foi muito tímida assim a investida, mas eu acho que ela começou de uma boa forma” (G7).

Nos depoimentos dos membros de CPA também podemos observar que os mesmos se referem aos resultados positivos no sentido do incremento das ações de extensão e a percepção de que os setores podem trabalhar de maneira mais integrada:

“Então nesse último período de quatro, cinco anos basicamente, nós tivemos um crescimento das ações de extensão nos diferentes Centros. Então, tivemos por consequência disso também um incremento das ações de extensão na universidade inteira. E a avaliação é muito positiva do ponto de vista do crescimento e da diversificação da natureza das atividades” (MCPA5).

“E aí o fato de ser as Pró-Reitorias isoladas, não se conversarem, não pensarem atividades integradas, isso foi um grande indicativo para a gestão atual perceber que as atividades precisam ser pensadas. Então essa semana por exemplo, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação vai ter uma atividade junto com a Pró-Reitoria de Extensão, um mapeamento de grupos de pesquisas, projetos e programas que discutam a agricultura familiar. Porque a gente entende, e a gestão atual entende que não podemos viver o ensino, pesquisa e extensão de forma isolada, que só está escrito no papel a tríade ensino, pesquisa e extensão e não viver de fato o conceito de universidade. Penso que nos relatórios nós tenhamos contribuído muito com uma nova visão de extensão da universidade, e viver de fato a extensão de uma forma mais ampliada e integrada com pesquisa, com ensino e com propriedade intelectual. Eles produzem conhecimento, produzem inovação” (MCPA8).

Nos documentos desta organização (neste caso específico, os relatórios de gestão da Pró-Reitoria de Extensão) mencionam os resultados como ações previstas e realizadas ou não realizadas, além da já tão conhecida quantificação das atividades realizadas de acordo com as áreas temáticas da extensão, número de pessoas envolvidas, número de atividades certificadas, etc. Assim, mais uma vez podemos dizer que os resultados foram positivos e são demonstrados em termos numéricos, mas não foram efetivos do ponto de vista daquilo que pretendiam melhorar.

4.6. A avaliação da extensão envolvida com a avaliação institucional

Comissão Própria de Avaliação

Esta categoria surgiu do intuito de elucidar a questão da avaliação da extensão envolvida na avaliação institucional. Enumeramos apenas uma subcategoria por entendermos que, hoje, apenas a Comissão Própria de Avaliação realiza a avaliação institucional nas organizações estudadas, ou seja, ela se constitui no que designamos como um dos *lócus* da avaliação da extensão nestas universidades. Como pudemos fazer inferências sobre a avaliação institucional da extensão ao longo deste texto (nas categorias anteriores), pois tratamos dos depoimentos de membros da CPA e de seus relatórios, aqui aludiremos às questões mais pertinentes ao expediente da Comissão. Por isso, consideramos como o principal indicador de sentido desta categoria a referência à atuação, composição da CPA, assim como seus principais dilemas em avaliar a dimensão extensionista das organizações.

Para a UFBA, categorizamos vários excertos se referindo às questões da CPA, embora eles sejam menos frequentes nos depoimentos dos gestores. Para este grupo de entrevistados, o papel da CPA era burocrático, como podemos perceber pelo trecho seguinte:

“Então eu tive que ler lá aquela tabela do SINAES, eu tive que ver quais eram os itens, os núcleos, como é que funcionava isso. Para a extensão, eu interagi com a Comissão, então foi bom, eu aprendi algumas coisas. Agora por outro lado, posso estar sendo injusto no que eu vou dizer aqui agora, para mim era um papel mais cartorial. Vamos cumprir esse papel, tem que fazer, vamos fazer essa avaliação (...). Então eu via o seguinte: eu via que o processo de avaliação da CPA ele não alterava substancialmente a dinâmica e a forma de avaliação era sempre muito pontual, entende? Era uma visita, uma conversa e isso” (G4).

Para os membros da Comissão da UFBA, que certamente podem falar com mais propriedade sobre o cotidiano deste trabalho de avaliação, todos foram unânimes em mencionar a dificuldade da CPA em realizar a avaliação nos moldes pretendidos pela lei do SINAES. Embora os atores reconheçam a

importância da lei em consagrar a avaliação institucional como um instrumento de autoconhecimento das organizações, ela tem muito pouca capacidade executiva, tanto no que se refere à sistematização dos dados (que já referimos, tem sido uma dificuldade constante no trabalho de avaliação, sobretudo da extensão) como no que tange ao trabalho de sensibilização e mobilização da comunidade para a importância da avaliação:

“Na época que eu era Pró-Reitora de Planejamento e acompanhei muito o trabalho da CPA (porque eu via o processo) aí eu tenho uma crítica ao SINAES: eu acho que a formulação do SINAES ela é importante, traz para a educação nossa, a educação superior brasileira, o princípio da avaliação e do planejamento. Agora, a forma de pensar a CPA, a meu ver, deixou um pouco a desejar. Ela não deu à CPA as condições, a exequibilidade” (M4).

Os relatórios da comissão também referem essa mesma dificuldade:

A CPA/UFBA no projeto de auto avaliação, evocando a experiência passada, faz um registro na intenção de mostrar quão lento tem sido o processo de incorporação dos sujeitos e dos órgãos às propostas de avaliação. Também ressalta que, mesmo percebendo a lentidão do processo, considera fundamental conquistar a comunidade universitária para a participação (RCPA, 2002-2005, UFBA).

Por outro lado, ao contrário do que ocorreu em 2006, a CPA enfrentou várias dificuldades para levar adiante o processo de avaliação nesse período: 1- a sobrecarga de trabalho em todos os setores, devido à expansão acelerada pela qual a UFBA vem passando; 2- a Universidade não dispor de secretaria executiva com quadro técnico especializado em avaliação educacional; 3- o MEC não ter destinado uma verba para os custos operacionais do processo de auto-avaliação, como no período anterior; 4- o fato de que a realização de alguns estudos demanda equipes, recursos, espaços físicos e tempo, que não estão acessíveis. Diante de vários fatores limitantes, recomenda-se que essas questões sejam discutidas nos Conselhos Superiores da UFBA, aproveitando-se o momento em que um novo PDI está para ser elaborado, uma vez que o atual se refere ao período 2004-2008, de modo a se assegurar a execução do processo de avaliação dentro do plano gestor desta Universidade, criando-se as condições operacionais necessárias (RCPA, 2006-2008, UFBA).

A quantidade e a qualificação da equipe envolvida no trabalho de avaliação institucional também foram referidas:

“O grande problema com implantação da CPA foi o seguinte, é que nós vimos isso rapidamente: a instituição é muito grande para ser avaliada por um órgão. Esse é o primeiro problema. Então nós temos uma CPA montada de acordo com o que manda a lei, com as várias representações, essas pessoas não têm tempo dedicado à CPA, elas fazem além do que fazem, participam da CPA, todas são pessoas movidas de muita boa vontade, normalmente são pessoas que tem interesse em avaliação, são pesquisadores dessa área, por isso eles se envolvem, se não eles não se envolveriam. Então, nós temos essa coisa positiva, nós temos sempre pessoas com capacidade técnica muito boa, ligadas à avaliação. Mas elas não têm capacidade de execução da avaliação, esse é o nosso grande problema” (MCPA1).

O que percebemos é que se a falta de exequibilidade da Comissão impacta nas ações de avaliação institucional, quando esta se refere à avaliação da extensão ainda fica mais difícil de realizá-la

sob uma perspectiva qualitativa. A avaliação da extensão, neste âmbito, também se dá no sentido de medição, de dimensionamento das atividades:

“Mas de fato, nós da avaliação da CPA e da SUPAD, a distância fica mais difícil de você identificar nesse fluxo aonde é a tomada de coleta de dados para você poder avaliar a extensão” (MCPA1).

“O trabalho feito pela CPA acerca da extensão na UFBA ainda se restringe a quantificar as ações feitas nesse campo, e também destacar a importância dos editais de fomento, na realização dessas ações. Ainda falta, por exemplo, mensurar a percepção social, dentro e fora da Universidade, acerca dos impactos das atividades de extensão” (MCPA2).

Para dirimir estas dificuldades a UFBA criou a Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), composta por profissionais do ISP (Instituto de Psicologia). A iniciativa de criar um lugar próprio na estrutura administrativa das universidades tem sido recorrente em várias instituições do país, e indica a presença de uma percepção distinta do papel da avaliação institucional por parte da administração destas instituições. Também podemos destacar na UFBA a criação do curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, com o intuito de realizar estudos sobre a temática que posteriormente podem embasar a avaliação institucional da organização:

“E a SUPAD passou a ser esse lugar que vai conduzir pesquisas, tive oportunidade de pedir à SUPAD para conduzir algumas pesquisas para conhecer a UFBA, por exemplo, nós temos os cursos de Bacharelado Interdisciplinar que é uma novidade acadêmica. A gente ainda não sabe, não tem dados sobre os egressos do BI. Nós temos as cotas, a gente não sabe qual o destino. Então assim, a SUPAD tem essa missão. A missão de produzir conhecimento sobre a universidade, subsidiar a CPA e as unidades que queiram também fazer a sua própria avaliação” (MCPA4).

“Então a missão da SUPAD, ela tem duas coordenações; a de desenvolvimento institucional e uma coordenação de avaliação. Então ela começou pelo desenvolvimento. Porque como era uma estrutura que estava vazia, nós temos, a maioria dos professores da SUPAD, por coincidência são ligados ao Instituto de Psicologia. E o curso de Psicologia tem uma área de atuação que é a psicologia organizacional. Então os professores de psicologia organizacional passaram a colocar seus estagiários aqui, e a fazer estágios aqui. Então, com isso, nós fizemos o desenvolvimento funcionar. Então a coordenação de desenvolvimento institucional ela avançou muito mais do que a de avaliação” (MCPA1).

Na UFRB, os depoimentos praticamente se referem às mesmas questões. Para os gestores, alguns se referiram à ausência de avaliação institucional (a CPA na UFRB se constituiu apenas em 2009, tendo as ações de extensão se iniciado no ano de 2006):

“Naquela época a CPA ainda nem existia. Foi institucionalizada depois. Então assim, qualquer ação em termos de avaliação se dá no meu ponto de vista, quando você pega os anos iniciais da UFRB, 2006, 2007, 2008, estas ações de avaliação elas podem ser feitas de forma mais criteriosa com base nos relatórios de gestão” (G5).

“Durante os primeiros anos ela não havia sido criada. Eu acho que a gente sentia a avaliação nesse primeiro momento nos formulários que eles encaminhavam para a gente fazer a avaliação do setor, a forma que a PROPLAN fazia os relatórios de gestão, aquela época eram aqueles relatórios enormes que a gente tinha que dar conta de tudo aquilo que estávamos fazendo” (G6).

Também o caráter burocrático da Comissão, preocupada sobretudo com o levantamento de dados quantitativos e sem integração entre os setores, foi um aspecto bastante destacado. Acreditamos que este isolamento da Comissão também se constitui em reflexo da sua pouca exequibilidade, e também em grande empecilho para a concretização do próprio conceito de avaliação institucional que aludimos nos capítulos anteriores. Lapassade (in Dias Sobrinho, 2003, p. 178), em sua conceituação sobre a avaliação institucional, destaca exatamente este caráter de análise coletiva feita por todos os membros pertencentes a uma determinada organização social para propor mudanças, todos em conjunto. Ora, a extensão, pelos depoimentos dos gestores, também não sentiu os resultados da avaliação realizada pela CPA nem possui o caráter transformador que os institucionalistas lhe atribuem:

“Mas para a CPA o que importava era quantitativo mesmo. E não há uma integração assim muito grande” (G2).

“Eu acho que a gente não conseguiu, até porque no processo que a gente está, é de construção. E a CPA ela tem uma demanda imensa. Talvez eu acho que é hora de pensar até a própria estrutura da CPA, porque veja: a CPA tem que estar presente em todas as avaliações de curso. A CPA tem que estar presente em quase todas as instâncias que são finais da UFRB. É uma demanda muito grande para a CPA, muito grande. Talvez a própria estrutura da CPA tenha que ser revista, em termos mesmo de carga horária que os participantes dedicam para CPA, de publicização de todos os relatórios também, então, o que eu acho talvez que precise é de fato pensar estratégias conjuntas para a promoção da avaliação via CPA, das instâncias tais como a extensão, de forma que isso não gere para a própria CPA uma demanda de trabalho que ela não tenha braços para alcançar” (G3).

“Eu não sei lhe dizer se para a extensão o trabalho da CPA já produziu algum retorno ou consequência. Não sei. Se o dimensionamento da CPA já reverberou para a extensão em alguma coisa” (G6).

Para os membros desta comissão, fazer parte dela, ainda no início da jovem universidade, foi uma experiência referida pelos entrevistados como desafiadora e muito valiosa por ter o conhecimento da vida e dos dados da organização. Mas também muito cansativa e pouco valorizada pela comunidade acadêmica. Pelo excerto abaixo também podemos perceber o caráter regulatório da existência da CPA:

“(…) em termos da minha experiência pessoal foi algo que me fez crescer e conhecer muito bem a universidade. Mas do ponto de vista funcional, da comissão, foi a maior decepção da minha vida. Foi um trabalho terrível, a universidade não apoiava. Eu acredito que até hoje ela não tem esse apoio, ela não consegue enxergar o que é uma CPA, eu acho que até porque o governo faz mais valer uma CPA nas privadas do que nas públicas, acho que é muito em função disso” (MCPA6).

A falta de dados consistentes e de sistemas que coordenem estas informações impactam na quantificação de dados sobre a extensão (mais do que propriamente na avaliação da extensão) e os resultados ficam muito aquém do esperado:

“Na questão da quantificação que a CPA faz, mais do que propriamente uma avaliação, eu acho que esse talvez seja o ponto que a gente precisa avançar. É muito positivo que a gente tenha a CPA e que ela venha sistematicamente fazendo esses registros e no empenho, no esforço, porque eu vou lhe dizer é um esforço monstro para fechar esses relatórios, então as pessoas se dedicam, se colocam publicamente, porque você tem um lugar também de poder ser contestado dessa sua apreciação, então é uma atividade que exige muito de quem participa” (MCPA5).

“Eu acho que até hoje, apesar da CPA, ao meu ver ela caminhou muito desde 2009, mas ela ainda não é uma ferramenta utilizada para pensar na universidade, para pensar numa ação de extensão para a universidade. Então dentro destes relatórios, aquelas pessoas que respondem, eles colocam algumas coisas sobre o que eles querem, ou que eles precisam, mas isso não sai dali” (M6).

“E além disso nós não tínhamos um sistema informatizado, tivemos que criá-lo durante este processo. A conscientização, a informatização e a manipulação de informações fora a comunicação entre os *campi* faziam do trabalho da CPA algo totalmente extenuante” (M7).

Os relatórios da comissão também referem a questão dos dados:

Infelizmente a Comissão não tem conseguido avançar nos processos de auto avaliação produzindo Relatórios mais analíticos – muito do tempo de elaboração dos Relatórios é dedicado a consolidar informações que, a priori, já deveriam vir consolidadas dos setores responsáveis. Parece haver uma falta de cuidado no fornecimento das informações por parte de alguns setores, fato que tem prejudicado a auto avaliação (RCPA, 2012-2014, UFRB, p. 184).

Alguns autores nos auxiliam no entendimento desta questão. Para José Dias Sobrinho (2003), o SINAES e particularmente seus operadores, não levaram em consideração as dificuldades cotidianas da CPA tendo em vista o grande número de participantes, os aspectos políticos e técnicos e a diversidade (quando não a falta) de interesse dos diversos segmentos no processo de avaliação. Silva & Gomes (2011, p. 596) observam que o SINAES, em sua legislação, preza pelo equilíbrio entre os processos da avaliação institucional. Entretanto, este equilíbrio não existe na prática por causa das questões operacionais que elencamos acima. As dificuldades para a realização das atividades da CPA no processo de auto avaliação acabam fazendo com que a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma subjetivista e emancipatório, se realize apenas na Lei e nos discursos, mas não se efetive no âmbito das práticas.

Também temos uma questão inerente ao modo de gestão das universidades públicas brasileiras: a gestão colegiada, onde participam os diversos segmentos da comunidade acadêmica. Este tem sido

um modelo decisório mais democrático, entretanto mais lento, com um menor grau de previsibilidade quanto às soluções a serem adotadas. Esta questão, aliada à pouca autonomia financeira das universidades públicas, pode influenciar tanto na mobilização dos atores para a avaliação como na implementação de novas ações que sejam necessárias a partir dos resultados obtidos (Peixoto, 2009, p.26).

Considerações Finais

Primeiramente realizamos uma breve discussão do que costuma ser designado na literatura como limitações metodológicas dos estudos qualitativos. Em nossa opinião, estas limitações na verdade são parte inerente de suas características, e representam, portanto, suas forças.

A primeira questão que emerge desta reflexão é sobre a validade da pesquisa qualitativa: a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos, se constituindo, portanto, em um método tão válido e científico quanto aqueles tidos como mais cartesianos. Entretanto, o objetivo da investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Os investigadores tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem estes mesmos significados. Os atores entrevistados, por exemplo, são tomados como informantes privilegiados do contexto da ação social concreta e não como informadores objetivos dos dados; daí que se privilegia a representatividade social à estatística na escolha destes sujeitos.

Isabel Guerra (2006, p. 18) refere três características nestes tipos de pesquisa compreensivas: confronta-se o conhecimento teórico com os dados empíricos, o que permite a interpretação dos resultados da pesquisa; o conhecimento é progressivamente elaborado e conjunturalmente produzido; é necessário introduzir um certo pluralismo e relativismo na definição dos objetos, dada a diversidade dos pontos de vista em presença. Acreditamos que este capítulo de análise de dados se coaduna bastante com estas características; dada a diversidade de opiniões com que nos deparamos, tivemos que fazer ao longo deste texto as relações da teoria com os depoimentos, sempre tentando situar a posição dos atores a partir de seus pontos de vista.

Para aqueles que pensam que o investigador qualitativo, com sua subjetividade, pode enviesar os dados através da interpretação, toda análise tem a subjetividade do pesquisador e é impossível se desvencilhar dela, desde o primeiro olhar diante da realidade a se pesquisar, até o último parágrafo redigido, a questão da subjetividade está muito presente. Entretanto, “os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67), e tentam mesmo estudar objetivamente a subjetividade dos sujeitos. Daí que os investigadores qualitativos se debruçam sobre um diversidade imensa de dados (qualitativos e quantitativos) sobre o contexto do objeto e os confronta, afim de evitar este enviesamento. As pesquisas

qualitativas não surgem de uma breve incursão ao contexto estudado, mas de um longo estudo sobre ele. Também o objetivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não apenas o de dar opiniões sobre o determinado contexto. Estes investigadores reconhecem os enviesamentos, mas os tomam em consideração e lidam com eles. Assim, reconhecemos que estamos bastante envolvidos no contexto do objeto de estudo e que isso, de certa forma, influenciou nosso olhar, mas tentamos realizar uma análise pautada nos autores de referência para que pudessem nos ajudar a descrever os processos de avaliação das organizações estudadas sem cometer possíveis equívocos. Como refere Isabel Guerra (2006, p. 24):

(...) a relação entre teoria e empiria é indispensável, pois que a teoria não está nos dados recolhidos e, portanto, não é suficiente descrever o que se recolheu. A produção científica resulta da ação dos investigadores que interrogam a empiria, formulando conceitos que se relacionam entre si e produzem conhecimentos articulados.

O investigador também altera o comportamento dos atores que estuda. Bogdan & Biklen (1994) chamam este fenômeno de “efeito observador”, que ocorre praticamente em todas as pesquisas. Todavia, justificam que os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Com isso, aludem para o teor da intervenção do investigador: as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Para eles, esta é a única maneira de captar aquilo que verdadeiramente importa. Assim, conhecendo profundamente o contexto estudado (como já aludimos acima), o investigador pode dimensionar estes efeitos que sua presença produz nos sujeitos, utilizando-o como ponto importante em sua reflexão. Isabel Guerra (2006, p. 21) também enfatiza esta questão, ao mencionar a questão ética que se coloca face a esta relação intimista que se estabelece entre o investigador e o investigado, característica das metodologias compreensivas. Em virtude do menor número de entrevistados e da descrição de fatos tão próximos à vida dos sujeitos, eles podem ser facilmente identificados, fato que leva o investigador a quebrar o compromisso da confidencialidade. Entretanto, acreditamos que estabelecemos uma relação de confiança com os sujeitos investigados a fim de resguardar uma mínima neutralidade e a confidencialidade necessárias para o bom desenvolvimento da investigação. Também acreditamos que é frequente que os atores tentem manipular impressões e atividades dos investigadores, mas isso pode dizer muito também do objeto estudado, como é o caso de estudos sobre avaliação. Em virtude de a avaliação possuir, muitas vezes, um caráter

punitivo, e também por se encontrar muito ligada aos processos de responsabilização e de prestação de contas de tipo conservador, certamente que os atores podem vir a valorizar estes processos, e valorizar a própria avaliação, tanto nas entrevistas quanto nos documentos, o que não quer dizer que o façam em seu cotidiano. A questão é que eles possuem diferentes concepções do que seja esta avaliação, ou mesmo do objeto que estão avaliando, como é o nosso caso como objeto extensão. Tendo em mente estas questões é que tentamos desvendar os pormenores dos processos avaliativos de ambas as organizações estudadas.

A pesquisa qualitativa é muito subjetiva no sentido do olhar do pesquisador. Daí que diferentes investigadores podem se debruçar sobre o mesmo local de estudo (uma escola, ou mesmo uma universidade) e com certeza chegarão a conclusões diferentes, pois têm olhares e abordagens diferentes; recolherão dados diferentes, sob diferentes perspectivas teóricas, que os farão conceber o objeto e estruturar o trabalho investigativo de maneiras diversas, o que não inviabiliza a validade dos estudos; ambos podem ser muito consistentes inclusive sob o ponto de vista metodológico. Assim, acreditamos que o estudo que agora acabamos de realizar tenha sido rigoroso e singular, fruto de todas as opções teóricas e metodológicas que descrevemos nos capítulos anteriores, fruto do nosso olhar sob o objeto e sob os dados coletados.

Por último, uma breve reflexão sobre o conteúdo deste capítulo, e, portanto, sob os resultados desta tese. É óbvia a infinidade de informações que tentamos trabalhar neste texto. A riqueza do material recolhido é evidente, tanto oriundo das entrevistas quanto dos documentos. Primeiramente, reconhecemos que esta abundância de informações se refere também aos outros processos de avaliação em geral, ou seja, eventualmente, na fala dos atores e nos documentos está referido o processo de avaliação da instituição em outras dimensões, que não apenas a da extensão. Tendo em vista que a avaliação da extensão é muito pouco realizada nas organizações estudadas, tentamos estar vigilantes para esta questão (a exemplo dos quadros de documentos que construímos para nos deter naqueles documentos que efetivamente descreviam estes processos). Entretanto, reconhecemos que, às vezes, nas falas dos atores isso não fica tão evidente, já que eles se referem aos processos de avaliação da extensão, mas também aos outros objetos de avaliação.

Como outra limitação desta tese acreditamos que tenhamos nos restringido apenas a elucidar as questões de partida que elencamos ao início da investigação. Entretanto, reconhecemos que poderíamos ter avançado mais em outras categorias que emergiriam do material pesquisado, tais como

práticas de extensão, expedientes da gestão, financiamento e curricularização da extensão. Também acreditamos que o modelo de análise ficou um pouco devedor no que se refere à análise dos critérios utilizados para a avaliação da extensão nas duas universidades. Entretanto, pensamos que cumprimos com o que nos propusemos no início da pesquisa.

Resta-nos agora resgatar as questões orientadoras do estudo a fim de lhes responder de acordo com a análise dos dados que realizamos e que apresentamos no último capítulo desta tese. De maneira bastante genérica, a partir da concepção de avaliação sistemática que seguimos, as práticas de avaliação nas universidades estão longe de estar consolidadas. Elas caracterizam-se por procedimentos feitos no final dos processos, por razões externas às organizações, mas que não constituem qualquer estranheza às mesmas. São utilizadas predominantemente metodologias quantitativas e as correspondentes técnicas de recolha de dados, ou seja, inquéritos por questionário. A intenção é avaliar (ou mesmo medir) as atividades de extensão e as restantes políticas e práticas de gestão, de ensino e de pesquisa destas instituições. Embora estas políticas de avaliação estejam enformadas por concepções de avaliação, de extensão e de universidade bastante contemporâneas aos principais debates nestes três campos do conhecimento e de práticas, a avaliação não tem vindo a chamar à participação todos os envolvidos nos diferentes aspectos que constituem o trabalho nas e das universidades em geral e nas ações de extensão universitária, em particular. Embora ambicione subsidiar a tomada de decisão e a melhoria e racionalização dos processos, a avaliação acaba servindo sobretudo para medir certos aspectos da vida das organizações, legitimar-se como campo de práticas (e até como campo do conhecimento científico), legitimar-se administrativamente e, em determinados momentos, simular o que tem vindo a designar-se como prestação de contas (ainda que de um modo mitigado). Os resultados não são efetivos (no sentido de que não contribuem para melhorar aquilo que afirmavam ser sua intenção melhorar), mas sim orientados para a legitimação política e administrativa das organizações e dos Estados. Daí o conceito de *avaliação para o relatório*, proposto por Costa & Ventura (2005) e de *avaliação burocrática* de MacDonald (2008), pois os documentos produzidos configuram volumosos compiladores de informações que possuem uma espécie de valor intrínseco incapaz de servir para pouco mais que preencher lugares vazios nas estantes das organizações que os produzem e os encomendam. A avaliação institucional é realizada através da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que, como vimos através de vários documentos, não tem grande capacidade para executar esta tarefa dada a natureza da política e do modo como foi concebida.

Os processos de avaliação da extensão universitária das duas universidades estudadas são muito semelhantes, porque ambos 'instituídos', isto é, resultantes de movimentos exteriores aos atores e que lhes são impostos (ainda que a auto avaliação pareça resultar de uma vontade própria da instituição, um dos grandes paradoxos deste movimento avaliador é que até ela é imposta aos sujeitos, o que lhe retira o carácter voluntário e orientado para a tomada de decisão autónoma dos atores e das organizações). Nenhum deles possui qualquer valor 'instituinte', isto é, transformador, e que tem a sua origem nos atores locais e contextos respectivos e terminam no mesmo lugar em que emergem. Só nesta última dimensão é que estaríamos no domínio de um conceito de auto avaliação (e de avaliação democrática) orientada para a resolução de situações do quotidiano. Como também já destacamos anteriormente, pudemos perceber ao longo do trabalho de pesquisa a questão da diferença entre concepções de avaliação e suas práticas. O que encontramos frequentemente é um discurso que é quase sempre bastante discrepante em relação às práticas, e são as práticas que nos dizem quais são as concepções que as orientam e que normalmente se encontram implícitas. Desta maneira, o conceito de avaliação institucional e de avaliação da extensão universitária vem legitimado por um discurso democrático e participativo, mas, no final, as práticas dizem-nos que estamos perante uma avaliação burocrática e, às vezes, até autocrática. Como vimos, isso ocorre em ambas as universidades de maneira bastante semelhante. Entretanto, também podemos perceber algumas diferenças nos processos avaliativos destas organizações, oriundas inclusive das próprias diferenças entre suas características e constituição ao longo de sua história.

No caso da Universidade Federal da Bahia, percebemos que existe uma tradição de avaliação institucional bastante consolidada. Esta universidade já participara de experiências de avaliação institucional anteriores à Lei do SINAES, possuindo também uma equipe experiente com estudos e pesquisas relevantes nesta área, tendo recentemente criado um órgão específico para auxiliar e instrumentalizar os processos de avaliação institucional, fato que demonstra seu comprometimento com esta dimensão do trabalho universitário, embora no quadro de uma perspectiva funcionalista e instrumental. Entretanto, dada a autonomia das unidades acadêmicas (desde o surgimento da UFBA ela se constituiu através de faculdades isoladas), essa cultura variou muito entre as unidades e entre seus gestores, ou seja, algumas unidades possuem engajamento em questões da avaliação e outras não.

Paralelamente a este processo, a UFBA experimentou um grande incremento nas ações de extensão, sobretudo em finais da década de 90, com a criação do Programa UFBA em Campo e das

Atividades Curriculares em Comunidade. Estas atividades têm se constituído em referência nacional para o debate da curricularização da extensão; estas e outras ações de extensão são fruto de uma concepção de extensão universitária e de universidade bastante críticas, muito conscientes do compromisso social da universidade. Importa destacar também que as áreas das artes sempre tiveram pujante influência nas atividades desenvolvidas pela UFBA, principalmente nas de extensão. Mas, como já aludimos, pelo próprio tamanho desta organização e pela referida autonomia, tem sido difícil realizar a avaliação desta dimensão, seja pela falta de sistematização de informações e dados para subsidiar os processos avaliativos, seja pela dificuldade em propor metodologias mais qualitativas para a avaliação da extensão. Os avanços da avaliação institucional que referimos acima ocorreram nas dimensões do ensino de graduação e na da pesquisa, mas ficaram devedores de maior sistematização no âmbito da extensão universitária.

Já a UFRB, por ser uma organização mais jovem e, portanto, de menor dimensão, pôde beneficiar de uma constituição que integrou as diferentes áreas do conhecimento nos chamados Centros de Ensino. Daí que a avaliação da extensão e mesmo a avaliação institucional poderiam ter sido realizadas desde o início de sua fundação. Entretanto, a menor experiência dos gestores e as dificuldades em constituir as equipes neste início da universidade impactaram nesta questão. A UFRB, como vimos, nasceu a partir de uma tradicional Escola de Agronomia, especializada no ensino das Ciências Agrárias na região. A formação dos primeiros gestores da universidade se deu nesta área, tendo legado um perfil às atividades de extensão, pois muitas destas ações estão ligadas às questões agrárias. Também houve um processo mais moroso de conscientização sobre a avaliação institucional, tendo a CPA experienciado várias dificuldades de operacionalização da avaliação. Nesta universidade percebemos também o alinhamento do conceito de extensão àquele idealizado pelo Fórum de Pró-Reitores, sendo um grande número das atividades desenvolvidas tributárias desses ideais; entretanto, as dificuldades com as questões burocráticas e financeiras da extensão universitária foi algo bem destacado nos discursos dos atores (entrevistas). A avaliação da extensão universitária (assim como o processo de afirmação da extensão enquanto dimensão da ação da universidade) ocorreu, como vimos, sob o signo da retórica e da burocracia.

Em nossa opinião (fundada na história dos movimentos reformadores da educação ocorridos em todo o mundo ao longo das últimas três décadas), esse processo só poderia ter ocorrido desse modo, dada a forma como foi instituído, de cima para baixo, com caráter impositivo e, por isso, paradoxal. A

partir daqui só a ignorância acerca dos efeitos reais produzidos por este modelo que caracterizam os processos de generalização de políticas reformistas de ampla escala ou crença na bondade destes modelos reformistas é que poderão explicar esta 'teimosia' política. E isto, porque nos recusamos a pensar que o uso deste tipo de modelos orientadores da implementação de políticas educativas tem por detrás uma intenção oculta orientada para a dominação dos atores concretos (pessoas e organizações), fazendo-os acreditar que o fracasso das políticas se deve, em primeira instância, a eles mesmos, pois são resistentes à mudança, recusam participar em processos avaliativos das suas ações quando a bondade dos políticos centralmente colocados alegadamente tudo fizeram tudo para facilitar essa participação (obrigam à construção de auto avaliações, de processos de avaliação interna generalizados e tentam induzir a ideia de que tais procedimentos, a serem concretizados, só poderão contribuir para a melhoria do funcionamento das organizações e da própria democracia. É o já (quase) clássico processo de 'culpabilização da vítima' pelo inêxito de políticas concebidas por instâncias exteriores aos sujeitos e aos contextos e que coloca nestes últimos a responsabilidade de aplicar aquilo que não entendem ou que, por natureza, não podem produzir os efeitos previstos. O que se verifica em todo este movimento instituído de políticas avaliativas é que, ao contrário do afirmado nos discursos e nos documentos legais, o centro de decisão política não é deslocado para as periferias. Ele permanece centralizado (veja-se o conceito de Estado Avaliador), interessando-lhe criar a imagem de que está ocorrendo um processo de descentralização. O conceito de 'ilusão - 'ilusão participativa' (Lima, 1992), a 'ilusão descentralizadora' ou a 'ilusão da avaliação democrática' - talvez seja o mais adequado para caracterizar o tipo de envolvimento dos atores e das organizações nestes processos de avaliação institucional.

Como vimos, o compromisso social das universidades acontece em ambas as organizações a partir da extensão universitária. Esta concepção de extensão está claramente posta nos depoimentos e nos documentos; entretanto, é preciso avançar em proposições de melhoria das ações, não apenas sob o ponto de vista da gestão, mas também sob o daqueles que participam destas atividades. Somente desta maneira é que estaríamos propondo, verdadeiramente, uma avaliação democrática, para que as vozes que não estão na universidade também possam falar de nós. Ao incentivar o estabelecimento de laços mais estreitos com a sociedade, objetivo da extensão universitária, a comunidade acadêmica foge do encastelamento que muitas vezes parece ser sua característica. Proporciona também condições para que o conhecimento possa se converter em sabedoria. Entretanto, caso continuemos a avaliar a extensão universitária da maneira como descrevemos acontecer na UFBA e na UFRB, estaremos contribuindo para

a perpetuação de relações de poder entre aqueles que detêm o saber e aqueles que necessitam deste conhecimento para sobreviver dignamente. Assim, a socialização do conhecimento deve ser entendida como atitude que possibilita a emancipação dos sujeitos, como nos adverte José Dias Sobrinho (2010, p.15):

Se a universidade não quiser ser simplesmente operacional, ou seja, ser instrumentalizada a serviço dos interesses hegemônicos da sociedade capitalista neoliberal, ela precisa repensar suas escolhas e opções passando por outras coerências. Se assim não proceder não terá escolha: permanecerá presa à lógica do sistema com o qual, aliás, se encontra fortemente comprometida hoje. A ciência que produz e os profissionais que forma enquadram-se na mesma lógica sistêmica e não são os projetos de extensão que, com seu *make up* social, conseguirão esconder a verdadeira cara da universidade.

Como destacamos no capítulo quatro, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras tem exercido um papel bastante importante em direção à socialização do conhecimento através da extensão universitária. Esta entidade tem buscado resistir ao esvaziamento das atividades de extensão reivindicando para elas uma centralidade na vida universitária para que, de fato, possam cumprir o propalado compromisso social destas instituições, orientando as universidades a seguirem os marcos conceituais, diretrizes e metodologias propostos pela entidade. Entretanto, sua atuação precisa ter mais ressonância nas políticas propostas para o ensino superior do país, sobretudo no âmbito do Ministério da Educação, como adverte Nogueira (2005, p. 16). Para a autora, observa-se uma grande contradição em setores do MEC que cobram das universidades uma atuação mais efetiva junto à sociedade, mas, por outro lado, não lhe proporcionam suporte adequado para realizar sua ação extensionista. A avaliação da extensão universitária seria extremamente importante neste sentido, já que propiciaria a visualização dos pontos fracos e fortes de todas as ações empreendidas pelas instituições federais, a fim de avançar rumo à construção de uma universidade e uma sociedade crescentemente mais justas e igualitárias.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 15-32.
- Afonso, A. J. (2009a). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Afonso, A. J. (2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e ranking escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13 (13), 13-29.
- Afonso, A. J. (2010a). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1137-1156.
- Afonso, A. J. (2010b). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. T. Esteban, & A. J. Afonso (Orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-170). São Paulo, SP: Cortez.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 267-290.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19 (2), 487-507.
- Andrade, E. O. (2011). Universidade, independência e movimentos de soberania nacional na América Latina: um estudo de caso da Bolívia. In J. R. Jardimino, L. P. Lopes, & V. A. Silva, *Independência e Universidade na América Latina* (pp. 51-70). Jundiaí, SP: Paço Editorial e Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana.
- Angulo, J. F. (1999). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. In *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 194-219). Madrid: Morata; Paideia.
- Apple, M. W. (2002). "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), 55-78.
- Aragão, R. M., Santos Neto, E., & Silva, P. B. (2002). *Tratando da indissociabilidade EnsinoPesquisaExtensão*. São Bernardo do Campo, SP: UMESP.
- Azevedo, M. (2013). A economia baseada no "cercamento" do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias. In V. J. Chaves, J. R. Junior, & A. M. Catani (Orgs). *A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais* (pp. 95-112). São Paulo, SP: Xamã.
- Barbier, J.M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Barbisan, A.L.; Beck, F.L; Tutikian, J.F; Souza, L.F.C; Holz, N & Van Der Sand, S.T. (2004). *Avaliação Institucional da Extensão*. Porto Alegre, RS: Os autores.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP : Edições 70.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2007). Avaliação e regulação da Educação Superior: Normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. *Avaliação*, 12 (1), 133-147.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boaventura, E. M. (1999). Apresentação . In E. M. Boaventura, *Trajectoria de uma universidade: do centenário de Edgard Santos ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal "A Tarde" e outros de 1994/1996* (pp.9-19) Salvador, BA: EDUFBA.
- Brasil. (1988). Constituição Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2004a). *Lei nº10861 de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.
- Brasil. (2004b). *Portaria 2051 de 9 de julho de 2004*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf
- Bin, D. (2005). Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior. *28ª Reunião Anual da ANPED*, 1-17.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In R. Ortiz (org), *Pierre Bourdieu. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais*. (pp. 122-155). São Paulo, SP: Ática.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação*. In. Nogueira, M. A & Catani, A.M. (org). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária*. São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos.
- Buarque, C. (1994). *A aventura da Universidade*. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Buarque, C. (2014). *A universidade na encruzilhada*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Carvalho, M. B. (2009). *A3- Metodologia de Avaliação e Construção de Indicadores*. Rio de Janeiro, RJ: Ciência Moderna.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Catani, A. M., & Almeida Júnior, V. P. (2011). Responsabilidade social e avaliação da educação superior: algumas considerações. In A. I. Calderón, S. R. Santos, & D. F. Sarmento, *Extensão universitária: uma questão em aberto* (pp. 65-73). São Paulo, SP: Xamã.
- Charle, C., & Verger, J. (1996). *A história das universidades*. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo, SP: Editora da UNESP.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 2(24), 345-370.
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coll, C., & Martin, E. (2004). A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar. (VOL II)*. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- Corrêa, E. J. (2003). Extensão universitária, política institucional e inclusão social. *Revista Brasileira de Extensão universitária*, 1(1), 2-15.
- Costa, J., & Ventura, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Revista Infância e Educação*, (7), 148-165.
- Cunha, L. A. (1989). *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora.
- Cunha, L. A. (2003). O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 24(82), 37-61.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior*. São Paulo, SP: Editora da UNESP.

- Cunha, L. A. (2007b). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo, SP: Editora da Unesp.
- Dalben, Â. I., & Vianna, P. C. (2008). Gestão e avaliação da extensão universitária: a construção de indicadores de qualidade. *Interagir: pensando a extensão*, (13), 31-39.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Dale, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, 30 (108), 867-890.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1099-1120.
- Demo, P. (2005). Conhecimento e vantagem comparativa. *O público e o privado*, (5), 191-207.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, SC: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo, SP: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, 25 (88), 703-725.
- Dias Sobrinho, J. (2010). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil dos anos 90. *Educação e Sociedade*, 23 (80), 234-252.
- Drèze, J., & Debelle, J. (1983). *Concepções da Universidade*. Fortaleza, CE: Edições da Universidade Federal do Ceará.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 139-154.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Esteban, M. T. (2010). Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização . In M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 45-70). São Paulo, SP: Cortez.
- Estevão, C. V. (2012). *Políticas e Valores em Educação*. Braga: Edições Humus: Universidade do Minho.

- Fagundes, N. C., & Burnham, T. F. (2005). Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. *Interface Botucatu*, 9 (16), 105-114.
- Fausto, B. (2002). *História concisa do Brasil*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Fávero, M. L. (2000a). *Universidade do Brasil: das origens à construção* (Vol. 01). Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ/ Inep.
- Fávero, M. L. (2000b). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. (Vol. 02). Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ/Inep.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e Interfaces : reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-39). São Paulo, SP: Cortez.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, 21 (78), 11-34.
- Ferreira, R. A., & Tenório, R. M. (2010). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 15 (15), 71-97.
- Ferreira, V. S. (2014). Arte de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. Torres, & J. A. Palhares. (org), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 165-196). Famicão: Edições Humus.
- Fontana, J. (1998). *História: análise do passado e projeto social*. Bauru, SP: EDUSC.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1999). *Relatório Final do Grupo Técnico Sistema de Dados e Informações*. Brasília. Recuperado de: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Relatorio-final-Grupo-Tecnico-1999.pdf>
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001a). *Avaliação Nacional da Extensão Universitária*. (Coleção Extensão Universitária, vol.3). Brasília, DF: MEC/SESu; Ilhéus, BA: UESC.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001b). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. (Coleção Extensão Universitária, vol.1). Ilhéus, BA: Editus.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2006). *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. (Coleção Extensão Universitária, vol.4). Porto Alegre, RS: UFRGS; Brasília, DF: MEC/SESu.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2007a). *Extensão Universitária: Organização e Sistematização*. (Coleção Extensão Universitária, vol.6). Belo Horizonte, MG: COOPMED.

- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2007b). *Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004/Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária*. (Coleção Extensão Universitária, vol.5). João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2010) *Regimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Recuperado de: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012) *Política de Extensão Universitária*. Recuperado de: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 911-933.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 965-987.
- Garcia, R. P., & Tenório, R. M. (2012). O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. In R. A. Ferreira, & R. M. Tenório, *Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar* (pp.353-376). Salvador, BA: EDUFBA.
- Giddens, A. (1978). *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, SP: Cortez.
- Grand, J. L. (1991). Quasi-markets and social policy. *Economic Journal*, 101 (408), 1256-1267.
- Guadilla, C. G. (1997). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en américa latina*. Caracas, Venezuela: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2011). *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP : Editora da Unicamp.

- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção: O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Príncipia.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Hall, P. A., & Taylor, R. C.R. (2003). As três versões do neo-institucionalismo. *Lua nova: Revista de Cultura e Política*, (58), 193-223.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, SP: Cia das Letras.
- Lakatos, E. M. (1982). *Sociologia Geral*. São Paulo, SP: Atlas.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização. A Participação na organização escolar*. Braga: CEED.
- Lima, L. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12 (2), 82-88.
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1339-1352.
- Lopes, U. M., & Tenório, R. M. (2010). Avaliação e gestão: teorias e práticas. In R. M. Tenório, & U. M. (org), *Avaliação e gestão: teorias e práticas* (pp. 15-24). Salvador, BA : EDUFBA.
- Lucas, L. C., & Leher, R. (2001). Aonde vai a educação pública brasileira? *Educação & Sociedade*, 22 (77), 255-266.
- Luckesi, C. (2010a). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, SP: Cortez.
- Luckesi, C. (2010b). Prefácio. In R. M. Tenório, & U. M. Lopes (org), *Avaliação e Gestão: teorias e práticas*. (pp. 9-13). Salvador, BA: EDUFBA.
- Ludke, M., & André, M. E. (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- MacDonald, B. (2008). La evaluación y el control de la educación. In J. Sacristán, & A. P. Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 467-478). Madrid: Akal.
- Machado, F. A. (1997). *Avaliação em tempo de mudança: Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições Asa.

- Mancebo, D., Catani, A. M., & Silva, J. R. (2013). Hibridismo institucional na universidade brasileira. In V. J. Chaves, J. R. Silva Júnior, & A. M. Catani, *A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais* (pp. 85-94). São Paulo, SP: Xamã.
- Manifesto de Córdoba. (2007). *Coleção Cadernos da Juventude Revolução*. São Paulo, SP: Seção Brasileira da Internacional Revolucionária da Juventude.
- Marcovitch, J., & Pereira, J. C. (1998). Avaliação de atividades de extensão universitária. *Revista de Administração*, 33(2), 79-85.
- Marques, M. I. (2005). *UFBA na memória: 1946-2006* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Mazzotti, A. J. (2006). Uso e abuso do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, (129), 637-651.
- Medeiros, A. M. S., & Marques, M. A. B. (2003). Habermas e a teoria do conhecimento. *ETD- Educação Temática Digital*, 5(1), 1-24.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Minogue, K. (1981). *O conceito de universidade*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Morosini, M. C. (2010). In J. F. Oliveira, A. M. Catani, & J. R. Silva Junior (orgs), *Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização* (pp. 79-103). São Paulo, SP: Xamã Editora.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nogueira, M.D. (2000). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 –2000*. Belo Horizonte, MG: PROEX/UFMG.
- Nogueira, M. D. (2005). *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG.
- Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Varia Historia*, 23(37), 113-129.
- Peixoto, M. (2009). A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Avaliação*, 14(1), 9-28.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Pfeifer, M. (2012). Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. *Avaliação*, 17 (2), 351-364.
- Pinheiro, J. B. (1994). *Edgard Santos e a origem da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia: a utopia de uma razão apaixonada* (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Polanyi, K. (2012). *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier.
- Prado Jr., C. (2011). *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Prado, M. L. (2004). *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo, SP: EDUSP.
- Pronko, M. A. (1999). Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. *Educação & Sociedade*, 20 (66), 84-103.
- Quiwy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regner, A. C. K. (1996). Feyerabend e o Pluralismo Metodológico. *Cad.Cat.Ens.Fis*, 13 (3), 231-247.
- Rezende, J. (2004). *Recôncavo Baiano: Berço da Universidade Federal Segunda da Bahia: Passado, Presente e Futuro*. Cruz das Almas, BA: P&A.
- Rezende, J. (2009). As origens do Ensino Superior da Agronomia no Império e suas repercussões no Brasil. In *Mesa Redonda do Simpósio dos 150 anos do Ensino Superior Agrícola no Brasil*. (p. 50). Cruz das Almas, BA: UFRB.
- Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra.
- Rodrigues, A. T. (2011). *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2011). A RAIES e a revista avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. *Avaliação*, 16 (2), 267-290.
- Sá, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista de Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89 (223), 425-444.
- Said, E. W. (1995). *Cultura e Imperialismo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Sales, C. (2010). Investigação por inquérito: da população à amostra. *Métodos de Investigação em Psicologia (MIP)*. Apresentação de slides. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/celiamdsales/dapopulacao-a-amostra>.
- Sanchez, L. H. (1996). *A extensão universitária: o histórico da experiência da UNICAMP* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Santos, B.S. (1991). A transição paradigmática: da regulação à emancipação. *Oficina do CES. Coimbra: Universidade de Coimbra.*
- Santos, B. S. (2010). *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B.S. (2011). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, SP: Cortez.
- Sebinelli, R. M. (2004). *Política de Extensão Universitária: o debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas* (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Serpa, F. (1999). Sob inspiração de Edgard Santos. In E. M. Boaventura, *UFBA: Trajetória de uma universidade: do centenário de Edgard Santos ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal "A Tarde" e outros de 1994/1996* (pp. 30-37). Salvador, BA: EDUFBA.
- Serpa, F. (2004). *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Sguissardi, V. (2009). *Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, A. A. (2007). *O Programa UFBA em Campo: sua contribuição na Formação do estudante* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2011). Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Avaliação, 16* (3), 573-601.
- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Silva, J. Tenório, R. M., & Lopes, U. M. (2012). Avaliação Institucional: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia. In R. M. Tenório, R. A. Ferreira, & U. M. Lopes (org), *Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar* (pp. 107-140). Salvador, BA: EDUFBA.
- Silva, M. A. (2007). *Confrontos ideológicos e teóricos e a educação: contributos para a (des) construção sociológica do campo da formação* (Tese de Doutorado). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, M. A. (2009). Por uma universidade de causas ou a universidade concebida como movimento social. In J. Paraskeva (org.), *Capitalismo Acadêmico*. Mangualde: Pedagogo.

- Silva, M. G. M. (2001). Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In Dóris Santos de Faria (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina* (pp. 91-105). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. London: Massachusetts Institute of Technology.
- Simons, H. (1999). Avaliação e Reforma das Escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa. (orgs), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Sousa, A. L. (2000). *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Alinea.
- Souza, S. Z., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24 (84), 873-895.
- Stiglitz, J. E. (2002). *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo, SP: Futura.
- Stiglitz, J. E. (2013). *O preço da desigualdade*. Lisboa: Bertrand.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tavares, M. G. (1996). Extensão universitária: novo paradigma de universidade? *19º Reunião Anual do GT Políticas de Educação Superior da ANPED*. 1-18.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a Democracia : Introdução à Administração Educacional* . Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.
- Tenório, R. M., & Coelho, L. A. (2012). Uso dos resultados de processos avaliativos como categoria fortalecedora do campo da avaliação. In R. M. Tenório, R. A. Ferreira, & U. M. Lopes, *Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar*. (pp. 253-279). Salvador, BA: EDUFBA.
- Teodoro, A., & Jezine, E. (2012). Apresentação. In A. Teodoro, & E. Jezine. (org), *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação* (pp. 7-16). Brasília, DF: Liber Livro.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Braga: Edições Humus: Universidade do Minho.
- Trindade, H. (1998). Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. *Conferência de Abertura da XXI Reunião Nacional da ANPED*, (p. 11). Caxambu, MG.

- Trindade, H. (2004). A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 456-478.
- Universidade Federal da Bahia. (2012). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento.
- Universidade Federal da Bahia. (2001). *UFBA em Campo II: 1999-2001: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão.
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2009). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. Cruz das Almas: Pró-Reitoria de Planejamento.
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2015). *Relatório de Gestão do exercício 2014*. Cruz das Almas: Pró-Reitoria de Extensão.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In A. S. Pinto & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, I. M. (2007). *A Federalização do Ensino Superior do Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília: Brasília.
- Veyne, P. (1993). Os conceitos em história. In P. Gardiner, *Teorias da História* (pp. 120-134). São Paulo, SP: Cultrix.
- Wallerstein, I. (2002). *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weckowicz, T.E. (2000). Ludwig von Bertalanffy (1901-1972): A Pioneer of General Systems Theory. *University of Alberta. Center for Systems Research*. CSR Working Paper No. 89-2.
- Yin, R. K. (2010). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor(a) para participar deste estudo. É importante que entenda o seu significado para decidir se o(a) senhor(a) deseja participar ou não. Eu explicarei a proposta de nossa entrevista, como ela será feita e como será sua participação nele. O(a) senhor(a) deverá perguntar sobre qualquer dúvida que tenha. Caso venha ter perguntas depois que começarmos, por favor, não deixe de nos informar, pois tenho a obrigação de lhe responder. A sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo, a qualquer momento que queira. Caso se sinta constrangido com alguma pergunta ou situação, também deve nos informar. Sua vontade será sempre respeitada.

A pesquisa tem o título “A avaliação da Extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia”, e está sendo desenvolvida no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade do Minho- Portugal. Este curso de Doutorado é fruto de um convênio entre esta universidade portuguesa e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a qual faço parte. Esta pesquisa tem como objetivos entender como é feita a avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia, e sob qual conceito de extensão universitária ela se embasa; elucidar os procedimentos, a finalidade e o uso dos resultados obtidos na avaliação realizada pelas instituições; contribuir para a construção de uma metodologia que auxilie a UFRB na avaliação das atividades de extensão universitária desenvolvidas, principalmente no âmbito da avaliação institucional. Este estudo tem como orientador o professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva, professor do Departamento de Ciências Sociais da Educação (especialidade de Política Educativa) da Universidade do Minho.

Antes das entrevistas, lhe enviaremos um roteiro ou guião, documento que versa sobre o conteúdo a ser inquerido. Marcaremos sempre um horário estipulado pelo (a) senhor (a), para a realização das entrevistas. Estas, se autorizadas, serão gravadas com um gravador digital para maior segurança nas informações. Manteremos seu anonimato, não divulgando os nomes dos entrevistados. Se houver alguma informação que achar que não deva ser revelada, por favor, não deixe de nos avisar, pois as informações somente serão divulgadas se o(a) senhor(a) permitir.

Utilizaremos as informações que forem obtidas com o seu consentimento para redação da tese, requisito fundamental para obtenção do título de Doutor. Eventualmente, depois disso, poderemos publicar os resultados em textos e artigos científicos em revistas e encontros de pesquisadores no país e no exterior. Comprometemo-nos a manter os dados da pesquisa em arquivo digital sob nossa responsabilidade por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim e pelo (a) senhor(a). Uma cópia ficará conosco e a outra fica com o (a) senhor (a), para que seja oficializado nosso acordo. Também pedimos que formalize seu endereço de e-mail no campo abaixo, para que possamos entrar em contato a fim de lhe comunicar os resultados ao final da pesquisa.

Desde já agradeço a atenção e a disponibilidade em colaborar, estamos à disposição para tirar qualquer dúvida e dar mais informações. Segue nosso endereço institucional, endereço eletrônico e telefone para contato, bem como endereço do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos na UFRB:

Mariana Andrea da S. C. Simões - Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro- Cruz das Almas- BA mariana@ufrb.edu.br Tel: (75)3621-1220/1221 ou (75) 99680235.

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro- Cruz das Almas- BA eticaempesquisa@ufrb.edu.br Tel: (75) 36216850.

Em _____ de _____ de 2015.

Responsável pela pesquisa: _____

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

Responsável pela entrevista: _____

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

Assinatura do participante: _____

E-MAIL: _____

GUIÃO DA ENTREVISTA
Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA

Profissão:

Função/cargo na Universidade:

Experiência com a avaliação:

Tempo de duração da experiência:

QUESTÕES:

Fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época?

Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

GUIÃO DA ENTREVISTA
Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores de Extensão)

Identificação: G Profissão: Função/cargo na Universidade: Experiência com a gestão da extensão: Tempo de duração da experiência:
--

QUESTÕES:

Fale um pouco sobre sua experiência na Gestão da Extensão Universitária.

Qual seu conceito de extensão universitária? Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?

Existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Qual a importância do papel da CPA na avaliação feita à época?

Como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época?

Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

QUESTIONÁRIO- PRESIDENTES DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Convido o(a) senhor(a) para participar deste estudo. É importante que entenda o seu significado para decidir se deseja participar. Eu explicarei a proposta de nosso inquérito, como ela será feita e como será sua participação nele. A sua participação é voluntária e seu anonimato será salvaguardado.

A pesquisa tem o título “A avaliação da Extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia” e está sendo desenvolvida no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Política Educativa, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal. Este curso de Doutorado é fruto de um convênio estabelecido entre esta universidade portuguesa e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na qual exerço a minha atividade profissional. Esta pesquisa tem como objetivos entender como é feita a avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia, e sob qual conceito de extensão universitária ela se embasa; elucidar os procedimentos, a finalidade e o uso dos resultados obtidos na avaliação realizada pelas instituições. Este estudo tem como orientador o Doutor Manuel António Ferreira da Silva, Professor do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho.

Compreendendo que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) se constituiu ao longo dos anos como uma entidade orientadora das políticas para a extensão universitária em nosso país, nos interessou conhecer o debate que tem ocorrido sobre a avaliação da extensão universitária nesta entidade e em outras universidades, a fim de enriquecer a pesquisa e clarificar algumas questões do presente estudo. O questionário abaixo apresentado está sendo enviado para todas as Presidências das Coordenações Nacionais eleitas anualmente desde o ano de 1999, data que consideramos como um marco, quando da elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária. Também o enviaremos a outros membros do Fórum, os quais tenham se destacado na temática da avaliação da extensão no período acima mencionado.

Utilizaremos as informações que forem obtidas com o seu consentimento para redação da tese, requisito fundamental para obtenção do título de Doutor. Eventualmente, depois disso, poderemos publicar os resultados em textos e artigos científicos em revistas e encontros de pesquisadores no país e no exterior. Desde já agradeço a atenção e a disponibilidade em colaborar, estando à disposição para tirar qualquer dúvida e dar mais informações. Segue nosso endereço institucional, endereço eletrônico e telefone para contato:

Mariana Andrea da S. C. Simões - Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro- Cruz das Almas- BA mariana@ufrb.edu.br Tel: (75)3621-1220/1221 ou (75) 99680235.

QUESTIONÁRIO
Fórum de Pró-Reitores
(Presidentes e Comissões de Avaliação)

Experiência com a gestão da extensão:

1) Tempo de duração da experiência:

- 1 6 meses a 1 ano
- 2 1 a 2 anos
- 3 2 a 5 anos
- 4 5 a 7 anos
- 5 7 anos ou mais

Em relação ao conceito de extensão universitária:

2) A extensão universitária constitui uma dimensão fundamental na universidade em que trabalho.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

3) A extensão é a maneira da universidade se fazer presente nas comunidades onde o Estado não pôde intervir.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

4) A extensão é a maneira da universidade divulgar seus trabalhos de pesquisa para a comunidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

5) A extensão renova e aprimora o conhecimento científico/acadêmico.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

6) A extensão universitária deve fazer parte da experiência do aluno a fim de lhe propiciar vínculos mais estreitos com as demandas de produção de conhecimento da comunidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

Em relação à avaliação institucional

7) A avaliação institucional é um procedimento importantíssimo à gestão e organização universitárias.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

8) A avaliação institucional em minha universidade está muito ligada aos processos regulatórios de avaliação pelo MEC (SINAES).

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

9) A avaliação institucional em minha universidade está relacionada aos processos autônomos de auto avaliação, são construções coletivas e reflexivas a partir dos anseios da própria comunidade acadêmica.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

10) A CPA (Comissão Própria de Avaliação) é o órgão responsável pela coordenação e desenvolvimento de todos os processos de avaliação institucional dentro de minha universidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

11) Em minha universidade, a CPA possui pessoas com experiência na área de avaliação educacional.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo

- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

Em relação à avaliação da extensão universitária

12) A avaliação da extensão universitária é uma prática instituída na minha universidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

13) Em minha universidade, a avaliação da extensão universitária se refere apenas ao levantamento e à quantificação de dados sobre as atividades desta natureza.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

14) A avaliação da extensão universitária é uma prática que está intimamente imbricada aos processos de avaliação institucional em minha universidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

15) Os resultados da avaliação da extensão realizadas em minha universidade são importantes para o fortalecimento desta dimensão.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

16) Os resultados da avaliação da extensão realizadas em minha universidade são importantes para fazer avançar os processos de avaliação institucional dentro da instituição.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

Em relação ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras:

17) O Fórum é um dos principais norteadores das universidades no que se refere à institucionalização da extensão universitária.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

18) O Fórum propôs deliberações importantes para a avaliação da extensão universitária à época em que estive como membro.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

19) A avaliação da extensão universitária tem sido muito discutida no âmbito do Fórum, mas pouco implementada nas universidades.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

20) A minha universidade tem dificuldades de implementação das ações do Fórum no que se refere à avaliação da extensão universitária.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo
- 3 não concordo nem discordo
- 4 concordo
- 5 concordo totalmente

21) Neste espaço você pode deixar comentários ou sugestões sobre a temática da pesquisa:

TRANSCRIÇÕES
Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G1 UFBA.

Profissão: graduação em Dança, mestrado em Crítica de Dança, e doutorado em Comunicação e Semiótica.

Função/cargo na universidade: professora.

Experiência com a gestão da extensão: Pró-Reitora de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 1 ano.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Minha experiência na gestão da extensão universitária é curtíssima, meu mandato começou em agosto de 2014.

Investigador: a senhora já desenvolvia alguma coisa enquanto professora?

Não, sempre fui professora mais envolvida com a pesquisa do que com a extensão, e sempre a gente fazia atividades de extensão, mas sem muito enfoque, a extensão que a gente realizava era alguma coisa em decorrência da pesquisa. Então, por conta da pesquisa, se fazia seminários, ou se fazia publicação de livros, alguma coisa assim, ou discussões em classe com os bolsistas, tudo era em torno desta coisa de manutenção do processo de pesquisa. Essa foi uma experiência curta mesmo.

Quer dizer, na verdade eu estou percebendo que a experiência que a gente vai percebendo de necessidade de ter aqui, não é bem experiência com a extensão, mas é uma experiência de compreensão da própria universidade. É esse meu entendimento. Não acho que se tenha uma compreensão da extensão construída, como extensão, e aí eu vou me formando com essa ideia extensionista. Acho que mesmo os professores que fazem mais extensão do que pesquisa também não tem isso, não foram formados nem buscaram se formar em extensão. Eles fazem um determinado tipo de coisa na universidade, entendiam a universidade dessa maneira e alguém nomeou e disse: isso que você faz chama extensão. Aí ele começou a dizer: ah, então eu sou extensionista. Na hora que você veste a carapuça, e diz que é, então você começa a agir como tal. É isso que eu tenho percebido. E eu acho isso um problema porque na verdade, esse é um dos maiores problemas.

Eu acho que é porque historicamente, desde que eu fui estudante, e eu fui estudante aqui nesta universidade, eu me formei aqui, mas fiz mestrado e doutorado fora, e sou professora aqui já há bastante tempo, e fui funcionária aqui, então já passei por todas estas três dimensões e pelo que eu lembro da minha experiência na universidade, desde a década de 80, quando eu estudei, essa sempre foi uma universidade muito ligada a essa relação com a sociedade, sobretudo comunidades carentes e áreas mais vulneráveis, e populações mais vulneráveis. Sempre foi. E sempre foi por outro lado uma universidade muito ligada às artes e a cultura. Então tem uma tradição muito forte nos dois lados, que fazia com que a universidade sempre fizesse isso sem precisar dizer que aquilo é extensão, aquilo é pesquisa. Eu quando era estudante, e mesmo quando fui professora, na primeira fase que eu fui professora, ninguém se distinguia e dizia: você é extensionista, o outro é pesquisador, ninguém. Todo mundo era professor e ponto. E como professor alguns faziam mais isso ou mais aquilo. Era uma questão

de ênfase só. Mas não tinha essa definição prévia. E o que eu sinto é que na medida em que vão aparecendo as normativas nomeando, definindo, estabelecendo parâmetros para cada coisa, as pessoas as vezes nem tem, mas a normativa faz com que a pessoa comece a se comportar segundo a normativa. Então eu acho isso um problema, porque foi exatamente isso que eu entendo que distinguiu, separou, de uma vez, afastou uma coisa da outra, então afastou a pesquisa da extensão e do ensino, por isso, eu não tenho dúvida nenhuma de que é por isso de que todos os planos que você vê, de congresso de Pró-Reitores, mas em tudo você vê: vamos buscar a integração da pesquisa, do ensino, e da extensão. Por que precisa resgatar isso? Porque eles perderam isso, justamente por causa dessa chuva de normas e dessa coisa que nomeia coisas específicas em cada lugar. Eu acho que isso é um grande problema.

Investigador: qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Eu acho que todas as atividades são passíveis de integração com a sociedade, qualquer tipo de atividade, e até acho que qualquer atividade que se faça ou por decorrência da pesquisa, como a gente fazia antigamente, ou por desdobramento de ações de ensino, ou mesmo por busca de integração dessas coisas, ela fatalmente vai chegar em alguma comunidade, é impossível você manter isso no intramuros da universidade, eu acho muito difícil. Sempre tem um envolvimento com alguma coisa do lado de fora. Nem que seja a mínima intenção de divulgar alguma coisa que você está fazendo aqui dentro. Então: muito bem, aqui dentro é só para estudantes, ou só para professores, mas tem uma divulgação fora que afeta a condição e a compreensão do que é a cultura lá fora. Então eu acho que de alguma maneira sempre tem.

Agora acho que as atividades mais passíveis são aquelas que obviamente já tem isso como meta. Então são aquelas que percebem, que partem de um entendimento de que a universidade tem por função a sua relação pública. Porque as universidades que não têm isso (a maioria das universidades privadas não têm) ou até tem muitas públicas que também não têm, ou que as vezes tem uma ênfase para outro tipo de coisa, então, as vezes a universidade está tão preocupada em se auto promover, e fazer crescer seus institutos e equipar suas coisas, que não vê muito a relação que se tenha com alguma coisa lá fora. Se internacionalizar, e tal, do que propriamente fazer alguma ação naquilo que é a sua própria condição de existência, que é seu ambiente entorno. Essa universidade sobretudo porque ela é situada no meio da cidade, então ela não é um *campus* avançado como é a USP, por exemplo. Então tem uma outra relação com a cidade, o que dá para essa universidade um outro caráter, que justamente impede que você viva na sua bolha, isso é muito importante.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Bom, acho a avaliação institucional sempre fundamental e importante, mas eu acho que a ideia de avaliação também já é uma coisa que caiu nesse mesmo termo, nesse mesmo caráter das normativas. É normativa fazer avaliação, então cria-se um padrão de avaliação e aí todo mundo tem que cumprir aquele padrão, mesmo que as suas ações sejam diferentes daquilo que você está avaliando. Então você pega o parâmetro de avaliação, traz para cá, incorpora. É o padrão da regulação, sempre quantitativo.

Também eu acho que para você avaliar o que você faz, você não avalia o que você faz solto no espaço, em suspensão. A avaliação é contextualizada, se você não tem uma percepção do contexto, você não tem capacidade de fazer avaliação alguma. Eu acho que sempre a leitura da contextualização, seja

das ações ou seja da própria instituição, ou da própria ideia de extensão na universidade, se você não tem essa capacidade de observar isso, de analisar, você não vai conseguir uma boa avaliação.

Agora, acho que a avaliação também tem dois lados: tem uma coisa que é a instituição avaliar suas próprias ações; então a instituição avalia suas próprias ações de acordo com sua política, então a avaliação que o Pró-Reitor faz da sua ação extensionista, institucionalmente, diz respeito à política institucional colocada naquela gestão, por aquele reitor. Então a política de reitorado, de um certo momento vai definir o que está de acordo ou não e o que deve ser feito para cumprir aquilo. E existem políticas diferentes.

Por exemplo, para a avaliação institucional, uma coisa é você avaliar como é que uma instituição avalia suas próprias ações; a ação está aqui, você fez a ação. O que temos da ação que você fez: isso, esse papel. Porque você colocou no sistema, o sistema me deu um projeto, eu vi o projeto, eu tenho isso para avaliar, eu não vi a sua ação. A sua ação não teve consequências e nem relevância, e ela não apareceu com ressonâncias aqui na universidade, eu só vi o papel. A análise da ressonância das suas atividades é o que a gente não tem. A única maneira de ter isso é se você promove algum tipo de encontro e debate com essas pessoas que a fizeram, em torno de alguma provocação que você coloca, uma provocação que interessa a instituição.

Investigador: existem práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Então, a gente fez aqui, quando a gente entrou, por exemplo, tinha um seminário chamado seminário de extensão. Existe há não sei quantos anos, e era onde os bolsistas de extensão apresentavam seus trabalhos finais depois de um ano, que nem PIBIC, é o PIBEX. E a gente fazia o SEMEX, que era o seminário para eles apresentarem as coisas. Quando a gente entrou, a gente percebeu que era um absurdo: porque era um momento que o estudante chegava, botava seu pôster, falava dois minutinhos e ia embora. E os professores, coordenadores dos projetos sequer apareciam. O bolsista faz o projeto que é do professor, ele tem um plano de trabalho do projeto do professor, e ninguém está discutindo ou avaliando o projeto do professor, tem absurdos acontecendo e a gente não está sabendo. Porque o que importa é analisar o trabalho do menino, entendeu? Então, tinha essa coisa.

O que a gente fez: a gente reverteu essa lógica e chamamos todos os professores para debater e colocamos três questões para eles responderem a essas três questões: experimentações situadas: que era a ideia de que tudo tinha que ser experimentado (a partir de experimentos) mas elas tinham que ser situadas e contextualizadas, então tem que ter uma situação para essa experimentação; articulações desafiadoras: desafiar os padrões de articulação das coisas, /então tudo está articulado de maneira assistencialista, por exemplo, então vamos desafiar esta forma de articulação e promover outras; e os engendramentos críticos: que era uma ideia que a gente provocava nos seminários para os professores: qual é o engendramento crítico que o seu projeto faz? Ele engendra que tipo de crítica em relação aquilo mesmo que ele está fazendo?

Então, a gente percebeu que faltava esse autoquestionamento sobre aquilo que você faz, para isso ser a avaliação. Então era o entendimento de que avaliar não é pegar os dados e os números dos resultados, mas era colocar em questão e problematizar a própria maneira de fazer e a própria ideia do que estava sendo feito. Estou dizendo isso, porque se você propor qualquer tipo de parâmetro ou indicador para se avaliar, eles podem funcionar para uma coisa. Eles funcionam para gente ver esses quantitativos: quantos projetos tem dessa natureza, quantos tipos de população são envolvidos nesse projeto, é isso que a gente consegue perceber. Quantos estudantes, quantos professores, quanto aumenta, quanto diminui. O que eu consigo fazer é isso. Mais nada. Isso não me permite fazer uma

avaliação da extensão universitária. Me permite fazer uma avaliação quantitativa, de como a coisa é distribuída, de quantas pessoas tem acesso ou não, mas eu não sei o porquê, não sei dizer porque que tem mais projetos num ano que no outro. Não sei, não está claro, provavelmente porque eu coloquei uma normativa: é obrigatório o registro de qualquer atividade de extensão e tal. Então não é porque a extensão melhorou, é porque alguma coisa veio de fora apontando alguma necessidade, ou isso começou a contar para carga horária dos professores, os professores começaram a correr atrás de colocar trezentas atividades de extensão e de chamar tudo de extensão, então esse que é o problema. A avaliação desse outro trabalho eu acho que é feita de outra maneira.

Para você ter uma noção, a escolha da forma desse processo avaliativo que é feita nessa gestão do nosso atual reitor, são reuniões com a equipe inteira, quinzenais. A gente passa a tarde inteira, a equipe inteira reunida, e todo mundo discutindo o assunto de todo mundo. Então se a extensão vai lançar um edital, todo mundo está discutindo os parâmetros e a forma de fazer, e se tem ou não tem condições, como é que seria melhor, que enfoque pode dar, todo mundo está debatendo e discutindo tudo. Isso é muito ideia de gestão colegiada, de fato colegiada. Não é aquela ideia de cada um traz o seu, eu trago o meu e aprova e pronto. E os relatórios finais que a gente teve acesso era isso, uma lista, as atividades todas, então, tudo que está sob a responsabilidade da extensão, a TV UFBA, o Cinema em rede, o Café Científico.

Investigador: qual a importância do papel da CPA na avaliação feita?

Como a gente entrou no final do ano, a gente foi obrigada a fazer um relatório daquilo que a gente não fez, então foi uma loucura porque tinha um relatório mais ou menos pronto que era do ano anterior e outro que a gente tinha que recompor. E a gente então foi buscar o existente para fazer a partir dali, atualizar os dados. Primeiro foi a atualização de dados. Só para atualizar esses dados, nós demoramos muito tempo para entender como eles chegaram naqueles dados. Porque eram umas quantificações de coisas totalmente discrepantes e fora da sua própria função. E a gente não entendia a função daquilo. Porque é tão importante dizer: existem não sei quantas atividades registradas? E daí? Porque registro não é realização de atividades, eu registro quantos eu quero. E posso não realizar nenhum, mas está tudo registrado. Eu vejo aqui no sistema, diariamente os registros, que sou obrigada, tem que passar por mim, está no número oito mil quatrocentos e alguma coisa e cada semana entra mais um monte, eu esvazio e entra mais uma enxurrada a cada semana, milhares de coisas, e virou uma coisa industrial mesmo. Todo mundo faz, qualquer coisa, o professor respira para o lado de fora da janela, ele fez extensão. Perdeu-se mesmo completamente a noção. E acho que com relação à pesquisa, eu não acho que o problema da avaliação da extensão seja ela se equiparar com a avaliação da pesquisa, que era a defesa desta gestão anterior. A extensão não tem que ser avaliada do mesmo modo que a pesquisa é avaliada. Por que não? Porque a pesquisa é individual, é o pesquisador, é o sujeito que está sendo avaliado. Na extensão não: é a interação com a comunidade, é a coletividade, é o significado cultural, o significado digamos histórico até do lugar, é o impacto que você tem naquele lugar, isso não é pessoal. E as bolsas em pesquisa são absolutamente pessoais.

Investigador: como são integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária?

Isso é uma coisa que a gente fala aqui entre nós na nova equipe, que tudo o que a gente vem fazendo a gente toda hora está avaliando o que a gente está fazendo aqui. Enquanto a gente está fazendo: nossa! Aqui deu errado! Porque se esperarmos chegar ao final não adianta. E a gente foi percebendo isso, por exemplo, o quanto os resultados se integram na prática acadêmica e universitária, e a gente

muda mesmo. Quando a gente entrou aqui, tinham quatro coordenações, o nome das coordenações e a gente assumiu com o nome que tinha, porque é o nome do cargo de cada um deles. Aí a gente começou a perceber que, a gente montou a equipe, quando monta a equipe e você começa a ver a equipe atuando, e ver que a equipe faz coisas, digo quem está numa coordenação faz coisas da outra, e não tem jeito, não dá para ficar nessa coisa industrializada. E aqui a gente faz tudo.

Então eu acho que esta integração na verdade, é como eu estava dizendo sobre a avaliação, isso só é um problema porque se perdeu a noção de que a avaliação, não é que eu tenho que ter um processo avaliativo, é que eu tenho que ter um processo de autocrítica. É só isso. Eu tenho que estar o tempo todo pensando sobre o que eu estou fazendo. Isso é estar avaliando. Então, se eu disser que a avaliação é no final do ano, e passo o ano inteiro fazendo nada, claro que eu estou me avaliando, só não estou prestando atenção, eu tenho que prestar atenção no que eu estou fazendo: isso significa tal coisa, isso mudou tal coisa, vou mudar esse método, isso aqui não está correto, a gente achou que funcionava com tal comitê, não funciona mais, agora é de outra maneira. É isso o que tem que fazer. É uma discussão de crítica muito mais do que de avaliar, porque a avaliação só tem função se ela produzir isso, se o impacto que ela tiver for uma mudança para uma coisa qualitativa, crítica, mas em relação à uma política, essa é a diferença. Se não tem uma política que te direcione e te conduza, não vai adiantar nada.

Investigador: acha que os resultados obtidos contribuem para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Não sei dizer. O que foi avaliado até agora, o que eu vi, nos relatórios de análise, acho que não. Impressionante, porque quando eu vi os relatórios, e acho que os relatórios parecem muito mais interessantes, não é nem mais interessantes, mas o relatório sugere que as coisas que foram feitas são muito mais abrangentes e interessantes do que de fato foram. Então a análise que se faz lá de um seminário, e aí a avaliação do seminário, qual é: ah, teve pouco público. Essa é avaliação. A avaliação tinha que ser que público foi esse, que qualidade pública foi essa, que qualificação que ofereceu aos alunos. Evidente, pode ter pouco público, o importante é o que se dimensionou e o que modificou nas práticas de todo mundo. Então essa é minha opinião, acho que não contribuíram para o fortalecimento da dimensão, porque foram avaliações feitas com outro tipo de propósito do que propriamente o fortalecimento da ação. Foram feitas para fortalecer os indicadores. E aqui existe uma lenda que você produz um indicador novo e aí você corre atrás para fazer de tudo com que aquele indicador ele se segure e se sustente até o final. E a gente está tentando ir contra tudo isso. A partir desta gestão da reitoria, com uma visão diferente, que tem um desvio nessa coisa quantitativista. Porque a gente tem certeza, a gente sabe, que alguns indicadores, eles vão abaixar, mas eles vão abaixar justamente por isso, porque aquilo que se fazia para propulsionar o indicador eram artifícios para números elevados, para os gráficos ficarem bonitos, explodindo. Um gráfico regular, ninguém gosta, esse é o problema.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G2 UFRB.

Profissão: graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado em Extensão Rural.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a gestão da extensão: Pró-Reitor de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 5 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Olhe, eu fiquei na PROEXT cinco anos, do início da criação da Pró-Reitoria, quando o Reitorado *pró-tempore*, que aí eu fui convidado, eu vim como Pró-Reitor cedido, porque eu era vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. Depois eu fiz o concurso aqui, entrei como professor efetivo.

Foi uma experiência boa demais, agora desafiante porque foi o início de tudo, então, qual era a minha missão: criar uma estrutura que fosse capaz de fazer a gestão da extensão universitária na universidade, e ao mesmo tempo implementar uma política de extensão na universidade, então foi essa a grande experiência. Que eu acho, assim avaliando agora bem breve, que foi uma experiência boa, que a gente conseguiu, dentro do possível, com as limitações que a gente tinha, a limitação de pessoal era uma das piores coisas, então tínhamos pouquíssima gente para colaborar, no campo da gestão, então era um trabalho que tendia a crescer porque a universidade cresceu muito rápido, então, talvez a gente não conseguisse dar conta de tudo com o pessoal que a gente tinha. Acho que hoje não, embora eu ache que haja ainda limitações, mas do ponto de vista de estrutura, de financiamento talvez, de pessoal, mas antes os desafios eram muito maiores. Mas é bom porque você pega alguma coisa que parte do zero, e aí vai construindo isso. Que eu acho que é muito diferente também, um outro desafio muito diferente da extensão universitária em relação por exemplo à política de ensino e à política de pesquisa dentro da universidade, é que a política de ensino e de pesquisa já tem toda uma estrutura montada, tinha, nacionalmente. Então se você olhar a Pró-Reitoria de Pesquisa, você vê que ela está muito funcionando vinculado aos programas nacionais, aos procedimentos da CAPES, procedimentos do CNPQ, que já possuem avaliação própria. E no ensino a mesma coisa. Já vem todas as diretrizes, já estão estabelecidas. E os programas. A extensão ela começou do ponto de vista nacional a ter uma atenção maior logicamente depois do Fórum, e aí, a partir do Fórum começa-se a pensar a extensão sobre um outro ponto de vista, o institucional, que é o grande desafio nosso, se você me perguntar sobre a política de extensão, eu vou falar que o grande desafio é esse, a institucionalização dela. Mas o que em termos, no âmbito nacional, o que mais digamos dá um certo direcionamento para que as universidades se preparassem para uma extensão mais vinculada ao MEC e tal, é o PROEXTE. Digamos assim é o grande programa da extensão que melhorou bastante, e que existiu um tempo e depois deixou de existir, e aí veio de novo, mas veio com uma outra roupagem, então as universidades começaram digamos assim, a ter mais recursos e a se prepararem mais ou menos baseado no que o PROEXTE dizia. O PROEXTE na verdade, se você for ver não é por conta do MEC, o PROEXTE, é logicamente que é o MEC que está à frente, mas o PROEXTE foi uma proposta que foi regulamentada, e o que está lá, os princípios e as diretrizes, e tudo que estabelece o PROEXTE é fruto das discussões do Fórum de Pró-Reitores. E que foi um norte para a gestão.

Investigador: qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

O conceito de extensão que eu tenho hoje, é esse conceito que está estabelecido nessa nova política a partir de 2010. Que a gente fez parte inclusive da elaboração deste documento, desta nova política. Que é uma extensão que serve como princípio. Que seja algo que seja processual, contínuo, do ponto de vista que tenha um caráter político, pedagógico, cultural, tecnológico. Nas várias dimensões que pressuponha uma interação entre a universidade e outros setores da sociedade. Pensando nisso, na tentativa de buscar resolver problemas conjuntamente. Misturando os vários conhecimentos, essa é, e deve ser a proposta chave. E é o conceito que está estabelecido, que evoluiu em relação ao primeiro Plano de Extensão. Se formos olhar do ponto de vista, que incrementou mais a questão da política, a dimensão política, ou seja, se você interfere em determinado setor da sociedade, e que haja ali uma confluência de desejos, de objetivos para resolver os problemas, pressupõe, que as pessoas busquem caminhos para sua independência, autonomia, emancipação. E quando você busca isso logicamente você está se colocando diante da sociedade, e você pode inclusive ocupar espaços que antigamente você não tinha condição de ocupar. Esse é um ponto de vista político.

Então neste sentido o conceito avançou. Quando a universidade reconhece que não é esta questão de mão-dupla, embora muitas universidades ainda utilizem este termo: mão-dupla, porque este conceito foi posteriormente suprimido do documento, porque mão-dupla vai dizer assim: ou leva, ou traz, e não pressupõe a construção do conhecimento interagido. Então é a questão da interação mesmo. E uma outra questão é aquela que se reconhece que “outros setores da sociedade” dentro do conceito, pressupõe que você reconhece que a universidade também é um setor da sociedade. Logicamente, isso pode evoluir ainda mais para outras questões, mas veja como o conceito é forte. No conceito anterior, você dizia assim: a extensão era uma espécie de articuladora entre pesquisa e ensino, e a extensão ia resolver questões da sociedade. Então quando eu dizia “da sociedade” e não de “outros setores da sociedade”, ela se excluía. Agora não, ela se coloca dentro. Então ela é mais uma. Não pressupõe a universidade salvadora, a universidade que está ali, para contribuir também. Mas ela não é a salvadora.

É uma evolução tão grande, porque assim, nós herdamos de um governo europeu, o conceito da oferta de cursos, é uma universidade que vai levar conhecimento através dos cursos. E herdamos do sistema norte-americano a prestação de serviços. Também é a universidade que vai levar, que vai resolver. Vários autores vão demonstrar como a universidade se posiciona. Ela tem três tipos de extensão, ou de posicionamento da universidade: uma é aquela messiânica, que aí vai justamente nisso, a oferta de serviços, cursos. A universidade se coloca nesta torre de marfim de dizer que ela é salvadora. Então por isso é messiânica: eu vou lá e resolvo. Uma outra é que a universidade é usurpadora: que você vai lá, faz o serviço, trabalha com eles, depois não retorna nada, vai embora. E a terceira é a que propõe ter mais interação, é mais integradora, manter uma relação mais horizontalizada com a sociedade.

Agora, ter conceito, é uma coisa, eu acho que as universidades de uma forma geral, as públicas, avançaram bastante sobre esta orientação. Mas há uma distância muito grande em termos conceituais, institucionais e ainda desenvolver uma cultura, ou que as pessoas da universidade incorporem isso para si. E aí há um distanciamento enorme.

Investigador: existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Existiram. Já estava criada a Comissão, a CPA, que já tinha iniciado. Como estava bem no início da universidade, a comissão demorou um pouco para se estabelecer, a gente fez o PDI. No PDI já constam metas, mas as metas muito do ponto de vista quantitativo. Então tínhamos estabelecido as

metas, e a CPA verifica o que tem andado de acordo com o planejado e com o executado, e aí é muito mais em termos numéricos: número de projetos, número de pessoas que foram envolvidas, número de professores, número de recursos captados, então, dentro destas metas é que vai sendo avaliado. Mas não tem algo mais, digamos assim, do ponto de vista subjetivo ou qualitativo que se avalia não.

Agora, como é que a coisa se torna institucional? Então, para se institucionalizar, ou para que ela seja considerada uma política; por exemplo: política de alimentação escolar; é institucionalizado, porque você vê alguns elementos necessários dentro de uma política. Quais são estes elementos? É preciso ter um marco legal, algo que legalize, que as pessoas vão fazer, mas se baseiam em algo. Isso nós conseguimos fazer na nossa gestão. Uma resolução da extensão que disciplina e criando outros instrumentos para fazer isso. E também é preciso ter propostas de ação. Projetos, programas, e aí dentro da extensão, como a gente falou há pouco sobre a questão conceitual, é preciso incentivar os projetos e os programas mais do que as ações pontuais, mas as ações pontuais também precisam existir, agora elas precisam existir dentro de um processo, de uma política. E ter financiamento, recurso. Se você tem estes três elementos, aí o que precisamos desenvolver? Algo mais, do ponto de vista, de formação, a preparação das pessoas para fazer isso. Está aí um grande desafio, porque nós temos a formação, a formação daqueles que atuam na universidade, aqueles que vem para a universidade, isso ainda não permite esta visão mais contextualizada, mais disciplinar. As pessoas são formadas dentro de suas áreas, suas “caixas”. Muita gente que nunca fez extensão na vida, e se torna professor ou servidor, ou estudante, e eu falo isso porque os estudantes vêm para se preparar. Mas este também é um grande desafio; porque se você tem esta estrutura montada, institucionalizou; então a gestão vai acontecer; mas é preciso que aconteçam as ações; para acontecer as ações você precisa de gente. Então tem que preparar esta gente. Agora tem gente que é capacitação. Tem gente que é mais difícil. Se depender só do ponto de vista da capacitação, da formação para ser extensionista, e da disponibilidade e da boa vontade, aí você tem uma parte das pessoas que são assim. Mas você tem uma parte da academia que não quer nem saber. Então para isso não existe capacitação. Eles querem ser os pesquisadores, só pesquisador, lá no seu mundo, totalmente desvinculado de uma aproximação da sociedade.

Acho que isso tem a ver com a avaliação. A pesquisa é pontuada de forma diferente da extensão. Embora na nossa instituição já está equilibrado. Justamente foi uma das nossas preocupações de desde o início, estabelecer essa relação mais equiparada. Que você tivesse, avaliasse ou pontuasse qualquer questão, a extensão junto com a pesquisa. Então se é 10 pontos estou colocando para a pesquisa, 10 pontos para a extensão. E na proposta que a extensão comece a se misturar com a pesquisa, que é outra dimensão. Isso a gente conseguiu. Mas em outras instituições, fora daqui, mas que interfere aqui, isso ainda é uma coisa ruim.

Agora tem esta mentalidade mesmo, que quem faz extensão é menor, por conta de todo este processo histórico de constituição da extensão mesmo. A influência da prestação de serviço, então se fala que quem faz extensão é quem tem tempo, quem faz extensão é altruísta, essas coisas assim. Isso é tudo mito. Porque uma das exigências da extensão é que ela desenvolva a pesquisa, ou que traga elementos para fazer pesquisa. A metodologia da extensão, se você for usar a pesquisa-ação, você precisa pesquisar primeiro para você ver o que a extensão vai resolver, depois pesquisar como se avaliar o que fez, e o que faltou fazer. É um processo que é pesquisa e extensão, misturado, integrado. No ensino é a mesma coisa, você pode fazer, desenvolver uma série de atividades dentro do ensino, e fazendo uma integração com a extensão. Boaventura Santos diz que a extensão um dia precisava chegar a um nível tal de evolução que ela fosse indispensável à pesquisa e ao ensino. Então é a extensão vista como proposta metodológica, não como uma ação isolada.

Então, mas o que tem a ver com isso, que é muito estrutural dessa coisa de: só sou pesquisador, só faço isso, ou só faço aquilo. É que a formação dele não foi para a sala de aula, a formação não foi para o ensino, não foi para a universidade, a formação foi para ser pesquisador. Muitos deles que vêm para cá, faz graduação, mestrado, doutorado. E muitos não são formados nem para dar aulas. Aí quando vai para a sala de aula a gente já sabe o desastre que é. A sala de aula é um desastre, a extensão é um desastre. Porque eles são pesquisadores formados para ser pesquisador. Então essa é uma dificuldade enorme. Não que as pessoas não tenham que fazer pesquisa, é lógico. Tem pesquisas que não tem como fazer interagindo com outros, mas isso não quer dizer que as pessoas não podem se abrir para outro tipo de relação.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Eu acho que um dos grandes desafios da extensão universitária é a avaliação, aliás como tudo. Nós não temos uma cultura de avaliação. Nos órgãos públicos por exemplo. Eu trabalhei no Ministério da Ciência e Tecnologia, era incrível. Você analisava um projeto, aprovava, mandava o recurso, mas na hora de avaliar o impacto, o que aquilo provocou no público beneficiado, não tem quem faz isso. Ninguém faz. O que é que faz na maioria das vezes (para evitar não fazer nada): é você seguir um conjunto de indicadores que quem faz o projeto já estabelece anteriormente.

Então, isso foi um motivo de grande discussão no Fórum de Pró-Reitores de Extensão, inclusive o Fórum elaborou um documento, mais recentemente, eu estava na iminência dessa minha saída da Pró-Reitoria, em 2011, por aí, que é assim um conjunto de indicadores. A Universidade de Brasília ela chegou a fazer algo assim meio parecido, tentando trazer elementos qualitativos para a avaliação e tal, mas ainda estava um pouco sem rumo, não sei como está agora, se eles já fecharam isso. E também tinha a proposta de as outras universidades começarem a seguir, mais ou menos aquele modelo que o Fórum adotou para si.

Mas é uma dificuldade enorme. Por exemplo: como é que você avalia a abrangência de uma atividade de extensão universitária, quando você vai fazer, por exemplo: programas de rádio. Algo que tenha programas de rádio envolvido. Quem é que é atingido pela extensão? E os beneficiados indiretos? Porque você pode promover uma ação com um grupo de mulheres. Por exemplo, 30 mulheres. Mas aí essas mulheres vão atuar nas suas casas, com seus filhos, com seus maridos, seus vizinhos. Então como é que faz?

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época?

Acredito que tenha sido muito quantitativo. Quantos, porque a meta para atingir era x, enfim. Eu acho que a extensão ainda precisa avançar muito nesta questão da avaliação. Ainda não se estabeleceu um marco. Um conjunto de indicadores, de metodologia específica. Na UFRB, também não. O que fazíamos: a avaliação estava no projeto ou no programa de extensão. Porque um dos itens que a gente cobrava para a elaboração/aprovação do projeto era: como é que isso vai ser avaliado? Quais os indicadores de avaliação? Tem ou não publicação? Quantas pessoas vão envolver? Vai medir a participação de que forma, através da comprovação de atas, ou participação é quando as pessoas que participam estão tomando iniciativa, estão assumindo direções, direcionamentos? Então isso seria do ponto de vista qualitativo. Quem tem que dizer isso, ou quem tinha que dizer isso, não sei como que está agora, eu acredito que não tenha evoluído muito, mas não por culpa de ninguém é por conta da problemática do sistema mesmo. Então a avaliação ficava mais por conta disso mesmo. Era uma

avaliação para gente, quando nós íamos elaborar os relatórios e tal. Mas para a CPA o que importava, era quantitativo mesmo. E não há uma integração assim muito grande.

Investigador: acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Não por divulgação de comissão de avaliação. Serviram para a gente poder criar na universidade, dimensionar, e criando este clima do que era extensão e que ela estava sendo feita na universidade. Tanto é que eu acho que a UFRB tem feito trabalhos excelentes no campo da extensão universitária, em todos as áreas do conhecimento, em todos os centros você encontra iniciativas excelentes, agora a gente não pode achar que a universidade toda consiga fazer isso. Porque não consegue. Por exemplo: professor, que é quem mais fica à frente dos projetos. Mais não é algo que a chefia determina ou ordena aos docentes. Por exemplo: o chefe chega lá e diz: você vai fazer essa atividade, o professor não vai fazer. Não somos um órgão público de prestação de serviços, somos uma universidade que produz conhecimento. Tem todo o processo de autonomia nesta produção/construção que deve ser respeitado. Então isso é algo que deve ser incentivado de outras formas. Criando promoção, algo que vai motivar a pessoa a querer fazer aquele trabalho, que pode ser em termos de remuneração, eu não acho mais adequado mas pode ser a questão da pontuação na hora de progredir, pode ser na valorização no currículo, várias formas.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G3 UFRB.

Profissão: graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Filosofia.

Função/cargo na Universidade: professora.

Experiência com a gestão da extensão: Coordenadora na Pró-Reitoria de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 4 anos

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Bom, na Pró-reitoria de Extensão eu assumi a Coordenadoria de Projetos e Programas de Extensão. E foi um desafio porque na minha vida universitária enquanto estudante eu não tinha vivenciado a extensão. Então eu não tinha dimensão, a gente aprende a fazer a pesquisa na graduação, e a gente inclusive é estimulado pelos nossos docentes, professores a fazer pesquisa, mas a extensão, pelo menos na minha época, eu acho que isso ainda é muito presente, a gente não tem muito incentivo e os docentes ainda conhecem muito pouco do que é extensão. Muito embora seja um tripé constitucional: ensino, pesquisa e extensão no Brasil.

E junto com a Coordenadoria de Projetos e Programas de Extensão, estavam os núcleos centrais para fazer acontecer a extensão na UFRB, que é o Núcleo de Recursos, portanto um núcleo que lidava com toda a captação de recursos dos nossos docentes e os recursos que a gente tinha da UFRB para fazer extensão; o Núcleo de Documentação que era responsável, é responsável ainda pelo registro de todos os projetos e programas na UFRB no que se refere à extensão, e pela certificação; o Núcleo de Publicação e Avaliação, que também estava sob a minha coordenação; e o Núcleo de Projetos e Programas que tem por objetivo sobretudo fazer a seleção para os bolsistas de extensão na UFRB, o PIBEX e todos os outros projetos de extensão, como o grande fomento que a gente tem até hoje nacional que é o edital do PROEXTE- MEC-SESU, que avançou muito do ano passado para cá, em termos de recursos; e a UFRB é uma universidade que capta muito recurso pelo PROEXTE- MEC-SESU, na verdade é o que permite a extensão na UFRB é o PROEXTE-MEC-SESU.

Então isso foi um panorama do que foi um planejamento da Pró-Reitora na época, a gente tinha um plano de trabalho e estes núcleos todos ficavam sob a minha coordenação. E foi uma nova estrutura quase que ela colocou à Pró-Reitoria de Extensão porque na gestão anterior por exemplo, o Núcleo de Recursos e Documentação eram juntos. Então o Núcleo de Recursos, ele tem por objetivo, e é um núcleo mais duro eu acho, de gestão financeira, porque ele monta todos os processos de licitação, então se você pensar que um programa hoje junto ao PROEXTE- MEC- SESU pode solicitar até trezentos mil reais, e a gente normalmente aprova três, quatro programas mais dois, três projetos e cada projeto é cento e cinquenta mil, então por ano esse núcleo só de PROEXTE-MEC-SESU tinha em torno de oitocentos a um milhão de reais para fazer a solicitação de compras. Então era a PROEXT que fazia todo o processo e a gente encaminhava isso para a Pró-Reitoria de Administração para ir para pregão com os processos todos montados, ou seja, a gente tinha três cotações de cada material. Então é um núcleo de muito trabalho burocrático mesmo. De muito trabalho mesmo. Mas foi muito bom o desmembramento, porque daí não era um núcleo que dava conta de fazer a documentação, e a gente recebe, a UFRB faz muito evento. Então a Pró-Reitoria registra todos os eventos para a certificação. E o núcleo de documentação tem uma demanda que é cotidiana. E nessa gestão, conseguimos implementar a certificação digital, que foi um ganho para a UFRB. Na verdade, alguns professores ainda não se adequaram, até por

desconhecimento disso, o lugar que efetivamente tem que emitir certificação de eventos de projetos de extensão é a Pró-Reitoria de Extensão. Evento por natureza é uma atividade extensionista. Por isso é que está na Pró-Reitoria de Extensão. Você pode fazer um evento de um projeto seu de pesquisa, mas o evento tem natureza extensionista. Então a gente fez a certificação digital, que eliminou custos altíssimos com impressão que antes fazia. E tem uma página na UFRB que você põe seu nome e você consegue todos os certificados que você participou de evento.

Então esse Núcleo de Documentação geriu isso, o de Recursos ficou com os recursos, o Núcleo de Projetos e Programas de Extensão ficou à frente de lançar os editais do PIBEX; e nessa gestão a gente mudou um pouco a seleção do PIBEX também, porque até então, como se fazia a seleção dos bolsistas de extensão: a gente selecionava os projetos dos professores. E daí os técnicos diziam assim: professora, mas a bolsa é para o aluno, a gente não está selecionando o aluno, a gente está selecionando o professor. Então, a gente pegou um pouco o modelo da UEFS, isso nós fizemos em parceria, já era uma forma de seleção que a UEFS fazia. A gente implementou isso, causou no primeiro ano uma mudança imensa até os professores entenderem, mas para os estudantes foi muito mais justo. Então a gente faz uma seleção primeiro dos melhores projetos, só que a PROEXT, a gente entendia na época, que a gente não podia aprovar os projetos na Pró-Reitoria de Extensão, a gente tinha que receber os projetos que o Centro aprovou. Então, a Pró-Reitoria só podia receber projetos e programas de extensão que já tinham sido aprovados nos Centros pelos Conselhos de Centro. Então a gente atribuía uma nota aos melhores projetos, mas não era uma seleção de aprovar ou reprovar, eram aqueles que tinham uma melhor nota. Destes que tinham uma melhor nota, a gente divulgava para a comunidade, acho que ainda se faz assim, e dizia assim aos alunos: olhem, estudantes do CFP, no CFP nós tivemos tais e tais projetos aprovados para o PIBEX; corram para tentar bolsa; o que permitia uma certa interdisciplinaridade, então o aluno de Filosofia via que um professor da Educação Física estava com um projeto que ele tinha afinidade. Ai a gente abria cinco vagas para cada projeto, até cinco estudantes poderiam se candidatar naquele projeto para concorrer à bolsa. E o estudante tinha que efetivamente elaborar um plano de trabalho sobre como ele poderia se inserir e colaborar, uma carta de intenção ele tinha que fazer. E isso mobilizou bem os alunos. E a gente achou que foi bem legal, mudou bastante a forma de seleção.

E daí vem por fim o Núcleo de Publicação e Avaliação. Por isso sua pesquisa é interessante nesse sentido. Porque nós demos um outro rumo para a Revista de Extensão que já vinha com uma periodicidade muito boa, é uma revista que já está com *qualis* B4 hoje, e que recebe uma quantidade imensa a cada chamada de artigos, em média a gente recebe oitenta, noventa textos, cem textos. Já teve chamadas de a gente receber cento e vinte textos. Então é muita coisa, para analisar, para arrumar parecerista, para corrigir, a gente montou um banco de dados pedindo isso a gente pegou uns e-mails dos Pró-Reitores no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, e a gente pediu o e-mail dos Coordenadores, então a gente pedia: olha, veja na sua universidade, os docentes que são extensionistas, então a gente tem um banco por área de professores para enviar estes artigos. E implementamos, isso já era algo muito bem implementado, na verdade a PROEXT já tinha vários encaminhamentos, mas eu acho que cada gestão vai aperfeiçoando, e ainda bem que vai.

Investigador: qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Então se você pegar um pouco o histórico da extensão no Brasil, você vai perceber que foi no final dos anos 90, um pouco mais para os anos 90 e que a extensão perde o caráter de assistencialismo. Então assim, depois de ter passado por este processo de compreensão que é preciso ainda conceituar a extensão, e isso ainda hoje é debatido, há um conceito, há uma compreensão mais genérica da

extensão hoje. Que ela envolve sim o assistencialismo, mas não dá para resumir a extensão como um braço do Estado na comunidade, que a universidade vai na comunidade para fazer aquilo que o Estado não está fazendo. Extensão não pode ser isso. E esse conceito de assistencialismo se consolidou inclusive com os Projetos Rondon que retornaram recentemente. Que era uma atividade do regime militar. E o que que ele fazia, então vários professores extensionistas vivenciaram esse Rondon do regime militar. Então era efetivamente ir para as cidades que o Estado não alcançava, que eram carentes de todos os recursos que você pensar, para fazer uma atuação que é o sentido efetivo de levar o conhecimento produzido na universidade, muito pontual. Faz uma intervenção e sai. Então, depois com a própria atividade na universidade da extensão, você vê que isso é muito pouco para a extensão. E daí vem uma questão de pensar a extensão de maneira dialética, não é a universidade levando conhecimento, mas é a troca do conhecimento. E isso é muito bacana, porque ela exige uma possibilidade, porque a universidade primeiramente se coloca como o mundo do conhecimento, e isso que é bacana da extensão, ela permite uma vivência diferente que a pesquisa não permite, que é você efetivamente levar para a comunidade o conhecimento, mas ela te coloca em um lugar, no sentido mais franco da palavra da humildade que existe, porque te coloca no lugar do ouvinte, ou seja, você tem muito que aprender, a universidade não é o único lugar que vai te ensinar o conhecimento.

A verdade não está só na universidade. Então eu vejo a extensão assim também. Eu penso que a possibilidade da extensão, curiosamente eu fui fazer extensão nesse momento, e enquanto docente, porque eu não vivenciei, na graduação não vivenciei, no mestrado eu não vivenciei, no doutorado eu não vivenciei. Então é muito bacana, eu me lembro muito bem, uma vez a gente queria fazer uma atividade com filmes no asilo de Amargosa. E daí a primeira questão a se pensar era: bom, que tipo de filme você vai passar? Imagine você levar um filme *cult* para idosos, um Almodóvar, não faz o menor sentido. Qual é a temática? Questões regionais, questões brasileiras? E daí você tem que se sensibilizar para aquilo que é a necessidade efetiva da comunidade, da população. Então a extensão é algo muito singular, e o Fórum Nacional de Extensão ainda se debate e as vezes problematiza o próprio conceito de extensão, mas uma coisa já é certa: não dá para pensar extensão apenas como um braço do Estado, enquanto a universidade representando o Estado, para atender a comunidade naquilo que o Estado não conseguiu.

E inclusive os Projetos Rondon que retornaram os editais, acho que foi em 2011 ou 2012, a UFRB participou de todas as edições do Rondon. E nós íamos sempre depois aos Centros de Ensino quando tinham as equipes retornando para eles fazerem uma avaliação. Os alunos voltavam apaixonados! Os alunos diziam assim: “em dez dias eu aprendi o que em quatro anos não aprendi aqui! E a gente dizia “você está exagerando”. Mas eles viam com uma animação e uma emoção, e diziam que “em dez dias na comunidade me valeram quatro anos de universidade”. Então é efetivamente muito rico a extensão, é a possibilidade de você aplicar de alguma forma o seu conhecimento se colocando na posição de aprendiz com a comunidade. E eu acho que é isso a extensão: aplicar o seu conhecimento se colocando na condição de aprendiz junto com a comunidade.

Investigador: existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Foi o que a gente se bateu: e de fato em uma avaliação após a gestão, que a gente teve dificuldade de implementar: a avaliação. Como se avalia a extensão? E isso é um ponto, e ainda imagino que seja no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Quais são os parâmetros que eu vou utilizar, para objetivamente avaliar a extensão. Que implica para fazer isso, de você ter muita clareza no próprio conceito do que é extensão. E nós estamos ainda em construção deste conceito do que é extensão. Então, assim: primeiro é isso. Como você vai pensar critérios objetivos para avaliar a extensão se você

não tem objetivamente um conceito de extensão formulado, ou se este conceito ainda está em construção? Então, a gente não conseguiu implementar efetivamente critérios para a avaliação. A gente se limitou ainda, a uma avaliação que a gente conseguia fazer alguns parâmetros, alguns gráficos por meio dos relatórios das atividades. Então os bolsistas faziam o relatório e lá a gente dizia alguns critérios para ele avaliar o trabalho extensionista dele: a interação com a comunidade, como foi a interação com o professor; inclusive com a CPA, que é uma questão que a gente vai falar. O Comitê de Ética na UFRB é o Comitê de ética e pesquisa, o nome coloca ética e pesquisa, e a extensão? E eu me lembro que quando teve essa mudança do Comitê de Ética a nova gestão na UFRB, eu chamei para uma reunião na extensão. E eu dizia exatamente assim, eu acho que a gente precisa ter um Comitê de Ética, pesquisa e extensão. Porque a extensão lida com a comunidade, então lida com seres humanos.

Então como é que a gente vai trabalhar com a Comissão de Ética, porque veja, uma das grandes queixas da comunidade, e a gente recebia isso, a gente recebia das escolas, a gente recebia de comunidades pequenas quilombolas, da região de Cruz das Almas, de Amargosa sobretudo, a grande queixa das escolas de Amargosa: “eu não sou nem avisado que a universidade vem aqui”; “o professor vem, usa meu espaço, vai embora e eu não tenho nem resultado do trabalho dele”. Então, a gente tinha uma crítica, sobretudo das escolas de uma forma geral que a UFRB atua, que eles não são preparados para a presença da universidade na atividade extensionista, e eles muitas vezes não tem nenhum retorno ou *feed-back* do que foi desenvolvido.

Então, como já dissemos, o que que a gente fazia de avaliação: o *feed-back* que a gente tinha era aquilo que os bolsistas davam para nós, e o que os professores davam nos seus relatórios de atividades extensionistas, daí vem a importância para o relatório. Daí a gente não emitia o certificado de evento, sem a gente ter a avaliação para poder dimensionar. E daí vinham todos os critérios de avaliação: o público que atendeu, se foi satisfatório, mas a gente não conseguia por exemplo no evento, implementar uma avaliação do público que estava naquele evento. O que que o público achou. A gente ainda não tem, isso é fato, critérios definidos para a avaliação da extensão.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Acho que é importante, acho que é muito importante a avaliação institucional.

Investigador: qual a importância do papel da CPA na avaliação feita à época? Esta avaliação estava integrada nas ações de extensão?

Não, não estavam. Tanto que a gente precisou, em certo momento a gente teve uma auditoria da CGU na UFRB e um dos questionamentos deles era exatamente como a gente estava avaliando a nossas ações, não só na extensão, mas na pesquisa, então toda Pró-Reitoria teve que dar esse *feed-back*. O que a gente levantou, isso é público, a gente colocou esses parâmetros de avaliação, mas ainda não se comunicam esses setores, a CPA não se comunica com a extensão, pesquisa ainda não se comunica com a extensão. E não se comunicam nem nos trâmites cotidianos, quiçá na concepção. Um dilema que é administrativo, que a gente ainda tem que dar conta na UFRB, e que envolve esta integração de fato. As vezes a gente selecionava um bolsista PIBEX, a gente não tinha um sistema, mas a gente não conseguia saber se aquele aluno recebia bolsa PROPAAE, recebia bolsa do PIBIC ou outro tipo de bolsa. E grande parte dos editais não permite que você acumule bolsas, e é justo. Eu acho que isso é muito justo. Então a gente tinha esse cuidado de ir de setor em setor, que as vezes até incomodava, mas para a gente não correr o risco de que esse aluno acumulasse bolsa. Então isso é só um exemplo administrativo muito pontual para ver como a gente ainda não se comunica. O fato por exemplo da

PROEXT só receber projetos e programas para avaliar depois de aprovação prévia no Centro de Ensino. Os docentes questionavam a PROEXT demais, porque que eles questionavam? Porque quando ia para a PPGCI, a PPGCI recebia projetos e programas de pesquisa sem prévia avaliação. Bom que que aconteceu? Precisou de as agências de fomento externa recomendarem para a PPGCI que eles não são órgãos de avaliação, é o Centro. Então no ano passado, no edital do PIBIC, eu me lembro que eu fazia reuniões com a PPGCI e dizia “olha, acho que a gente tem que ter os mesmos critérios”. Os fluxos deviam ser padrão. Então causava estranhamento na comunidade, a PROEXT pede uma coisa, a PPGCI pede outra. Então a gente não tinha comunicação com a CPA.

Eu acho que a gente não conseguiu, até porque no processo que a gente está, é de construção. E a CPA ela tem uma demanda imensa. Talvez eu acho que é hora de pensar até a própria estrutura da CPA, porque veja: a CPA tem que estar presente em todas as avaliações de curso. A CPA tem que estar presente em quase todas as instâncias que são finais da UFRB. É uma demanda muito grande para a CPA, muito grande. Talvez a própria estrutura da CPA tenha que ser revista, em termos mesmo de carga horária que os participantes dedicam para CPA, de publicização de todos os relatórios também, então, o que eu acho talvez que precise é de fato pensar estratégias conjuntas para a promoção da avaliação via CPA, das instâncias tais como a extensão, de forma que isso não gere para a própria CPA uma demanda de trabalho que ela não tenha braços para alcançar.

Então como otimizar essa avaliação e essa participação da CPA de modo que crie fluxos contínuos? Acho que esse é o desafio. E não um trabalho imenso que seja um setor que, estabelece uma meta, mas não consegue alcança-la. Então eu tenho uma compreensão de que o grande desafio, até porque como a extensão tem um fluxo muito grande, como a pesquisa, então: quais as estratégias que eu posso criar para que de fato essa intervenção da CPA, ou colaboração, acho que é melhor, possa ser efetiva. Esse é o desafio. Considerando a estrutura da CPA, quantos membros são hoje? Eu acho que não passam de oito. Então por exemplo, quando a gente foi mudar uma resolução de progressão docente, traz um membro da CPA representante. Essa é uma estratégia boa. Vou pensar na mudança do PIBEX, talvez trazer a CPA, vou fazer um mutirão de avaliação da extensão, como é que vou pensar estes critérios.

Eu me lembro, uma outra grande mudança, e isso foi de fato uma mudança que a gente conseguiu na nossa gestão, foi lançar um edital de apoio a eventos. Foi a possibilidade de tirar de balcão, a solicitação de eventos e institucionalizar via edital. Então a UFRB é uma universidade que faz muito evento. Você abrir a agência de notícias do nosso site vai ver muitas atividades. Isso é algo que a gente precisa destacar sempre para a nossa universidade. E os professores nos solicitavam muito isso. Muito embora você não precise, a UFRB não precise financiar todos os eventos, algumas ajudas de custo que a gente poderia dar, considerando que a gente sabe que a UFRB ajuda alguns eventos via balcão, ou seja, via Reitoria diretamente, esse é o “balcão”, é o professor que vai diretamente ao Reitor, então quem chorar mais ganha, quem está mais perto de Cruz, quem tem mais contatos. Então, a gente institucionalizou. Se a UFRB vai apoiar, e vai apoiar porque a gente sempre apoia eventos, vamos fazer isso por meio de edital, permitindo que mais pessoas possam participar. Olha que bacana! Daí essa seria a possibilidade institucional de a gente avaliar os eventos, e aí a gente tinha esses relatórios dos eventos que a UFRB efetivamente promoveu. Então nós abrimos edital para técnicos, docentes e estudantes. Foi muito bacana. Foi um desafio, e a gente demorou muito tempo para fazer isso, porque exigia uma logística muito grande. Então eu ia até a PROAD, eu quero lançar um edital de evento. O que que eu posso por nesse edital? O que a gente pode dizer que a gente pode comprar e pagar? Essa era a grande questão. Eu posso dar bolsa, eu posso dar camiseta, caneta e tudo mais? Bom, para tudo isso tem que ter um pregão. A gente tem pregão vigente para isso? Tem para material de divulgação,

impressos, cartaz? Podemos pagar atividade cultural? Então foi uma construção. E a gente não tinha pregão para isso tudo. E a PROEXT elaborou, o que eu acho que foi a primeira forma de licitação que a gente conseguiu prever uma quantidade muito grande para isso tudo, e a gente só solicitava conforme a demanda efetiva. E a gente sempre em parceria com a PROAD. E não conseguimos mais, só fizemos uma edição desse edital de eventos. E isso tudo para dizer o seguinte: quando fomos avaliar as propostas que seriam contempladas, como esses eventos iriam envolver técnicos, estudantes, docentes, PROAD, PROPLAN porque você está falando de recursos, orçamento, pesquisa, porque você está falando de projetos que são as vezes de pesquisa e estão culminando em eventos, então eu montei uma comissão para avaliar essas propostas com representantes de cada setor, então tinha representante da PROPLAN, tinha representante da PROAD, foi muito bacana. E não colocamos um da CPA. Isso acho que é um pouco da distância que a gente cai, porque na hora que você vai montar essas comissões, quando você pensa numa universidade como a UFRB que produz tanta coisa, como a CPA vai estar em todos espaços? É muito difícil. Então é uma Comissão muito pequena ainda para o tamanho das ações.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Foram bons. Eu avalio que sim, que contribuímos, de forma muito objetiva para a expansão da extensão na UFRB. Para permitir que docentes, sobretudo por meio destes editais, a mudança do PIBEX e a possibilidade do Edital de apoio a eventos, a gente tinha docentes que nunca tinham feito um evento na UFRB, que já estavam na UFRB há quatro, cinco, seis anos e nunca tinham proposto um evento, então foi muito bacana. Então porque daí eles diziam da alegria: “professora, é a primeira vez que estou organizando um evento”, então são professores que não tinham conhecido ainda as portas dos setores administrativos, porque é um universo quando a gente conhece, então tinham o desejo de fazer eventos, mas “como eu faço? Onde eu vou? Quem no final compra as passagens, paga as diárias? São coisas que para quem está na Administração Central isso já é básico, mas no universo dos professores, para outros centros, outras pessoas que estão na ponta, é um desconhecido essa parte administrativa.

Eu acho que de forma muito objetiva, por meio do PIBEX, a mudança do PIBEX, por meio da mudança, com o edital de apoio a eventos, por meio da criação, na verdade desmembramento do Núcleo de Recursos do Núcleo de Documentação, daí a gente criou só um núcleo para fazer a documentação da extensão, eu acho que a gente conseguiu alcançar um número muito maior de docentes, técnicos e estudantes vinculados à extensão. A gente conseguiu também enquanto avaliação, quando houve esse desmembramento do Núcleo de Recursos se ocupou só em fazer as solicitações de recursos e o momento que a gente estabeleceu essa parceria importante com a PROAD, a gente conseguiu fortalecer a extensão no sentido que a gente executar os recursos da extensão, que foi um outro dilema, quando a nossa gestão assumiu, nos primeiros processos de escuta que ela fazia com a comunidade e particularmente com os professores já de praxe extensionistas da UFRB, que projetos registrados, que já tinham editais ganhos, a crítica deles e isso era muito pontual, “a UFRB não consegue executar, eu capto recurso , mas eu não tenho a pipeta, a pinça etc.”

Uma professora que foi contemplada com o recurso do edital PROEXT-MEC-SESU, eu me lembro que ela queria comprar carroça. Como vamos comprar carroça? Como é que se faz um processo para compra de carroça? E você pensa que quando a gente encaminha um processo desses para a PROAD e a gente mandava tudo pronto, o professor pedia uma caneta, a gente tinha que ter três cotações para essa caneta. O professor pedia uma carroça. É uma carroça quadrada, retangular, como? O professor pediu uma pipeta, você está falando de um técnico administrativo que não sabe a pipeta de tamanho x,

eu não sei, eu sou da área de filosofia. É muito específico da área. Então isso até então ficava só com a PROEXT. Óbvio que uma pessoa e a gente está falando de núcleos que muitas vezes contam com uma pessoa só, a pessoa sozinha não consegue fazer todas essas cotações. Então, ao mapear o grande dilema e a grande avaliação que a comunidade tinha da extensão na UFRB, e ponto: isso não é só da UFRB, quando a gente vai para o Fórum Nacional de Extensão, a crítica é a mesma. Numa ocasião, eu me lembro de um Pró-Reitor ou um Coordenador dizendo assim: “no meu projeto de extensão que ganhou recurso do PROEXT-MEC-SESU, o professor queria uma galinha. E quando você chega no site, que você lança os produtos, não tem galinha no produto! O que eu faço? ”. Então são dilemas que nacionalmente justamente pela dificuldade, questões objetivas, poucos técnicos, poucos servidores, dificuldade em compor todo esse processo licitatório, a gente não conseguia executar.

Isso gera um desgaste com a comunidade, com os professores, você vai lá e diz para a comunidade, estou elaborando uma proposta, e o MEC de três a quatro anos para cá, você tem que mandar junto com a sua proposta uma carta da comunidade que ela está aceitando que você vai fazer aquela extensão. Pode ser da prefeita, pode ser da escola, da comunidade que você está indo, um pequeno representante da comunidade. O MEC pede isso e você pontua dez pontos a mais na sua proposta se você acrescentar essa carta, o que é muito bacana. Então o professor vai lá para a comunidade e diz assim: “eu vou fazer um projeto assim, vai trazer benefícios para a comunidade, a gente vai estar aqui tal dia, eles aceitam. Bom, aí já aguarda um período longo que é de aprovação deste edital, porque abre normalmente em fevereiro, março. O resultado do PROEXT- MEC-SESU, estou falando dele porque é nossa principal fonte de renda para extensão, sempre é um ano antes. Em 2015 a seleção ocorre em 2014. Então a gente vai em 2014, lá para março dizer para a comunidade “estou construindo esse projeto, estou prevendo isso, o que vocês precisam, tal para 2015. Aí chega 2015, o recurso só chega na UFRB porque esse recurso vem para todas as universidades com a aprovação da LOA, que é a Lei de Orçamentos. Essa LOA as vezes é aprovada em março. E eu disse que ia começar meu projeto em janeiro de 2015. Já teve ano que a LOA foi aprovada em abril. Um processo de licitação demora em torno de seis meses numa universidade. Ou seja, e isso não é problema da UFRB, é de todas as universidades. Esses professores estão começando a receber os recursos e daí em material em novembro, dezembro do final do ano.

A gente tem um projeto que é o *Caminhando com Saúde*, para dar um exemplo do CFP, são professores de Educação Física que coordenam, e se não me engano esse projeto de extensão já ocorre há cinco anos. Então, eles fazem promoção da saúde com a comunidade. Eles vão para o bosque, tem atividades de caminhada, e é sobretudo com os idosos, mede glicemia, é muito legal, eles falam sobre os alimentos, tinha ano que eles não conseguiam executar as ações porque não tinham o medidor da glicemia. E tem outro projeto daqui que se chama *Tecelendo*, que deu muito trabalho para a gente. O *Tecelendo* tem como proposta dar alfabetização para a comunidade, e ensinar o tear, ensinar a fazer tapetes, ao dar alfabetização também ensina o tear, já ensina uma habilidade para a comunidade. A UFRB penou para comprar os teares, e ela tinha recurso captado. Outra coisa que demorou: as lãs para o tear, que ela previa em todos os projetos. Uma vez, a PROAD, e daí não foi erro da PROAD, foi dessa dificuldade mesmo que estamos falando. Elas pediram linha, você está falando para um técnico fazer isso, e ele comprou um monte de linha vermelha. A professora chegou aqui “como eu vou fazer tudo vermelho! ” Estava inconformada, e de forma justa não é, porque quando você escreve uma proposta dessa já é um trabalho muito grande.

Nessa perspectiva, eu acho que a gente conseguiu, o que a PROEXT fez, quando a gente teve a dimensão de que esse era um problema grande para o desenvolvimento das ações de extensão. Nós chamamos os Coordenadores, chamamos a PROAD; a gente precisa aprender a compor estes processos.

A gente precisa qualificar as nossas ações, para quando chegar para eles lançarem os editais de licitação, isso já estar pronto. Bom, professor pediu a carroça, pediu a lã. Professores: vocês vão ter que ajudar a gente a fazer a cotação. E precisava pedir essa colaboração. Então os professores, tinham a resposta em 2014, em agosto mais ou menos que eles teriam esses editais em 2015. Nesse período final, final de 2014 até janeiro de 2015 eles já levavam para a PROEXT um bloco de papel das três cotações de cada produto que eles queriam, e isso em um primeiro momento foi um desgosto imenso para eles. Mas dizíamos, se não for assim, a gente não tem como comprar. E isso ajudou, porque no final a gente estava as vezes em fevereiro, março já com esses processos prontos. Aprovando a LOA era o que ia para a frente. Então nesse sentido, a gente conseguiu dar um novo gás para esses professores, um ânimo de que objetivamente é possível fazer extensão, que esse recurso vem e que a gente vai executar esse recurso. Então, a nossa briga, briga assim, maneira de dizer, o que o Fórum pede com o MEC é que esse recurso possa vir na conta do professor, como a FAPESB faz, como o CNPQ faz, e o professor é responsável para administrar. Isso vai ajudar muito. O Fórum Nacional de Extensão vem debatendo isso: porque o MEC não consegue descentralizar esses recursos direto para a conta do extensionista.

De toda a forma, nessa gestão a gente conseguiu qualificar essa ação que era essa execução dos recursos. Isso aproximou a comunidade, isso qualificou as ações de extensão, dos professores e da comunidade porque daí a comunidade vê as coisas chegando, vê as ações sendo desenvolvidas. Então o que eu acho que a gente não conseguiu dimensionar é o *feed-back* da própria comunidade. É a avaliação que a comunidade faria. Mas em termos de comunidade acadêmica, acho que a gente conseguiu ter uma avaliação positiva.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G4 UFBA.

Profissão: graduação em Pedagogia, doutorado em Educação.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a gestão da extensão: Pró-Reitor de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 2 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Eu fui trabalhar na Pró-Reitoria, na época a convite do então Pró-Reitor de Extensão, porque havia um interesse da universidade em fazer, desenvolver um conjunto de atividades próximas com as comunidades próximas do entorno da UFBA. A UFBA ela é uma instituição cujos os *campi* são muito espalhados dentro de Salvador, e em várias regiões havia um conjunto de tensões sociais entre a universidade e a comunidade do entorno, então já havia uma análise, vamos dizer assim, mais crítica, um exercício de autocritica da própria instituição UFBA de que era preciso fazer alguma coisa junto destas comunidades, mas como nunca houve nenhum tipo de ação e ninguém para pensar isso. E ele me convidou sabendo da minha experiência com educação popular, da minha formação intelectual etc., do meu compromisso com a extensão universitária no meu tempo de estudante, a minha formação de casa, a minha mãe era extensionista, a minha mãe fazia extensão rural. Então me influenciou muito claro, ela não tinha com quem me deixar então me levava nas ações de campo. Eu ia para as associações rurais onde ela trabalhava e tal. Bom, aí então eu fui. E nesse processo de uma primeira imersão junto a essas comunidades, a elaboração de um primeiro diagnóstico, a tentativa de compor uma equipe de trabalho, desenvolver um programa que se chamava naquela época “para os nossos vizinhos”, eu fui me envolvendo com a extensão universitária, coincidiu com a minha chegada na UFBA. Eu cheguei em 2003, no início de 2003, em julho, e a universidade entrou em greve, e em agosto ele me chamou para trabalhar lá. E aí isso facilitou, porque eu na minha condição de estágio probatório tinha que estar dentro da universidade, louco para trabalhar, recém-chegado, então eu fui. E aí então eu fiquei um longo período, acompanhando a elaboração desse projeto e assessorando o Pró-Reitor em diversos temas, sempre que tivesse um tema com o qual eu tivesse algum tipo de ligação, ou competência para opinar eu ia.

Ocorreu que em 2004, ele fez um quadro grave de saúde, desenvolveu um câncer linfático, a nossa Coordenadora de Extensão na época estava indo fazer o doutorado dela em Salamanca, concluir na verdade, o doutorado que ela tinha iniciado em Salamanca, o cargo de Coordenador ficou desocupado e ele me nomeou o Coordenador. Aí de fato nesse período foi o período em que eu assumi a tarefa institucional de acompanhar todos os projetos, os programas, fazer a gestão mesmo disso. Ainda nesse ano o quadro dele piorou, e eu na verdade como Coordenador eu devo ter ficado uns quatro meses, logo em seguida eu fui nomeado Pró-Reitor *pró-tempore*. Ele faleceu. Aí eu fiquei então no período de 2004 até 2006 como Pró-Reitor. E foi uma grande experiência para mim, porque eu vinha com um olhar do outro lado. Eu vinha com o olhar de professor, de aluno. Pensar uma política de extensão no sentido mais amplo foi algo extremamente desafiador. Eu tinha trinta e cinco anos de idade na época, mal conhecia o Reitor quando ele me nomeou Pró-Reitor, e foram tempos muito ricos porque além de que quando eu era Coordenador, o Pró-Reitor já tinha me delegado a representação dele nos Fóruns Nacionais, ele não ia, normalmente quem ia era eu, então eu já tinha vamos dizer assim, uma caminhada dentro dos Fóruns de Pró-Reitores e pude acompanhar um pouco de perto grandes debates naquele

momento da extensão, um momento riquíssimo assim em termos de produção intelectual quanto no desenvolvimento de ações, a gente estava na fase de conquistar a política de avaliação, a gente estava na fase de tentar conquistar o PROEXTE-MEC-SESU, que não existia ainda. E essa foi uma grande conquista para as universidades, ter um financiamento, um edital específico para financiar projetos de extensão. E a UFBA deu muitas contribuições porque o modelo de extensão universitária praticado pelo então *UFBA em Campo*, e depois as Atividades Curriculares em Comunidade, o ACC, ele virou uma espécie de exemplo, de grande referência para o Brasil inteiro. E para mim foi muito bom, porque eu estava podendo interagir de uma maneira extremamente produtiva, vamos dizer assim, com o debate nacional.

Investigador: qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Essa pergunta, quando eu li a pergunta no e-mail que você me mandou, eu fiquei em choque e disse “meu deus, o que será que penso sobre extensão hoje? ”. Mas a sua pergunta me trouxe de volta à uma reflexão muito importante. Primeiro, o reconhecimento da complexidade da extensão: existem muitas confusões ainda no Brasil com relação a isso, porque a extensão universitária ela é herdeira de um modelo autoritário de universidade, ela nasce como uma forma de compensação, torre de marfim, que vai levar o conhecimento para os outros. É evidentemente que teve ações muito importantes, mas o projeto Rondon sempre volta quando a gente discute isso. Era um braço de uma visão autoritária, se oferecendo para fazer um favor, cumprir uma promessa da universidade com a sociedade. E a gente não pode pensar a extensão assim. Então, ela tem uma complexidade porque ela implica vamos dizer assim, na minha percepção, três dimensões complementares, mas ao mesmo tempo diferentes.

Primeiro: ela é por princípio uma finalidade da existência da universidade; então, do ponto de vista normativo e, portanto, também do ponto de vista conceitual, ela se constitui em uma das interfaces extremamente importantes da ampliação e aplicação desse conhecimento, que a gente produz. A extensão ela é, portanto, uma dimensão teleológica, ela é onde a universidade quer chegar, a gente quer chegar desse nível de interação que se possa produzir conhecimento com esse diálogo com diferentes atores sociais. A segunda dimensão que eu colocaria nela, é que ela é um processo; ela é um processo que digamos assim, deflagra um outro modo de produção de conhecimento, a extensão, a confusão que se faz com difusão e produção de conhecimento é muito grande, ela tem um papel importante de difundir aquilo que a gente produz, mas não é só isso, o modo de produção de conhecimento da extensão universitária altera substantivamente tanto as bases, vamos dizer assim, mais epistemológicas do conhecimento, porque a gente vai compor outras epistemologias que vem de diferentes saberes sociais, e também dos diferentes saberes acadêmicos que a gente produz, e ao mesmo tempo, a pauta de produção desse conhecimento são temáticas sociais, e não necessariamente especialidades da ciência. Eu acho que essa é uma outra dimensão importante da extensão universitária. E a terceira dimensão é de que ela termina se configurando também como um produto da vida acadêmica, na medida em que a gente pode compreender a extensão como uma certa representação que existe da vida universitária e do modo de se produzir conhecimento da vida universitária, ela termina sendo um produto. Então ela é instância, processo e produto. E a gente precisa compreender essa complexidade, porque essa complexidade ela hoje coloca em questão uma certa banalização que a gente faz da extensão. A gente utiliza o conceito de extensão universitária de uma forma muito vazia e opaca, e a gente aplica tudo que não se passa por dentro de um contexto de ensino de sala de aula ou de pesquisa, então é extensão. E isso é perigoso, isso é muito arriscado porque isso serve para você em alguma medida deslegitimar, inferiorizar, porque termina sendo uma prática menor, e subalternizá-la porque a gente é sempre refém

da lógica da produção de conhecimento da pesquisa para legitimar por exemplo o investimento político da extensão.

Investigador: existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Sim, teve. A gente tentou fazer. Compreendendo uma dupla face da avaliação que eu acho que é importante. Tem aquela avaliação que é uma avaliação que se coloca para além das ações que a instituição/Pró-Reitoria de extensão produz. São as avaliações institucionais propriamente ditas. São avaliações de longo alcance, elas ajudam a ver aquilo que nós que estamos enfiados nessa prática não conseguimos enxergar. E eu considero ela muito importante. Mas é preciso também que haja um outro conjunto de procedimentos de avaliação interna, principalmente no que diz respeito à maneira como nós fazemos extensão.

Vou te dar um exemplo bem prático, foi também um exemplo que eu pensei quando li seu trabalho. Primeira vez que eu elaborei um relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão, eu descobri que havia assim, uma imensa distorção, entre as modalidades de atividades de extensão que nós praticávamos. Então a gente fazia o que quase todo mundo no Brasil ainda faz, a gente fazia prestava muito serviço, a gente fazia muito evento e a gente fazia muitos cursos. Quando chegava nos itens projetos e programas era muito pouco. Posso te dizer que era uma diferença de um para nove, quase dez por cento do que a gente fazia eram projetos e programas e noventa por cento eram serviços. Então eu tenho formas muito diferentes de avaliar isso. A avaliação dos cursos, dos eventos e dos serviços ela é pontual, ela é extremamente pontual. Então o fato de eu qualificar como bom ou péssimo um serviço, um evento ou um curso, ele vai refletir um aspecto pontual da política de extensão. Não quer dizer que tudo que a gente faz é bom. Ainda que a avaliação seja boa. Quando eu avalio projeto e programa eu estou fazendo uma avaliação sistêmica, de algo que altera a estrutura da extensão, de dentro da extensão e de fora da nossa relação. Então eu considero isso muito importante, porque isso é que pode ajudar os gestores, todo mundo que pensa a extensão, que faz a extensão, o Reitor e o Pró-Reitor, a pensar de fato a extensão como um vetor de transformação das estruturas internas da universidade.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Quando eu assumi o cargo, e ainda hoje eu penso dessa forma. O nosso maior desafio não é simplesmente mudar a nossa forma de diálogo com a comunidade, a gente produz muito diálogo com a comunidade. O problema é alterar as estruturas de diálogo de dentro da universidade. Porque por exemplo, e aí eu vou te dar exemplos bem práticos, por exemplo: os grupos das engenharias e da medicina produzem muitos serviços, produzem muita extensão. Mas isso não quer dizer que a estrutura interna do serviço mude. O tratamento que se dá a sociedade, mude, porque é um tratamento de cliente. Aí eu pego aquele professor que passou a vida inteira em sala de aula, e esse professor ele vai fazer uma atividade em campo e quando ele volta a estrutura da aula muda, a estrutura do conhecimento muda. A estrutura da relação com o conhecimento muda. E isso muda uma universidade. Então isso eu considero extremamente importante que os gestores tenham.

O que que eu vejo como problemático? O que eu vejo como problemático é que, e eu fui entender isso fora do cargo. Nós temos políticas de gestores e não políticas acadêmicas na maioria das vezes. Então uma determinada Pró-Reitoria de extensão dá certo porque aquele indivíduo tem aquela mentalidade, mas ele sai e vem um outro e cria uma outra política. Qual é o problema disso? O problema é que nós temos políticas de extensão de Pró-Reitores e Reitores. E nós precisamos ter políticas de extensão que sejam da universidade enquanto uma instituição que se coloca para além de quem a

governa. Então eu penso que isso é importantíssimo, a gente tem uma questão que até hoje está mal resolvida na extensão universitária, que é a produção dos indicadores. Quais os indicadores efetivamente que nos ajudam a ter a segurança que esse conhecimento que a gente produz na extensão é um conhecimento cientificamente válido, não é? Enquanto as políticas forem políticas de Pró-Reitores, esses indicadores vão ser sempre frágeis ou eles não vão existir. Ou vão ser meras quantificações. Então é importante que a avaliação seja vista, não só como um meio punitivo, ou de regulação, vamos dizer assim, dos extensionistas, de endurecimento dessa relação como acontece hoje com a pesquisa. Mas que ela seja um processo de emancipação de novas práticas. Práticas que façam a gente, vamos dizer assim, superar aquilo que Boaventura de Sousa Santos muito claramente nomeou como crise institucional. A crise da universidade é uma crise institucional, nós vivemos ainda a crise institucional da extensão porque até é um lugar de conflito, e a gente não tem bases seguras para discutir certas políticas que a gente produz em escala maior.

Investigador: foi importante o papel da CPA na avaliação feita à época?

Foi, foi. Para mim foi fundamental, por exemplo, porque eu nunca tinha feito isso. Então eu tive que ler lá aquela tabela do SINAES, eu tive que ver quais eram os itens, os núcleos, como é que funcionava isso. Para a extensão, eu interagi com a Comissão, então foi bom, eu aprendi algumas coisas. Agora por outro lado, posso estar sendo injusto no que eu vou dizer aqui agora, para mim era um papel mais cartorial. Vamos cumprir esse papel, tem que fazer, vamos fazer essa avaliação. E realmente eu não vi nos anos que eu estive na gestão, resultados que nos ajudassem a alterar o contexto. A maior crítica que eu fiz no período da nossa gestão à nossa gestão foi essa: nós falhamos com a extensão. Nós falhamos, porque enquanto a outra Pró-Reitoria que eu assumi ela deslanchou, porque tinha investimento externo, a extensão ficou sempre dependente do recurso que colhia do Fundo de Extensão. De fora a gente captava muito pouco recurso, é muito difícil você captar recursos, eu fiz várias tentativas, mas a gente captava alguma coisa. O PROEXTE- MEC-SESU não tinha, veio logo, pouco tempo depois, mas aí eu já não era mais Pró-Reitor, eu já não estava mais na Pró-Reitoria nesta época. Ainda assim, mesmo com o recurso do PROEXTE-MEC-SESU a gente não dava conta de todas as dificuldades, e enfim os exemplos não faltariam, mas quando faltava recurso por exemplo para comprar material de uso diário na extensão a gente acabou dependente, uma equipe precisava de uma máquina fotográfica, a gente ficava dependendo de recursos externos. Então eu via o seguinte: eu via que o processo de avaliação da CPA ele não alterava substancialmente a dinâmica e a forma de avaliação era sempre muito pontual, entende? Era uma visita, uma conversa e isso.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Bom, eu diria assim, que no geral, houve um determinado momento o nosso PDI, o nosso Plano de Desenvolvimento Institucional ele foi a chave para a gente compreender e projetar as mudanças que nós achávamos que eram importantes para a universidade. Nós tínhamos aquele raciocínio de curtíssimo prazo, o aqui agora, resolver os problemas do aqui agora, mas também tínhamos uma compreensão política do médio e do longo prazo. Então o que a gente não resolve no aqui-agora, a gente projeta e deixa. O papel nosso era apontar o caminho, e fizemos até aqui, e uma outra equipe que assumisse iria avaliar. Então isso foi muito útil, porque os dados da CPA e os dados do PDI nos ajudavam a criar uma base de projeção e transformação dessas dificuldades que a extensão vivia. Aí vem um período posterior à minha saída, que é um período, vamos dizer assim, muito rico da vida da UFBA; era o momento que

a segunda eleição do Reitor trazia a reestruturação curricular, e aí a extensão teve um papel importante nisso, teve o UFBA nova que virou a Universidade Nova, que trouxe aí o modelo ACC como um vetor de mudança das práticas de ensino com inserção muito profunda com a sociedade. E inúmeras outras ações assim que foram cabais. Então eu acho que a grande contribuição que a avaliação nos dava era essa, porque tirava do lugar do Pró-Reitor esse olhar sobre isso e projetava algo que ia para além, vamos dizer assim, das convicções que cada um de nós Pró-Reitor tinha e tem desse lugar.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G5 UFRB

Profissão: graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado em Extensão Rural e doutorado em Fitotecnia.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a gestão da extensão: Coordenador na Pró-Reitoria de Extensão.

Tempo de duração da experiência: aproximadamente 2 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Eu fui Coordenador na Pró-Reitoria de Extensão. Na verdade, logo quando foi criada a UFRB, já no primeiro semestre de funcionamento dela no ano de 2006, eu fui convidado para assumir uma coordenação na Pró-Reitoria de Extensão. A coordenação na época se chamava Coordenação de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, que tinha um viés de tentar trabalhar também com extensão inclusiva, e eu fiquei neste cargo foi de julho/agosto de 2006 até maio de 2008, porque depois eu fui convidado para assumir a direção *pró-tempore* do CCAAB. Aí eu deixei o cargo e deixei a Pró-Reitoria. Nessa época, o segundo semestre de 2006 e o ano de 2007, para nós de dentro da equipe da PROEXT o que foi mais marcante, foi na verdade tentar regulamentar a ação da extensão universitária, porque havia, na verdade não havia nada, tinha que ser construído tudo. E aí houve um esforço muito grande de toda a equipe em montar uma resolução, se não me engano Resolução 008/2008 que hoje já foi alterada, já teve uma nova resolução, mas aquela resolução inicial para nós era um marco importante no sentido de nortear o que é a extensão universitária, ou o que seria a extensão universitária na UFRB e efetivamente poder organizar um pouco melhor as tarefas, então a equipe se debruçou muito nisso.

Mas eu lembro também, naquela época, a gente tinha algumas coisas que depois, no meu ponto de vista, precisavam ser melhor organizadas. Por exemplo: como o fazer extensionista numa universidade nova, era algo que não era para todo mundo, em termos de professores, você não tem, até hoje, você não tem uma grande massa por exemplo de docentes que se envolvem em projetos de extensão, se você fizer um comparativo entre as bolsas PIBIC e as bolsas PIBEX obviamente que você tem aí a motivação do quantitativo de bolsas que é ofertado, mas assim, o número de professores que faz extensão, é bem menor do que o número de professores que trabalha com pesquisa. Então a extensão sempre teve esse caráter, e naquela época inicial, a Pró-Reitoria ela além de pensar na possibilidade de incentivar o incremento da extensão nos Centros ela achava importante também abraçar alguns para si, alguns projetos e alguns programas. E isso eu acho, hoje eu tenho clareza de que não é a finalidade da Pró-Reitoria, ofertar ou coordenar os projetos e programas, mas naquela época inicial acabou acontecendo, então a gente tinha parte da equipe da própria PROEXT envolvida na coordenação de projetos e programas até para ser um fator de diálogo com os professores, quando nos procuravam no sentido de “como eu faço isso?”, se eu quero submeter uma bolsa PIBEX naquela primeira gestão, eu me lembro muito no ano de 2008 houve uma luta muito grande para que a gente conseguisse um número de bolsas mínimas para implantação do PIBEX, iniciou-se naquele momento, a gente conseguiu e isso foi um ganho para que a universidade já se iniciasse com projetos de extensão, mas ainda tinha um envolvimento da equipe com a ação prática em si, desses projetos.

E tinha também uma dúvida danada, que eram os professores, quando abriam editais, a gente divulgava editais, a gente divulgava possibilidades de financiamento, mas os projetos eles se distanciavam de uma prática extensionista que motivasse comunidades, que motivasse a sociedade, no sentido de uma busca por uma autonomia, e não por uma dependência. Porque a extensão universitária ela tem uma característica do meu ponto de vista que é essencial: ela precisa ter continuidade. E esse é um grande problema. Porque assim: se você tem um professor, por exemplo eu sou professor, na condição de docente, não de gestor, mas na condição de docente, eu inicio um trabalho numa determinada comunidade eu preciso, mesmo que mude os alunos que eu oriente, mesmo que mude as equipes que eu vou trabalhar, eu preciso ter continuidade, porque senão eu vou ter uma descredibilidade muito grande. A comunidade em si vai se achar usada por aquele processo, e depois vai ficar sem saber. Aí vem novas pessoas para começar tudo que já foi feito, de novo. A comunidade não consegue entender muito bem que hoje é Fulano amanhã é Ciclano. Vai querer que o Ciclano continue o que o Fulano fez primeiro, mas se a bolsa de Fulano acabou, ou projeto dele acabou ele vai parar. Mas Ciclano tem que continuar, mas se Ciclano veio para fazer o que o outro estava fazendo, aí não dá, fica complicado. E isso era uma preocupação que a gente tinha, eu vejo que a gente se empenhou muito na época, enquanto equipe, para poder traçar aquela resolução e dar um sentido de um marco regulatório.

A Câmara de Extensão, ainda era tudo muito novo, inclusive para os próprios membros da Câmara, foi uma Câmara que tinha dificuldades de se reunir, porque as vezes na composição dela, eram docentes de outros Centros e aí a periodicidade das reuniões, as vezes não se conseguia por falta de *quórum*, isso fragilizava o processo. Então a resolução que nós propomos e foi a equipe da PROEXT que propôs na época, a resolução que a gente propôs, foi uma resolução que demorou inclusive para ser apreciada, ela poderia ter sido apreciada e aprovada em 2007, mas só conseguiu ser em 2008, por causa da pouca periodicidade das reuniões da Câmara de Extensão, o que é uma fragilidade dentro do processo. E a equipe também estava se desenhando. Foi uma equipe que se desenhou, que contou com a participação de professores e também técnicos de diferentes centros, mas era um processo inicial.

Investigador: qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Olha eu penso em uma extensão universitária, eu penso que extensão, para mim significa: um olhar da universidade no sentido de apoiar ações da comunidade. E apoiar estas ações no sentido também da promoção da emancipação destas comunidades. E não da dependência delas. E isso é extremamente desafiador. Porque muitas vezes as pessoas pensam a extensão universitária como simplesmente a ida até os locais, o conhecimento, a apropriação de realidade, mas o que que isso significa na prática para as pessoas que estão lá? Nós enquanto universidade nos apropriarmos daquela realidade e colaborarmos pontualmente, é uma coisa, mas a extensão ela precisa, e por isso que eu te digo, para mim, a grande palavra chave na compreensão da extensão é: continuidade de ações. Se são projetos, continuidade dos projetos. Se são programas, continuidade dos programas. Porque você está lidando com um grupo social. Se você está lidando com um grupo social, esse grupo social, é óbvio, você não deve, isso é uma coisa que eu falo para todo mundo com quem eu já trabalhei com extensão. Nós não devemos, enquanto universidade, fazer por eles. Porque isso não emancipa. Nós não devemos fazer por eles. Nós devemos provocar. Provocar reflexões, provocar ações, provocar mudanças. Isso a gente deve fazer. E nessa provocação, sim acompanhar, mas nunca ser o agente protagonista do processo. Porque isso leva ao fracasso dos projetos. Porque quando você sai, na condição de extensionista, de agente externo, você sai da comunidade, porque não consegue financiamento para continuar o projeto,

não consegue apoio, não consegue veículo, não consegue nada disso. Na hora que você sai, tudo acaba. Fica na dependência, não conseguiram se apropriar.

Então eu acredito num modelo de extensão emancipador, mas isso é desafiador, porque a instituição precisa internalizar este modelo no sentido de viabilizar a continuidade das ações. Então por exemplo: um projeto PIBEX, vou te dar um exemplo prático: na condição até de professor, mas que tem reflexo no olhar do gestor: eu estou lá, eu sou professor de PIBEX e submeto um projeto PIBEX. Ele é aprovado. Termina o ano em vigor, eu vou precisar renovar esse projeto, então eu vou ter uma segunda etapa desse projeto. Aí em um processo seletivo, acontece de ele não ser selecionado. Como é que você respalda? De que maneira você vai dizer para a comunidade que aquilo que você estava fazendo você não vai concluir? Então você fecha as portas. Por uma condição de não poder dar continuidade, as portas são fechadas, e aquela comunidade que você teve um trabalho danado para criar laços de confiança, que é o tema mais importante em termos de extensão, aquela comunidade vai começar a desconfiar de você. Ela vai entender que não foi porque você quis, que não conseguiu financiamento, mas ela não vai confiar de novo em se dedicar acreditando que vai ter algum tipo de suporte, apoio e que esse apoio não virá. Gera um descrédito. Acho que essa é a grande fragilidade. Eu vejo grandes fragilidades na extensão.

A extensão precisa chegar aos lugares, é outro princípio básico. Fazer extensão é sim trazer as comunidades para dentro da universidade, quebrando os muros todos, e permitindo com que eles conheçam esse ambiente, vivenciem esse ambiente, mas é também estar lá, é o viver lá, é o vivenciar lá, e aí quando você se depara com as milhares de limitações em termos de transporte, de deslocamento. Nós hoje estamos vivenciando um momento, que os nossos próprios bolsistas, eles também não investem na sua própria formação. O que que eu quero dizer com isso: você tem um bolsista que as vezes recebe uma bolsa PIBEX, ele considera que essa bolsa é apenas para ele. Para o uso dele. Mas que ele pudesse usar esse recurso, para investir por exemplo, em uma possibilidade de deslocamento até a comunidade, não. “A universidade que me dê o ônibus, que me dê o carro, senão eu não vou”. E não pode ser assim. Ele tem que entender que aquele recurso também é um investimento para a formação dele. E se estar lá na comunidade é importante, ele precisa viabilizar isso, se a bolsa pode ser uma ajuda para ele conseguir chegar lá, eu não vejo nenhum crime nisso. Na minha formação, não era assim. A gente se tivesse qualquer tipo de recurso, mesmo que fosse para a gente na forma de bolsa, a gente investia porque entendia que aquilo era uma oportunidade de você vivenciar uma experiência que profissionalmente no seu futuro vai fazer a diferença. Então eu não vou simplesmente cruzar os braços porque eu não tenho carro para ir.

Então assim, em termos de princípios da extensão, eu acho que é fundamental isso. Eu acho que é fundamental essa questão de ações que possam incentivar a emancipação dos grupos sociais. E quando eu digo emancipação, é realmente ter uma previsibilidade de que as ações possam continuar sem a presença do agente externo. Mas isso é gradual e você precisa de um tempo para maturar isso dentro das comunidades. E as vezes não é o tempo da universidade. Porque se você tem um projeto de financiamento de um ano, em um ano, o que que você consegue efetivamente fazer? Então você precisa, se você quer, você tem que dar continuidade com aquelas comunidades. Se toda vez que você para por não ter condição de continuar, aí você está realmente acabando com o processo.

Investigador: existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

A gente precisava primeiro fazer. Para depois conseguir avaliar. Olha, nós fizemos algumas ações, alguns levantamentos em termos de números, números de projetos que foram aprovados, levantamento de dados, levantamento de informações. Mas uma avaliação mais criteriosa, como por

exemplo, o acompanhamento mais sistemático dos projetos e dos programas, quais as dificuldades que os professores enfrentaram, os coordenadores dos projetos, dos bolsistas, isso a gente não conseguiu fazer. Esse tipo de ação mais sistemática, até onde eu acompanhei, e porque aí eu também não fiquei até o término da gestão, e tem outros, foram outras ações feitas posteriormente ainda na primeira gestão, mas até onde eu acompanhei ainda não dava tempo porque a gente estava implementando as ações. A condição de avaliação ainda naquele momento ela era muito incipiente, era pouca coisa, era realmente alguns levantamentos de dados para que a gente pudesse perceber se a gente estava conseguindo, por exemplo, no ano de 2007, conseguimos incrementar a ação da extensão universitária na UFRB? Saímos de tantos projetos para quantos? Conseguimos implementar o PIBEX, então quantas bolsas foram disponibilizadas? Aí se você for ver os relatórios de gestão da PROEXT nesses anos iniciais, você vai ver que eles estão muito centrados nessa questão de levantamento de números, para implementar porque não existia. Aí ao longo dos anos, anualmente, se você fizer uma análise dos relatórios de gestão, aí pode ser que você perceba mecanismos que foram implementados para essa avaliação.

Mas eu lhe digo: a avaliação, do que tenho conhecimento, a avaliação dos projetos e programas, por si mesmo, por seus coordenadores, ela já é frágil. Porque se a gente for pensar na avaliação institucional, é uma coisa, mas os próprios projetos e programas de extensão, os coordenadores tem dificuldade de avaliar. Eles mesmos tem dificuldade de avaliar, eles mesmos tem dificuldade para traçar indicadores dentro dos projetos e programas para poder fazer o acompanhamento dos índices do projeto, e se está conseguindo atingir as metas que foram traçadas. Do que tange a gestão, esses indicadores também, até onde eu acompanhei eles não estão traçados claramente, eles não estão definidos claramente, então você não sabe direito que meta você quer atingir. Se você quer ampliar o número de bolsas, se você quer ampliar o número de projetos, se você quer ampliar a curricularização da extensão, a permanência dela, a ampliação dela dentro da interface do ensino, isso não fica muito claro. É obvio que toda a Pró-Reitoria ela traça os planos iniciais que são os planos estratégicos. Mas eu lhe digo: até onde acompanhei, no caso da PROEXT, a gente ainda não tinha condição de mensurar. E os nossos esforços naquela época também estavam muito direcionados a implantar, à implementação, e não exatamente a gente avaliar. Porque era um processo inicial. Era tentar estruturar minimamente.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

É essencial, é realmente essencial. Mas assim: ela tem que ser uma avaliação que realmente ela seja objeto de análise não apenas da Pró-Reitoria de Extensão, mas da interface entre as Pró-Reitorias e os Centros de Ensino. Assim, os instrumentos, por exemplo, a CPA tem um instrumento de avaliação institucional, mas quando é que nós discutimos isso? Quando é que enquanto instituição esses dados são colocados sobre a mesa para que a gente possa efetivamente traçar um panorama e conseguir mudar ações ou implementar novas possibilidades, inovar, para que isso possa significar um resultado que a gente queira atingir. Então assim: eu vejo que as vezes até a gente faz, e a gente faz muitas vezes ações de avaliação porque órgãos externos à instituição solicitam, então você tem que ter. Mas até que ponto a gente senta efetivamente para ver os resultados disso. Eu digo assim, na PROEXT a gente participou da elaboração dos relatórios de gestão, quando foi, vou te dar o exemplo do ano completo, 2006 foi só seis meses, foi pouquinho tempo, mas em 2007, um ano inteiro e teve o relatório de gestão. Não me recordo até 2008, quando é, porque eu saí em maio de 2008, quando é que nós sentamos, não apenas no âmbito da própria Pró-Reitoria, mas na universidade. Quando é que a gente sentou para avaliar o que conseguimos obter do relatório de gestão? Aí eu vou para a experiência do Centro de Ciências Agrárias, na condição de Diretor; praticamente seis anos, todos os anos fazendo relatório de gestão, que

contemplava atividades de extensão, atividades de ensino, levantamento de todos estes dados. Quando é que a gente sentou enquanto órgãos de administração para discutir, o âmbito por exemplo da extensão, que é o que nos interessa aqui, do que estava, o que o CCAAB fazia, o que o CAHL fazia, o que o CFP fazia. Quando é que a gente senta para analisar estes instrumentos? Para prestar contas ao Tribunal de Contas, à CGU, a gente sempre faz, tem lá os relatórios prontinhos, a gente presta. Mas internamente, esses elementos servem para quê? O próprio relatório da CPA, que faz uma análise panorâmica de tudo, quando é que nós enquanto órgãos, a gente trabalha, reflete, a gente muda ações? E aí envolve tudo, envolve Colegiado de Curso, envolve a vida do docente.

E aí o que acaba acontecendo: você acaba tendo os relatórios viciados. O que eu chamo de relatórios viciados? Você passa a repetir a cada ano o que já foi feito. Você muda dados, você muda os dados porque os dados eles vão ter mudanças ao longo do ano, mas a essência, ele continua sendo a mesma, igualzinho. O texto é praticamente o mesmo, você só vai replicando, replicando. Então, cumprem uma função burocrática, mas não cumprem uma reflexão mais aprofundada de mudança. Porque para mim a avaliação é a possibilidade de mudar. É ver, ampliar, as ações que estiverem dando certo, e poder corrigir rumos das ações que estiverem sendo conduzidas de forma equivocada. Então essa é a razão de ser de uma avaliação.

Mas a gente, eu não vou lhe dizer que não exista, que não exista a ação de avaliação, eu acho que ela é pouco utilizada, ela é pouco explorada e ela não é um motivo mais aprofundado de uma reflexão em prol dessa mudança, e isso é uma pena, porque a gente perde uma oportunidade muito grande. Assim, existem por exemplo, ações de extensão que são conduzidas em disciplinas, então tem professor que trabalha com a extensão universitária dentro da sua disciplina, que consegue aliar isso. É um grande desafio. Porque naquele princípio que estávamos falando, se não conseguir dar continuidade com as comunidades que ele está trabalhando, as comunidades externas, isso vai ser um desafio gigante. Mas, até que ponto a gente consegue avaliar que isso existe? A gente consegue perceber isso dentro do mecanismo de avaliação? E se é uma ação exitosa, de que maneira a gente replica, a gente amplia, a gente divulga, a gente reflete sobre esta experiência? Qual o fórum, qual o momento, que a gente faz isso? Eu acho que esses são os desafios, assim, são experiências que por nós são pouco aproveitadas, e por serem pouco aproveitadas o tempo vai passando e a gente vai tendo os mesmos desafios. A gente não vai alterando muita coisa. Porque os instrumentos são falhos, e principalmente, a reflexão nossa, e eu digo a reflexão, quando eu também falo de reflexão, é aquela história: o desafio é grande porque você precisa mobilizar e pensar em estratégias. Não adianta também, uma Pró-Reitoria muito proativa, no sentido de querer ampliar, de estabelecer as políticas se isso não é internalizado pela comunidade. Então precisam ser feitas ações que precisam ser internalizadas pela comunidade acadêmica.

E aí o protagonista nesta história toda é o docente: porque o docente é o proponente principal. Não digo que os técnicos não possam fazer, claro que podem, mas para propor, para ter um envolvimento do alunado. O docente ele precisa se apropriar mais disso, e aí as vezes, a gente não consegue ainda fazer essa reflexão mais aprofundada sobre as experiências que a gente já conseguiu acumular, para que isso possa levar a mudanças estruturais mais interessantes, em termos da extensão, que por si só já é uma área extremamente desafiadora. E ainda tem todo o estigma já de muitos anos, que dentro do comparativo do tripé da universidade: o ensino ninguém questiona, ninguém discute, o papel e a importância do ensino; a pesquisa sempre com uma estrela brilhando atrás e a extensão na condição de “o que der a gente faz”. Isso é um processo histórico que já vem acontecendo, e que na verdade precisa ser rompido. E para romper isso, a gente precisa estar preparado. A gente precisa internalizar princípios, fundamentos e querer fazer.

Investigador: qual a importância do papel da CPA na avaliação feita à época?

Naquela época a CPA ainda nem existia. Foi institucionalizada depois. Então assim, qualquer ação em termos de avaliação se dá no meu ponto de vista, quando você pega os anos iniciais da UFRB, 2006, 2007, 2008, estas ações de avaliação elas podem ser feitas de forma mais criteriosa com base nos relatórios de gestão. Só que, tem coisas escritas nos relatórios de gestão de todos os órgãos naqueles anos, mas até que ponto a gente conseguiu sentar para poder ler e fazer uma reflexão mais avaliativa e propositiva daquele conteúdo, isso muito pouco e o tempo foi passando. Depois a CPA foi constituída, mas assim, a dinâmica de funcionamento dela, e pior, eu acho que ela ainda não tem a legitimidade que ela precisa ter, hoje, falando do hoje. Serve para a extensão universitária, mas serve para tudo também. Falando do hoje, eu acho que a comunidade discente e docente ainda não internalizou a importância do que é feito em termos da Comissão Própria de Avaliação. A participação ainda é muito pequena, a comissão eu acho que ela tem que ser ampliada, e também assim, a própria participação, o entendimento das pessoas sobre a importância de participar do processo avaliativo que a CPA propõe ainda é muito frágil, eu considero muito frágil. E aí você tem na verdade, uma pouca credibilidade da comunidade em relação à CPA por desconhecimento da própria importância dela, e as ações que depois, ela disponibiliza os relatórios todos no site, quantos que vão acessar para ler? De que forma orgânica aquilo é trabalhado? Será que aqueles relatórios são trabalhados pelos Colegiados de Curso? Acho que não. É trabalhado pelo NDE? Acho que não. As próprias Pró-Reitorias se apropriam daquilo para fazer seu planejamento? Não vejo. As Direções dos Centros? Também não vejo. Então serve para que? Serve porque o MEC exige.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Olha no âmbito da Pró-Reitoria foram positivos sim. Vou te dar de novo o depoimento sobre o ano de 2007, porque aí é um ano completo que eu participei do exercício. Foram positivos no sentido das conquistas. Mesmo que tenha demorado, o fato de a gente ter conseguido atingir a aprovação da resolução da extensão, foi um marco importantíssimo para a UFRB, porque muitas universidades demoraram anos e anos para conseguirem chegar neste processo, e a gente conseguiu chegar numa resolução, que naquela época eu poderia lhe dizer, considero que foi muito interessante. A pesquisa até hoje não tem. A pesquisa até hoje não tem uma resolução, mesmo tendo todo este estrelado. O fato de a gente ter normatizado, deu para nós uma condição de uma linha mestra para seguir, isso foi extremamente importante, porque quando você não tem, as ações espontâneas de cada um vão surgindo, mas fica aquela coisa que ninguém sabe direito para onde vai, e até quando por exemplo você não tem condição de apoiar uma ação, você não tem instrumento para dizer que não tem condição. Então eu acho que isso foi uma meta traçada que foi atingida, e a avaliação foi muito positiva no sentido de nortear, e culminou por exemplo em conseguir um quantitativo de recursos para a implementação do programa de bolsas de extensão, que a gente começou em 2008.

Nesta época, já tínhamos recursos do PROEXTE-MEC-SESU, inclusive teve projeto até que foi coordenado por membros que faziam parte da Pró-Reitoria de Extensão, dentro daquilo que eu estava lhe falando, que a PROEXT assumia a coordenação inicial dos projetos até para que pudesse discutir esta experiência com os demais que quisessem implementar quando aparecia algum edital externo. Então, alguns membros, claro, a ação não era uma ação da Pró-Reitoria de Extensão, era uma ação do docente. Mas era com membros que faziam parte da Pró-Reitoria de Extensão na época. Mas assim, pegamos essa questão do MEC- SESU. Agora, o Ministério, havia problemas seríssimos em relação à

liberação do recurso, com atraso o tempo inteiro. A utilização deste recurso que caía na conta única da União era um problema danado, uma dificuldade danada. E a própria avaliação, que é o relatório final, a peça final é o relatório encaminhada para o Ministério, nunca tinha retorno também não. Então assim, eu acho que aí, no caso deste programa específico, o próprio Ministério tem uma fragilidade no sentido de se apropriar também daquilo que foi feito e poder melhorar, e internamente as dificuldades eram muitas neste sentido.

Nesse início, essas ações foram mais estruturantes. E os elementos mesmo de avaliação, para mim, eles se davam naquilo que a gente conseguia reunir, levantar de informações para poder mostrar: iniciamos assim, conseguimos terminar o exercício com esse quantitativo fazendo isso. Mas não vi ações, não vivenciei ações mais aprofundadas de discussão dos resultados destes relatórios, por exemplo, com os Gestores de Extensão dos Centros, com os Diretores, com as demais Pró-Reitorias, porque a ação não pode ser isolada. Você tem que fazer uma ação integrada, isso foi mais difícil. Não cheguei a vivenciar isso não. Houve um outro empenho que nós tivemos naquela época inicial também que era simplesmente conseguir criar uma forma de poder regularizar o registro das atividades de extensão. Porque cada um fazia de um jeito, cada um fazia, e dentro da Pró-Reitoria, na época em que eu estava, a gente não conseguiu. Quando eu assumi a Direção de Centro, pela experiência do que a gente via, o tanto que os Gestores de Extensão se debatiam com o assunto e era complicado para eles como cada um fazia de um jeito, aí já na condição de Diretor eu fiz a provocação para a Gestora de Extensão do CCAAB na época para que o Fórum interno dos gestores de extensão lá da Pró-Reitoria, junto com a própria Pró-Reitoria, pudesse trabalhar no sentido de melhor normatizar isso, e organizar essa parte. E aí foi feito, e eu acho que a extensão andou mais rápida até do que a pesquisa em relação a isso. E assim: é muito essa questão, eu acho que se você também parte por uma preocupação de perceber, e isso tem a ver com avaliação, de perceber as limitações que a gente tem até dentro da própria gestão diária, do cotidiano. Se você não consegue registrar, você vai ter dados como? Se você não consegue minimamente o registro?

A base são os dados. Aí você precisa ter um registro consolidado. Se você não tem o registro consolidado, e aí assim, era replicado. Ora o docente registrava as coisas diretamente na Pró-Reitoria, e o Centro não tomava conhecimento, ora registrava no Centro e a Pró-Reitoria não tomava conhecimento. Na hora de certificar, era um show dos horrores, não conseguia certificar. E aí tinha que ter uma lógica, tinha que ter um caminho, se você não tem isso você não tem informação, e aí você não consegue fazer nada, não consegue fazer nada. E a gente teve esta preocupação, e acho que muito da experiência de ver até dentro desses quase dois anos essas dificuldades acontecendo na Pró-Reitoria, motivaram que o CCAAB tivesse uma ação protagonista posteriormente no sentido de tentar ver se conseguia fazer um processo institucionalizado mais uniforme, que fosse para a universidade como um todo, porque não dá para cada um fazer do jeito que quer. Não dá. Aí isso funcionou também. E assim, é uma ação prática de percepção dos órgãos de gestão no sentido da avaliação de que esse por exemplo, era um assunto que precisava de correção de rumos, porque do jeito que estava, não tinha condição. Isso que era estruturante, porque se você não consegue registrar direito o que você faz, você começa a ter uma fragilidade muito grande de poder dizer: olha, estamos aqui e queremos chegar até aqui. O que avançamos neste caminho? A gente não consegue dizer se não houver esta constatação.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G6 UFRB

Profissão: graduação em História, mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento regional.

Função/cargo na Universidade: assessora.

Experiência com a gestão da extensão: Coordenadora na Pró-Reitoria de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 7 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Assim, eu vim para a UFRB a convite do então Pró-Reitor para a gente estruturar a Pró-Reitoria de Extensão, então eu cheguei aqui em outubro de 2006. É o ano exatamente que a universidade ganha autonomia, que ela fica tutelada pela UFBA em 2005 e uma parte de 2006, mas em 2006 ela já ganha autonomia para tocar seus processos. E ele foi convidado pelo Reitor para vir montar a Pró-Reitoria de Extensão, que do ponto de vista institucional na Escola de Agronomia naquele momento, a extensão era a única Pró-Reitoria que não tinha bases para a estruturação, havia uma prática extensionista, mas ela não era institucionalizada, era muito individualizada assim, mais como prestação de serviços mesmo dos professores. Então eu vim no grupo que era para montar a Pró-Reitoria. E aí nessa época que eu cheguei, nós éramos uma equipe menor, a Pró-Reitoria funcionava no prédio central, e aí vim a assumir a Coordenadoria de Cultura e Educação, a gente também tinha um núcleo de comunicação na época, então assim, começamos com uma equipe pequena, mas muito interessante, e a nossa tarefa inicial era criar a Pró-Reitoria, então o Pró-Reitor trouxe uma filosofia, os fundamentos teóricos, de uma extensão, depois nós viemos a compreender que o que ele estava propondo enquanto extensão, ele estava trazendo uma perspectiva extremamente contemporânea de extensão.

A extensão muito como um espaço de produção de conhecimento também, e não só de conhecimento específico, mas de espaço de convivência social. De aplicação deste conhecimento e de aquisição de novos conhecimentos que não estavam na universidade. Então ele trouxe uma concepção, ele já veio, como ele veio do Ministério de Ciências e Tecnologias, ele já tinha uma relação com o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas, o FORPROEX, então quando ele veio ele já se filiou ao FORPROEX e passou a ser membro e a partir daí a gente passou a ter um diálogo com a política de extensão nacional. Então, a extensão nas temáticas, nós tínhamos oito temas que era o alinhamento com a concepção, vamos dizer, a forma de pensar nacionalmente, mas com uma concepção já bastante avançada, e como a gente estava nascendo, nós pensávamos assim, vamos propor uma extensão mais arrojada, porque o nosso grande forte era querer o debate da curricularização, que a gente queria entrar na dimensão do currículo, inclusive assim, para que as ações de extensão elas tivessem peso também, tal qual as de ensino e pesquisa no currículo. Então com essas intencionalidades que a gente chegou, e assim, o primeiro ano foi muito de pesquisa, de regimentos, de estrutura e de perspectivas para a gente elaborar as diretrizes da extensão, as normas, dialogar com o Estatuto da universidade, então foi um ano bastante interessante de estruturação da Pró-Reitoria e da política de extensão.

Investigador: Qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Veja só, eu sou professora, fui professora da educação básica por vinte e cinco, vinte e sete anos, depois eu na universidade eu fui professora substituta uns quatro anos e sempre atuei na extensão na

UFBA durante muito tempo. Eu me formei em História mas fiz uma especialização em imagem, e minha vida já era de professora da educação básica, então eu entrei no sindicato dos professores e tal, e aí a partir daí minha relação foi se dando mais com a Faculdade de Educação da UFBA. Então lá foi minha segunda casa, e acabou se tornando a minha casa profissional, e eu participava de muitos programas de extensão lá. Então assim, o meu conceito de extensão é que a extensão, é o espaço, vamos dizer, o procedimento pedagógico para que o currículo ganhe dinâmica de vida, para que o currículo seja um currículo vivo. Um currículo, vamos dizer assim, mais real. A realidade entra como currículo, eu acho que entra os cenários todos sociais, culturais, econômicos, ambientais. Todos os cenários, vamos dizer, desta relação humana sociológica com o ambiente entram como currículo, porque é nessa dimensão que os meninos apreendem a vida e a necessidade do conhecimento e da *práxis* do conhecimento em relação a essa dinâmica de vida. Então eu vejo a extensão muito como o currículo vivo dentro da formação superior. É o espaço para mim, em que o profissional ele vai compreender os limites e as potencialidades da aplicação da teoria. Então assim, só que isso não é um espaço vazio onde você testa conhecimentos ou técnicas, mas é um espaço dinâmico onde você vai ver os limites da teoria. E é esse espaço dinâmico que possibilita a gente recriar a teoria. Ou adaptar, ou transformar, porque no espaço de vida você tem conhecimentos já experimentados na própria vida que resignificam e redimensionam a teoria. Porque inclusive cada espaço é plural e singular ao mesmo tempo, em termos de cultura, de região, de história de cada lugar, de cada contexto, de cada povo, de cada comunidade. Então o nosso conceito é muito esse.

A gente discutia: a extensão é uma via de duas mãos. A gente não quer, não é uma via de duas mãos. Ela, a extensão na verdade, eu acho que, eu compreendo hoje que nem deveria mais se chamar extensão. Eu acho que ela é o próprio conhecimento vivido e experimentado. Ela dá oportunidade por exemplo de a gente repensar o ensino, em muitos aspectos. Ela propicia em muitos aspectos novos espaços para a pesquisa, que trariam, vamos dizer assim, respostas ou consequências muito mais interessantes para a realidade. Então eu compreendo assim, e na verdade eu sou extensionista, eu vejo como na extensão a gente constrói a teoria e quando você lê os teóricos você pensa: nossa eu cheguei a essa conclusão antes de ler este teórico, mas vivendo a situação. Aí você percebe que a extensão é na verdade uma vivência da pesquisa. Eu acredito, e do ensino, problematizado ali do lugar que você está. Só que ela precisa ter normas próprias de avaliação, de tempos didáticos talvez, de apreensão dos próprios resultados dela. E que é uma coisa também muito relativa, porque eu acho que, como ela é uma intervenção, uma vivência comum com a comunidade, se ela for também muito talvez normatizada, ela perca muito da expansão que ela venha ter. Porque você dialoga, constrói e aquilo se multiplica quase que espontaneamente.

A gente vê aqui por exemplo, nos editais, no encaminhamento dos formulários. É muito comum você discutir: olhe, o projeto não é de extensão. É um projeto de pesquisa que o professor aproximou um pouco da extensão para ele poder concorrer ao edital. E aí fica esta discussão. E eu fico pensando como tudo é insano. Se você tem o tripé, e desde que essa concepção de indissociabilidade foi criada, que isso já tem mais de quarenta anos, e ela nunca foi de fato instituída, quando você tem a oportunidade de interferir eu acredito, em um pesquisador, para que a pesquisa dele ganhe contornos talvez metodológicos, ou de linguagem que oportunize a extensão, é fantástico eu acho.

Aqui no início, nós tínhamos, a gente visitava muitos os Centros para discutir a concepção de extensão. No início era complexo. Alguns professores achavam que a gente estava propondo uma universidade que fosse meio que um braço do Estado. Por já nascer em um governo popular, de contornos da esquerda, tinha uma desconfiança nos próprios profissionais mais críticos, de que a universidade viesse a ter estes contornos também, de assistencialismo, de que ela ia virar um braço do

Estado, que ela ia ser promotora ou executora de políticas públicas e a gente entrava neste debate com eles. E dizíamos: olhe, a universidade historicamente sempre prestou um papel, de enquanto ciência, de dar sustentação às ideias e às técnicas utilizadas historicamente de forma opressora para os setores trabalhadores e populares. Quando você dialoga um fundamento, uma proposta, uma filosofia que lhe convida a um fazer ciência mais articulado com a realidade de todo o conjunto da sociedade, você desconfia disso e questiona. É interessante. Mas era um debate muito interessante para a gente fazer.

Porque o que a gente fazia era discutir com os professores isso. Nós estávamos nascendo dentro de uma região, numa perspectiva histórica, política e social, vamos dizer assim, de que a academia fosse uma propulsora também de desenvolvimento dos povos e das regiões, e ela é, e a gente tem visto isso aqui no recôncavo, em todos os sentidos. Então, a gente chamava eles porque eles precisavam conhecer a região e ainda mais essa região que ela tem particularidades incríveis do ponto de vista da história e da cultura, para que o conhecimento produzido se aproxime ao máximo das graves questões, ou das potências da região. E isso no início era meio estranho para eles. Porque quase todos vêm de uma tradição que a extensão é mais difusão, principalmente de conhecimento, muito, para mim a visão dos mais críticos era essa, era a de difundir. Vamos dizer, os grupos mais ligados às ciências chamadas duras, eram mais de prestação de serviços, de eventos.

Então a gente tinha que ver que é uma forma, um olhar tradicional e acomodado também de fazer extensão, não queriam se deslocar deste lugar confortável daquele que tudo sabe, que vai socializar o que sabe. Quando a gente propõe: a comunidade também sabe, a tradição também sabe, tem muitas formas de encontrar este conhecimento e se a gente for para o diálogo nós vamos descobrir muitas coisas novas. É um chamado que estranha um pouco a universidade. Mas é um desafio incrível. Para mim, era a coisa mais, vamos dizer assim, mais estimulante da extensão, o que mais desafiava a gente era disputar esta concepção de extensão. E a partir daí como a gente fomentaria isso além de a gente ir aos Centros, nós fizemos uma vez uma reunião com os coordenadores de pesquisa, e foi uma das reuniões mais diferentes que a gente pôde viver. Assim, nosso mundo é muito diferente desse outro mundo, de fato. E muitos revelaram que não tinham habilidade com o método que a gente trabalha, com o diálogo e a proximidade com a comunidade, pelo contrário, muitos revelaram que tinham um estranhamento e que eles se assustavam muito quando eles tinham que se debruçar sobre um problema tipo, vamos dizer, aquele da maré vermelha, que foi um problema que resultou em muitos danos socioambientais, mas eles iam na perspectiva do cientista que vai entender o que aconteceu e a comunidade se relacionava com eles assim desesperadamente querendo respostas, queria conversar com eles, e eu me lembro bem de um professor dizer de como isso assustou ele. Ele não queria se relacionar com aqueles problemas, porque ele não tinha como resolver, ele não tinha a formação, ele não tinha como dar respostas para aqueles problemas daquelas pessoas, ele estava estudando o que aconteceu com o ambiente, ele ia dar essas respostas que poderiam resultar em outra ação, mas não era a relação dele diretamente. E ele se assustava um pouco com a proximidade da comunidade. Ai a gente dizendo como é que o nosso comportamento já é ao contrário: nós já íamos trabalhar com esses problemas para com a comunidade a gente poder entender o que aconteceu e ajudar ela a sair do problema.

Então assim, nós tínhamos, tentamos criar alguns programas culturais também, o Pró-Reitor tinha muito essa perspectiva, ele queria que a arte e a cultura se articulassem e entrassem na universidade, nós criamos vários programinhas mas nós não tínhamos recursos, nosso orçamento era baixíssimo para manter as nossas dinâmicas. Chegamos a realizar *Cinema em Bairro*, chegamos a realizar um programa que era o *Quinta de Outras Palavras*, que a gente queria muito usar a fotografia, o audiovisual e a música para encontros quinzenais. Desenvolvemos coisas muito interessantes.

Criamos o regimento, criamos algumas orientações e buscamos incentivar muito o diálogo com a FAPESB para tentar construir editais comuns junto com a pesquisa. Tentamos estimular a criação de núcleos que nascessem já com o foco em pesquisa e extensão juntas, tentamos nos articular com a PROGRAD e a PROPAAE para tentar discutir a curricularização, mas não avançamos muito nessa direção. Na época fizemos alguns debates com as gestoras destas Pró-Reitorias na época, começamos a discutir as possibilidades de ACC ou de cursos como os Bacharelados Interdisciplinares, que já nasciam tendo a extensão como algo intrínseco ao currículo, que eu acho que é o que nós temos de avanço mais significativo nestes dez anos, são essas experiências, que eu acho que são mais arrojadas, principalmente o de Saúde que já nasce com os alunos tendo que ir para as comunidades, e agora o curso de Educação do Campo que traz outra experiência incrível que é a Pedagogia da Alternância, que é isso mesmo, é alternando entre a comunidade e a sala de aula, trazendo todo este diálogo construído com a comunidade para dentro, para que o currículo encontre estes debates e respostas, e para situações. E a gente está agora com uma resolução discutindo uma ACC, para pensar a forma. Mas assim, neste primeiro período, nós trabalhamos de 2006 até o início de 2011, que foi quando houve a eleição para montar a nova gestão. Então nesses cinco primeiros anos, é mais esta estruturação. Inclusive os gestores, o próprio Reitor tem muita consideração com essa passagem, ele e todos os extensionistas, deste legado importantíssimo deixado por este período, que é essa política muito mais comprometida, humanizadora e que convida à uma *práxis* acadêmica. Nosso desejo é que aos poucos, a extensão vai se tornando currículo e ela passe a se integrar.

Investigador: Existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Eu acho que não. A extensão ela já tem uma dificuldade enorme de montar a avaliação, inclusive isso é uma questão nacional, é até um dos eixos do FORPROEX, tem um grupo de profissionais que estudam isso especificamente, e produziram um material, o MEC financiou uma pesquisa, para se pensar os critérios, os indicadores que poderiam nortear uma política de avaliação para a extensão. Aqui nós ainda não conseguimos construir isso, e é um desafio político inclusive, porque a gente acredita que nós só vamos avançar em uma lei para a extensão quando a gente conseguir minimamente avaliar, com critérios minimamente definidos. E do ponto de vista da universidade, nesses primeiros anos, nós tínhamos aqueles formulários de avaliação do seu setor, que era uma avaliação também muito estrutural de demanda de servidores, de estruturas, mais quantificar mesmo, até de participação também, porque a gente comemorava quantos professores nós já tínhamos conquistado para fazer extensão, quantos a gente, à medida que novos iam chegando a gente ia identificando os perfis e ia convidando sempre, a gente corria, entrava um grupo novo de professores, a gente já mapeava quem tinha um perfil mais extensionista para convidar para as ações. Porque no início, nós tínhamos três coordenadorias, porque tinha uma coordenadoria de meio ambiente. Nós éramos Cultura e Educação, Meio Ambiente e Saúde e Tecnologias para Inclusão Social, essas três coordenadorias. Cada uma tinha os núcleos, por exemplo, a coordenadoria que eu ficava que era a de Cultura e Educação ela tinha um núcleo de cultura, um de educação, o de comunicação. E assim, depois foi preciso reorganizar, reajustar estes cargos, e aí uma das coordenações foi suprimida, a de Meio Ambiente. Nós também não tínhamos uma política de Meio Ambiente. Que o desejo inicial era ter a Agenda 21 dentro do campus, mas não conseguimos. Aí essa Coordenação passou a ser um núcleo dentro de Tecnologias.

Então nessa época a gente participou do Estatuto da UFRB, a gente construiu o Regimento da Extensão, criamos algumas normativas, o Pró-Reitor já discutia a necessidade de termos o fundo de extensão, o PROEXTE-MEC- SESU aconteceu ao longo deste processo. Então internamente, nós tínhamos

o desejo de criar o fundo, que hoje nós temos o fundo para eventos, mas nós queríamos o fundo de extensão, é como arrecadar recurso para a extensão, seja com os eventos que possam ser pagos, seja com ações que o professor desenvolve que possa gerar recurso. Hoje nós temos um edital de apoio a eventos que nós não tínhamos, os eventos sempre buscavam muito a extensão como aporte para recursos, e a gente sempre teve um limite muito grande, e tudo acabava sendo negociado na Reitoria. Então na segunda gestão houve uma evolução disso para se tentar que os recursos se encaminhem para o lugar certo que seria mesmo a extensão, e aí cria-se um edital de eventos que tem muito mais a ver, o objetivo dele é de dar suporte aos eventos, aqueles eventos que já são tradicionais e aos outros eventos, e um avanço muito interessante é que ele vem com a possibilidade de concorrência das três categorias, docente, discente e técnico-administrativo que foi uma coisa muito interessante.

Nós tínhamos um desejo e um compromisso que ainda não alcançamos que é a curricularização e a avaliação, eu acho que vai ser um desafio persistente por muito tempo, porque nós temos que, por exemplo, agora nesta gestão estamos pensando já: precisamos ter um seminário de aprofundamento do que nós já conseguimos vivenciar de experiência nestes dez anos. Nestas experiências o que está dando mais certo em termos de curricularização e o que vamos propor para os próximos anos. Então isso já está na nossa perspectiva. A gente está acreditando muito, o Reitor está apostando muito em uma gestão compartilhada, e isso deu muito alento para a gente, porque se de fato as Pró-Reitorias passarem a se integrar mais, a conversar mais, eu acho que elas juntam encontram respostas interessantes.

Uma outra ação que agora eu estou com muita esperança que a gente avance e que era um desejo da primeira gestão há muito tempo, era que nós tivéssemos um programa de convivência, ou de vivência universitária, que a gente chamava de VIVERCOM, que não conseguimos na época estruturar, e eu acho que vai ser um grande salto, eu tenho muitas expectativas positivas nessa nova gestão da Pró-Reitora, porque ela tem uma penetração nos territórios de identidade, tanto o recôncavo como os outros do estado da Bahia, através dos diversos projetos e programas dentro dos territórios e a própria política territorial que ela foi pioneira aqui no recôncavo, ela que trouxe, essa política territorial. Por ela já ter uma relação muito forte com as comunidades próximas, de muita confiança e de muito respeito. A gente tem muita expectativa, porque o programa de vivência universitária era exatamente você possibilitar ao estudante que ele vá, entre em uma comunidade, vivencie a comunidade um pouco, acompanhe a comunidade, veja como é que ela ocorre. Que conhecimentos ela tem, quais são as práticas culturais daquela comunidade e tal, e ele possa trocar experiências junto com a comunidade. A gente tem muita esperança, inclusive porque a comunidade tem buscado a universidade, de que forma estes alunos poderiam auxiliar mais.

Os prefeitos discutem isso, do ponto de vista das prestações de contas, por exemplo. Dos diversos programas e projetos, políticas públicas que amarram as prefeituras, nem sempre é má gestão de verba pública, muitas vezes é falta de condição, de capacidade de fazer uma gestão como é necessária, então é uma coisa que eles evidenciam. A própria instalação das políticas públicas, nós temos uma região muito, o recôncavo é um absurdo de desorganização social, as organizações que temos são muito frágeis do ponto de vista da institucionalidade, da normatização. Você tem fragilidades em todos os níveis, então assim, você tem espaço aqui para trabalhar com tudo, estando em qualquer campo você tem espaço, porque as culturas são muito latentes, as tradições são muito fortes e ao mesmo tempo essa dificuldade de organização, eles têm dificuldade com planejamento, tem dificuldade enorme com serviços, com a profissionalização, com a comunicação. Temos vários problemas, e vários dentro de uma região que é um tesouro de possibilidades. Imagine, você tem tudo, você tem biomas diversos do ponto de vista ambiental, você tem povos seculares, porque é a região mais antiga, você tem uma diversidade de todos os sentidos, seja ambiental, social, cultural, econômica.

Esse é um velho compromisso que ainda não foi articulado. A gente, nós temos acompanhado resultados incríveis da extensão. Eu fui entrevistar alguns agricultores em Valença para um projeto que tínhamos, uns senhores que trabalhamos, o encantamento por terem vindo à universidade. E eles mesmos diziam: a universidade era como um castelo, um palácio muito longe. Era um lugar que a gente tinha até acanhamento, vergonha de ir, por ser um lugar de muita nobreza, eles achavam. É muito interessante a forma, os auditórios eles chamavam de salões nobres, tudo tinha um glamour enorme para eles, e como eles se sentiram importantes de vir aqui. E aí, eu ficava pensando, que incrível!

Aí nós iniciamos o TOPA, que foi o programa de alfabetização, de todos pela alfabetização aqui no recôncavo. E aí nós começamos a trazer, duzentos e cinquenta, trezentas pessoas que iam trabalhar com estes programas, gente de movimento social de tudo quanto é lugar, e aí a universidade começou a ver gente que ela não via circulando aqui dentro. E tudo mundo perguntava: o que é isso? Vocês estão fazendo o quê? Porque não tinha, a Escola de Agronomia não tinha vivência nenhuma com essas coisas. E aí a gente percebe, só na experiência com o TOPA, que é um programa que nós colaboramos. Investimos em uma formação com muito mais qualidade, inclusive resolvemos dialogar com terreiros, com povo cigano, com a riqueza que tinha na região. Aí desta experiência com o TOPA, nós conseguimos colocar muita gente de volta aos estudos, muitas pessoas que vieram para ser alfabetizadores retomaram os estudos, muitos. E nós conseguimos com que muitos fizessem graduação. Inclusive para a educação do campo. Começamos naquele momento a despertar o interesse pela Pedagogia da Alternância a partir do TOPA nestes segmentos sociais.

Então a gente percebe como a extensão de fato rompe muros, ela quebra os muros da universidade. Ela possibilita que a universidade se sinta sociedade, não apartada da sociedade. Eu sei que pode parecer muito confortável, muito glamoroso para muitos profissionais, muitos presam por essa nobreza da instituição, do nosso lugar dentro dela e tal. Mas assim, abrir os muros dela, também enriquece ela de uma forma extraordinária. O quanto que estes professores tem aprendido com o diálogo com as comunidades, e os alunos também.

E é incrível, eu acho fantástico porque assim: uma das fragilidades que eu vejo na nossa sociedade, é a formação muito teórica, ela é tão distanciada, ou inadequada muitas vezes, ou desagregada da prática social, que isso é muito ruim para o profissional jovem. Porque ele leva um saber que como é uma peça de quebra-cabeça que não vai encaixar na realidade, e se ele resistir ao que a prática social possa ensinar para que ele redimensione e readéque, ele cresce extraordinariamente, tornar-se-á um profissional sensível, contemporâneo, mas se não, se ele se apegar ao glamour da sua formação, à sua vaidade, ou ele fica um profissional muito individualizado, fora de uma realidade, ou um profissional que vai produzir conhecimento para realidades muito específicas que não vai dialogar com a grande realidade. Então são essas questões que a gente vivencia aqui.

Investigador: Qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Eu acho muito importante, inclusive porque, aqui na extensão, por exemplo, nós estamos identificando que nós ainda não temos uma secretaria como deve ser. Nós ainda não temos arquivos organizados, nossa capacidade de ler dados é muito restrita, por não ter um sistema de registros informatizado e implantado, tudo ainda é muito precário. A forma que a gente faz certificados, é muito precária. O fluxo para registrar uma ação de extensão, e chegar aqui para gerar um registro, um documento para depois você certificar, é um fluxo que ainda está muito caótico dentro da universidade. A gente está colocando como um dos desafios desta gestão de agora é tentar um ordenamento deste fluxo. Então por exemplo, nós ainda não temos condições de mostrar à universidade o que somos

exatamente. O que eu lamento muito, porque essa potencialidade, essa capacidade é que vai rebater, trazer reflexos positivos, tanto na política de curricularização, no entendimento dessa indissociabilidade, na capacidade de a universidade compreender quanto que ela já está impactando no desenvolvimento regional.

E assim, de quanto de fato, nós já estamos trocando conhecimento ou compartilhando com a comunidade, e se isso poderia reverberar para o nosso orçamento e para a nossa estrutura. Mas a gente vê isso, a nossa capacidade de gerar dados ainda é muito limitada. Até para revelar onde nós já estamos penetrando. Outro dia ouvi alguém dizer: nossa é incrível, a universidade já adentrou o recôncavo, ela já está nas entranhas do recôncavo, ela que não dimensiona isso. Então onde a gente chega, estão acontecendo coisas que você não tem ideia. A gente até se assusta com o que a gente vem conseguindo, o nosso alcance é muito grande e a gente ainda não tem condição de fazer isso. Porque, eu por exemplo, penso que nessa nova gestão, uma das coisas que a gente deveria perseguir na nossa coordenadoria, é isso, criar espaços de seminários sobre ações que estejam sendo desenvolvidas dentro do recôncavo, por exemplo. Que nós já estamos em outras regiões, no vale do Jiquiriçá, no portal do sertão, até no baixo sul nós já estamos. Mas assim, se pegarmos o recôncavo como amostra por exemplo, para a gente entender onde nós já estamos, e terá que ser um chamado para aquelas pessoas para criar um evento, para aquelas que estejam atuando no recôncavo com alguma ação, para que elas possam vir dar notícia da sua ação. E já tem muita gente trabalhando, juventude rural, mulheres rurais, produção da mandioca, questões da fruticultura, são vários assuntos que os meninos tem se debruçado. A gente poder dar visibilidade a isso vai ser muito importante.

Investigador: Qual a importância do papel da CPA na avaliação feita à época?

Durante os primeiros anos ela não havia sido criada. Eu acho que a gente sentia a avaliação nesse primeiro momento nos formulários que eles encaminhavam para a gente fazer a avaliação do setor, a forma que a PROPLAN fazia os relatórios de gestão, aquela época eram aqueles relatórios enormes que a gente tinha que dar conta de tudo aquilo que estávamos fazendo. Eu não sei lhe dizer, se para a extensão o trabalho da CPA já produziu algum retorno ou consequência. Não sei. Se o dimensionamento da CPA já reverberou para a extensão em alguma coisa.

Investigador: Como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

A gente avalia, nós temos diversos avanços positivos. Nós temos, agora o que eu acho que tem muita dificuldade é porque não é dada a extensão a condição de existir, de desenvolver-se de uma forma mais administrativamente mais livre, como é dada à pesquisa. Porque se os grandes programas, as grandes ações, o recurso, a administração pudesse ser feita pelos coordenadores como é feito em pesquisa, daria mais mobilidade. Porque qual o dilema da extensão? Você vai gastar os recursos dentro da universidade, assim você faz compromissos com comunidades, você gera expectativas, você bota em movimento pessoas, ações, intervenções e de repente, tudo dá errado. Ou vem o recurso e a compra demora demais, você não consegue contratar o serviço, tudo é muito difícil. Veja, se o fluxo fosse fluente, tranquilo, eu acho que o resultado do ponto de vista da sociedade, da política social, da geração de massa crítica de melhoramento de situações problemas, seria extraordinário. Mas as vezes, o sacrifício que faz por ser uma gestão tão difícil, acontece o contrário, você fragiliza, você frustra, você inicia um processo que não se conclui, você levanta expectativas que não alcança, isso atrasa muito o processo. Enfraquece a relação, e cansa os professores também. Porque lida com muitas frustrações o tempo todo.

Mas mesmo assim, hoje por exemplo, nós temos uma revista que já está indo para o nono número. É extraordinário. Nós ainda temos uma comunicação ruim, porque eu acho que nós precisávamos ter um programa de rádio web, dando notícia de tudo que está rolando, de tudo o que a gente está fazendo. Acho que precisávamos ter programas, ter um audiovisual mais eficiente, acho que nós precisávamos nos comunicar com a região mais para ela saber o que está existindo. Então é um trabalho com um grande problema: não ter visibilidade, não se publicar muito, não se revelar o que faz e até onde chega, e ainda tem as fragilidades da gestão administrativa que é sempre um gargalo muito forte.

E isso historicamente, toda a discussão nacional que se dá em torno disso, é porque não se tem indicadores de avaliação, é porque não tem critérios muito claros, mas eu acho que isso é uma construção, no meu entendimento, política sabe, de inibição do que a extensão é capaz de fazer. E que eu vejo que mesmo nos governos mais progressistas, apesar de estarem demandando muito as políticas públicas para dentro das universidades em termos de formação, e tal, ainda não perceberam que o entrave está na administração. Aí é um governo popular mais de contornos à esquerda, e que o Ministério da Educação não libertou a extensão. Não libertou, não deu a ela o lugar que ela precisa ter. Que eu sei que é mais complexo, você lida com gestão de recursos que se expandem mais, mas sim, você tem que ter mecanismos de controle sobre isso. A pesquisa compra muito mais equipamentos, por exemplo, porque tem as agências de fomento, que são também altamente reguladoras. Porque estas agências também não se tornariam também da extensão? Porque há um preconceito com a extensão, enorme.

Tem duas frentes: do ponto de vista político, como a universidade ela se constitui, se institucionaliza como universidade na ditadura militar, não era interessante para a ditadura que a extensão tivesse esse caráter. Eles queriam que ela tivesse um caráter assistencialista, e assim mesmo, de você ensinar o outro a fazer, numa perspectiva muito menos politizante ou politizadora. Depois, nós estamos querendo politizar a extensão, e queríamos que o MEC compreendesse a extensão como a *práxis* acadêmica, mas muito mais politizada, porque senão você também ao invés de fazer as comunidades ganharem autonomia, avançarem na compreensão que elas têm de si mesmo, você vai torná-las mais dependentes. Você tem um preconceito, tem uma idealização política que foi construída historicamente e que ao entrar numa visão mais progressista não rompe com isso, mantém esse entrave. Porque aí a concepção política definiu a concepção econômica, a extensão era muito mais de fazer dinheiro e de botar ideias conservadoras na cabeça das pessoas de dependência social do que de libertação. Hoje ela poderia, ela tem condição de ser mais libertadora, mas você tem, já que as ideias se libertaram um pouco você tem o entrave econômico, porque também o Ministério não avança nisso.

Porque ao jogar toda e qualquer administração da ação extensionista no conjunto dos recursos da universidade, você obriga ela a viver toda esse sofrimento da gestão, do engessamento. E aí é terrível. Tem equipamento que chega, quando chega o projeto já acabou e aí você tem que engendrar uma outra ação. Tem ações extraordinárias que as vezes você consegue dar uma estrutura mínima, mas por atrasar tanto, por fragilizar tanto a relação com a comunidade, o tempo se perde. Então assim, o próprio poder público precisa avaliar melhor isso. Porque a preocupação é tão grande para não deixar espaço para corromper, para desviar a verba, e isso faz com que mil coisas fiquem paradas, se perdendo. Então eu acho que é interessante inclusive esse seu trabalho, que era interessante a gente através da CPA a gente ver, por segmento ou por setor qual a avaliação que ela tem. Todos estes instrumentos que ela vem implantando desde o seu surgimento. Ela avalia, mas ela não dá consequência para isso.

Então são vários elementos, essa coisa da avaliação, nós precisamos nos debruçar sobre isso. Como é que nós vamos saber o que acontece com a comunidade. Então são essas coisas que eu acho que a extensão é diferente, só ela envolve as pessoas em participar, em conhecer mais a fundo o que é

o problema, poder discutir outras saídas a partir daí. Agora como você quantifica isso, aprofunda isso? Porque o problema é que quem lida com o recurso, com o dinheiro pede para você quantificar. Esse é o dilema, são os desafios. Do ponto de vista nacional, até as últimas vezes que eu participei do FORPROEX, esse dilema é conquistar essa lei de extensão que já foi pensada, rascunhada, articulada, pensada mil formas, mas não saiu do papel ainda. Eu acho que o Fórum, não sei, pela pouca vivência que eu tive com o Fórum, eu acho que o Fórum ousa pouco porque, eu digo assim, numa universidade ninguém tem o capital político que a extensão tem, não tem. Um Pró-Reitor de Extensão muito articulado ele tem um capital político extraordinário. E se o Fórum se empoderasse mais do que tem, eu digo, o Fórum pode redimensionar uma perspectiva política dos deputados por exemplo. E a gente está vendo que está em crise a representação, mas o Fórum de Pró-Reitores lida com todos os problemas, pode pressionar o Congresso. Veja aqui, nós temos aqui convivência com diversas comunidades, eu acho que a extensão está precisando puxar as representações que defendam suas bandeiras.

Gestores (G)
(Pró-Reitores e Coordenadores)

Identificação: G7 UFRB

Profissão: graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado em Fitotecnia e doutorado em Engenharia Agrícola.

Função/cargo na Universidade: professora.

Experiência com a gestão da extensão: Coordenadora na Pró-Reitoria de Extensão.

Tempo de duração da experiência: 4 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência na gestão da extensão universitária.

Eu fui coordenadora da primeira gestão. Eu cheguei aqui em 2005, eu entrei na gestão em 2006, fiquei como gestora do núcleo de projetos, aí quando um dos coordenadores se candidatou para direção do Centro eu acabei indo para a Coordenação de Ciência e Tecnologia e aí fiquei quatro anos, fiquei até 2010, fiquei na primeira gestão inteira. E para mim foi uma experiência excelente, porque desde a graduação eu sempre trabalhei com pesquisa e com extensão. Na verdade, minha linha de pesquisa é pesquisa aplicada, então eu sempre tive habilidade para trabalhar com extensão, sempre trabalhei desde a iniciação científica, o mestrado e doutorado. Então ter a oportunidade de contribuir com essa linha dentro da instituição, para mim foi muito bom. Sem contar que foi uma experiência nova, porque a Pró-Reitoria de Extensão naquela época ela estava sendo construída, então a gente não tinha assim muitos caminhos, não tinha as normatizações, não tinha nada da extensão na universidade, então foi um período que a gente teve que construir, as novas linhas de pesquisa, o que cada um ia propor dentro da sua coordenação, como é que seria o trabalho extensionista dentro da UFRB, quais eram as metas, os objetivos. Então participar do início de tudo isso, foi bem interessante para mim, foi bem gratificante.

Investigador: Qual seu conceito de extensão universitária? (Quais as atividades que considera mais passíveis de integração com a sociedade?)

Olhe, existem vários pesquisadores de extensão que definem extensão de formas diferenciadas. Pela experiência que eu tive, para mim, a extensão tem que ser agregadora, ela tem que ser construída dentro da instituição, com o quadro docente, com os alunos, com os técnicos, e depois dessa construção ela tem que ir para fora da universidade. Então, apesar de existir aquele famoso tripé da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eu acho que a extensão, ela faz parte da vida universitária. Muitas vezes a gente nem nota que ela existe, mas ela faz parte da vida universitária desde o início dessa formação, desde o primeiro ano. Uma das coisas que a gente lutou muito na extensão foi que para que tivéssemos realmente a disciplina de extensão dentro do currículo de graduação, porque aí você já vai formando o aluno para sair da universidade com algo a mais.

É isso que o Fórum de Pró-Reitores discute muito. Porque a extensão deveria vir associada à algumas disciplinas, ao currículo. Agora por outro lado, a gente discutia muito na Pró-Reitoria também. Porque a extensão, eu acho interessante que os alunos participem, que todo mundo tenha alguma vez a experiência pelo menos, que seja obrigatório o conhecimento da extensão. Mas é ilusório achar que todo mundo vai ter perfil para a extensão. E a extensão ela trabalha com a dimensão humana, se você não tiver afinidade, não adianta você querer trabalhar com extensão. Porque é diferente da pesquisa, a pesquisa é mecânica no sentido de que você vai e faz, e é solitária; a extensão, não, ela é coletiva, e é multidimensional, porque as vezes você vai fazer um trabalho com um agricultor, aí aquele agricultor se

desdobra em mil problemas; e você se envolve, você quer ajudar; as vezes o aluno não tem instabilidade emocional, ele precisa estar sempre sendo puxado para a terra, ele tem que entender qual o papel dele naquele determinado ambiente; então, eu sempre me questionei muito se é justo também a gente pegar uma disciplina de extensão, que ocorre dentro de três ou quatro meses, colocar aquele monte de aluno em conjunto com os projetos que não vão ter continuidade, só para ele conhecer? Não sei se isso é interessante. Será que essa oportunidade de só ver, nessa experiência rápida de apenas um semestre, vai ser suficiente? Os nossos alunos as vezes, eu tenho alunos de iniciação científica, começa comigo na iniciação científica e as vezes vai até o doutorado, ainda não tem compreensão do que é aquele projeto como um todo.

E esse tipo de “aula” de extensão que eu acho que a gente precisa, não é pegar o aluno e obrigar e levar para algum lugar, eu acho que incentivá-lo a criar ações que facilitem a vida de todos, a vida comunitária como um todo. Por exemplo, um aluno vai ter afinidade com um aplicativo, o outro vai querer desenvolver uma embalagem para melhorar a vida útil do tomate, o outro vai criar um teste para HIV que dá resultado, sei lá, em cinco minutos, outro vai criar um sistema para deficientes visuais. Porque os alunos quando eles chegam, o que mais eles têm é criatividade. Eles não sabem como fazer, mas criar coisas, é assim impressionante. Então eu acho que uma disciplina de extensão deveria dar oportunidade para eles criarem, sonharem. Mas aí o professor é que teria que ajudar a dimensionar o sonho, para ver se é possível, exequível, qual o caminho, como é que faria. Eu acho isso é bacana para gerar extensão, e gera produto.

Porque assim, eu sempre acho que a extensão ela é uma geradora de ideias, se você não tiver uma ideia, você não vai para lugar nenhum. É diferente da pesquisa, a pesquisa também é gerenciada por uma ideia, por vontade, por sonhos. Mas se você pegar por exemplo, a metodologia de extração de óleo essencial e der para um aluno, se ele seguir tudo, ele vai chegar a um resultado. Ele precisa ser criativo para aplicar aquele resultado, ele vai ser criativo na hora de discutir o resultado que deu. Agora a extensão, não, a extensão ela é livre, você pode pensar o que você quiser. E você vê que o que transforma o mundo são as ideias. Eu acho que o papel da universidade com a extensão no currículo, é dar ferramentas para o aluno ser criativo, e mostrar que ele pode criar.

Eu acho que nossos alunos, na dimensão extensionista da universidade, também são engessados. Porque o que que eles entendem como extensão: trabalhos com os movimentos sociais, eventos, e apesar deles terem o discurso de que eles constroem o conhecimento, eles levam o conhecimento, porque eles querem como alunos, que aquilo que eles aprenderam, o outro também aprenda, igual um pai ensinando um filho. Ele não quer que o filho pense e tenha uma ideia diferente da dele, ele quer que o filho aja de acordo com as normas dele. Então é diferente, eu acho que é essa dimensão da extensão que a gente ainda não tem na UFRB, que é a criatividade. Porque com a criatividade e as ideias, você começa a ter as empresas júnior, você começa a ter essa dimensão de trabalhar com a ideia do outro, de desenvolver o projeto do outro. Eu acho que isso ainda nos falta na UFRB. Essa gestão de ideias, de criação. Eu acho que essa é a prioridade da extensão, porque disso se desdobra todo o resto.

Porque eu também não acho justo você pegar o aluno e jogar em algum lugar obrigado. Ele vai achar bacana, diferente. Por exemplo, a gente tem estágio de vivência, que o aluno vive com o agricultor. Agora imagina o aluno que dorme todos os dias na sua cama quentinha, aí ele vai dormir lá no Sertão, um calor danado, a cama é no chão. Você coloca ele em outras condições, que as pessoas que estão lá, já estão acostumadas, ele não. Ele vai querer isso da vida dele? Agora se você fala para ele, olhe o Sertão é assim, as características são essas, vamos pensar em uma coisa para utilizar aqui? Por exemplo, dá para melhorar o clima dentro daquele ambiente? Colocando dois baldes de água já vai melhorar, mas

não tem água. Vamos pensar em uma captação de vento, vamos pensar em outra estratégia. Aí sim você tem o poder de transformar a realidade.

E a minha outra percepção de extensão é que embora muitas vezes a gente dissocia ela da pesquisa, extensão é pesquisa, o tempo inteiro. Então não tem como você trabalhar em uma gestão de extensão sem pensar em pesquisa porque ela gera dados, ela gera resultados, ela gera publicação, e muitas vezes a gente tem dificuldade na universidade que as pessoas não querem trabalhar com extensão porque acham que a vida de pesquisador vai ficar em detrimento, e muito pelo contrário, as duas coisas acontecem concomitantemente. Então para mim a extensão é a capacidade que você tem de gerenciar essa formação de recursos humanos dentro da universidade e não dissociando ensino, pesquisa e extensão e aplicando isso de uma forma coerente, construindo mesmo o conhecimento, dentro da universidade e fora dela. Porque quando você vai, por exemplo, trabalhar com a agricultura familiar ou trabalhar com associações, com cooperativas, eles já têm um conhecimento muito grande, então você soma o seu conhecimento acadêmico com o conhecimento prático, e isso é fundamental, pensando em termos de formação universitária, é fundamental para o aluno.

Agora eu percebo que em certas comunidades, ou mesmo dentro dos movimentos sociais, também existe um despreparo dos movimentos sociais para a parte técnica; eu trabalho muito com os movimentos sociais, mas quando chega na dimensão, na parte da ação, do fazer, o agricultor muitas vezes não sabe fazer. Aí é que entra a universidade. A forma de manejo, a forma de produção, a qualificação desse agricultor, aí sim. Porque não é só reivindicação. Você tem que reivindicar mas tem que sobreviver. O que eu vejo muito no Brasil é que a gente reivindica, e consegue, porque precisa realmente, e os movimentos sociais são muito organizados. Mas não consegue gerenciar negócio depois, aquilo não vira um negócio.

Por exemplo, a gente trabalha aqui com alguns agricultores de Cruz das Almas. Eles nunca viram um sistema agroflorestal. Se você pega um ônibus da universidade com alguns alunos do curso de Engenharia Florestal e vai com eles para a região do Baixo Sul, onde todo mundo trabalha em sistema agroflorestal e passa um dia lá, eu como professora não estou fazendo nada, eu estou colocando os meus alunos para interagir com esses agricultores e com outros agricultores de lá. Quando eles voltam para cá, eles voltam com uma visão diferente. Então eu penso muitas vezes, que a universidade, ela tem, não é um papel de educar o agricultor, eu acho que ela tem que conseguir dar oportunidades para que ele enxergue que o mundo é maior do que aquilo que ele vê; porque assim, se você planta batata a vida inteira de uma mesma forma e nunca viu ninguém fazer diferente, é muito difícil você querer que o agricultor, por si só, tenha uma ideia brilhante de mudar aquilo, sozinho ele não vai.

Eu acho que o papel da universidade não é chegar para o agricultor e falar: “olhe aprovei um projeto de trinta mil reais, a gente vai comprar uma enxada, vai comprar um sistema de irrigação, vai fazer tudo para o senhor, o senhor vai colher”. Não. É mostrar para ele que existe sistema de irrigação que ele pode colocar e se ele tiver um pouco mais de água na época de seca, a produção dele pode ser maior, ele pode experimentar coisas diferentes, que em outras partes do país as pessoas pensam de uma forma diferente, pode ser uma coisa que ele nunca pensou e de repente pode valer a pena. Eu acho que o papel da universidade é ser o universo de ideias.

Que nem os nossos alunos. Muitas vezes eu vejo os meninos assim: eles chegam na iniciação científica, eles querem fazer uma coisa. Aí vira aquele robô. Aí eu falo: gente, a ideia da universidade não é transformar vocês em robô, vocês precisam se questionar, ver o que tem além disso. Para isso, você precisa fazer o quê? Você precisa ir para congressos, você precisa sair do estado da Bahia para conhecer a realidade de outros estados, você tem que ir para fora do país identificar outras coisas, porque aí você abre. A medida que você tem um leque de opções, aí eu acho que você consegue fazer uma escolha

para o que você quer. Eu acho que o papel da universidade é proporcionar isso. Mas para a comunidade em si, a minha percepção é essa, a gente não pode dar tudo de graça porque aí é assistencialismo, é assistência técnica. Mas quando você está na universidade, você tem a oportunidade de conhecer muita coisa. Eu acho que o justo, é você compartilhar isso tudo que acontece no mundo com essa comunidade que não tem a mesma oportunidade de conhecer o mundo pelos olhos de uma universidade. Porque aí você abre o leque de opções das pessoas.

Eu vejo, por exemplo os agricultores, eu trabalho com as espécies medicinais. Quando eu vou para as comunidades, é chá, é banho, é uma infinidade de coisas que eles têm. “O senhor já pensou que o senhor pode vender o seu produto para fazer um remédio mesmo, um medicamento que está na farmácia?” “Não, nunca pensei nisso”. “Quer visitar a FIOCRUZ para ver como é que se fazem as vacinas, a vacina que o senhor toma para gripe, quer saber de onde é que ela vem?” “Ah, interessante.” Então vamos passar o dia na FIOCRUZ. Quando ele volta, passa o tempo, ele assimila aquilo tudo, ele fala: “ah eu quero experimentar fazer uma coisa diferente”. O cuidado com a planta é diferente, a forma de colher a planta é diferente. Agora, se não tivesse a universidade e o projeto, ele não teria a chance de ir na FIOCRUZ, porque por si só ele nunca ia pensar em parar lá. E essas dimensões culturais são extremamente importantes.

E aí que eu vejo a multidisciplinaridade, e aí a interdisciplinaridade, você conseguir enxergar com o olhar do outro e conseguir fazer as escolhas. Quando ele consegue escolher, ele deixa de ser dependente, porque a escolha é dele, o papel é dele, não é mais da universidade. Na verdade, você deu oportunidade para ele conhecer coisas que ele não conhece, e ele conseguiu a partir disso fazer uma escolha. E ele retribui isso também, isso não é uma via única, porque quando você está o tempo todo com esses agricultores, eles também te mostram o mundo deles. Os estudantes aprendem, e a gente também como pesquisador. Você passa a ver o mundo de uma forma diferente, quando você vai fazer alguma coisa você se questiona, você fala, nossa, mas se eu fizer tal coisa vai repercutir dessa forma e tem alguém lá na ponta que vai receber essa informação.

Então é uma troca. A gente mostra uma dimensão e eles mostram a outra. E o que é enriquecedor na extensão, sobre o meu ponto de vista, é que a ótica das comunidades, é sempre uma ótica de muita sinceridade, de muita verdade e de muita dimensão pessoal, que aqui no meio acadêmico você não tem. Você trabalha para fora o tempo todo. Então quando você vê essa dimensão humana, que a pessoa está ali realmente como um ser humano, naquele contexto sobrevivendo, criando estratégias de sobrevivência não só para aquela comunidade, mas também para outras, você também passa a ter uma compreensão de mundo diferente. E aí você tem a chamada informação cidadã, que é uma das dimensões da missão da universidade.

Investigador: Existiram práticas de avaliação institucional, em geral, e das ações de extensão universitária em particular, em sua gestão?

Enquanto gestão de PROEXT sim. Porque todo ano a gente fazia um relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão. A gente trabalhou junto com os outros Pró-Reitores que na época, o Reitor havia instituído uma reunião semanal, todas as segundas-feiras os Pró-Reitores se reuniam com a Reitoria para entender um pouco como estava funcionando as Pró-Reitorias e como é que a gente ia decidir as ações dentro de um determinado tempo. Então foi uma época que a gente conseguiu trabalhar com a Pró-Reitoria de Pesquisa, a gente conseguiu trabalhar com Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas, então era uma época em que estava todo mundo borbulhando de ideias, ideias é que não faltavam. Então a gente fazia essa avaliação sempre no final do ano, e o que que a gente traçou de meta no início e o que que a gente conseguiu alcançar.

Agora foi uma época muito difícil em termos de recursos porque a gente não tinha muito recurso para aplicar na extensão, então tudo que a gente ia fazer era extremamente doloroso, por exemplo, fazer um folheto, custa dinheiro, até conseguir o recurso para fazer o folheto, acabou o projeto do professor e você não liberou o recurso. Então foi uma época difícil de viabilizar. Agora as proposições e as ações, eu acredito que foram bem pensadas, bem elaboradas e foram propositivas. A gente teve o PROEXTE-MEC-SESU que sempre foi aprovado, os professores conseguiam e vinha muito recurso, só que havia a dificuldade de gastar, empenhar era bem complicado. A gente conseguiu montar uma revista de extensão que foi a primeira revista de extensão que a UFRB teve. A revista ficou bacana, até hoje ela existe, é bem diagramada. A gente conseguiu instituir o Fórum de Pró-Reitores de Extensão na Bahia, que se relaciona com o Fórum de Pesquisa, então a gente fez algumas atividades no estado da Bahia que eram motivadas pelos dois Fóruns. A gente conseguiu algumas reuniões com a FAPESB, acho que em 2008 ou 2009, se não me engano, a FAPESB lançou dois editais voltados para a produção orgânica, para agricultura familiar, para ações com movimentos sociais, e eram recursos bons de projetos de trinta e seis meses, vários professores conseguiram aprovar. Então, foi muito tímida assim a investida, mas eu acho que ela começou de uma boa forma.

Investigador: Qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Eu acho extremamente importante. Porque é uma forma da instituição avaliar o que as Pró-Reitorias estão fazendo, e a Pró-Reitoria em si avaliar como ela está dimensionando a sua gestão naquele período. Eu acho extremamente importante. Agora a gente ficou na dúvida em como montar este relatório de gestão, porque a universidade ela nos proporciona um *check-list* onde você responde sim, não, talvez, e se você quiser você coloca algumas observações. No caso da extensão é muito complicado. Porque por exemplo, em um ano você trabalhou com quantos alunos? Se você for pensar friamente são quase todos da UFRB. São quase dez mil, aí você joga esse número lá para cima, o que não é real. Uma ação de extensão em que você atinge uma família de agricultores por exemplo, no mínimo são cinco ou seis pessoas, então esses números vão subir. Eu acho difícil avaliar. E eu acho que a avaliação institucional seria interessante se ela partisse dentro da extensão por projetos ou programas, que é o que a gente tentava fazer. No final do ano, quantos programas a gente teve na Pró-Reitoria de Extensão, esses programas eles se desdobraram em quantos projetos, ou projeto: quantos projetos extensionistas existem na UFRB, quantos de fato foram registrados e quantos efetivamente existem e acontecem, porque a extensão também, você não faz em um ano; uma pesquisa, não sei, dependendo da área que você trabalha, você consegue finalizar, em três ou quatro meses você tem um artigo científico; para a extensão você tem que ter uma projeção maior, as vezes você leva um ano negociando, mais um ano verificando, no terceiro ano é que você vai implantar alguma coisa. Então a extensão ela é demorada, por isso que ela tem muito mais programas do que projetos. Agora eu acho que dá para avaliar. E a universidade tem alguns programas de extensão que são bem importantes para ela.

Investigador: Qual a importância do papel da CPA na avaliação feita à época?

A CPA ainda estava se constituindo. Mas cada membro, a CPA era composta na época, eu participei da CPA representando o Pró-Reitor, então tinham membros das Pró-Reitorias na CPA, justamente para construir um modelo de avaliação. Só que o que eu percebia quando substituía o Pró-Reitor era que a CPA também era engessada, não pela comissão, a comissão pensava realmente em um modelo, mas tinha pouca exequibilidade, e a dificuldade de criar os parâmetros, porque como não tinha uma coisa pronta e é uma avaliação que você tem que fazer para toda a universidade, não dá por

exemplo para você conversar cada dia com um professor e saber o que ele está fazendo, então tem que ser algo mais otimizado. Mas aí quando você otimiza, fica muito difícil você gerenciar o dado. Mas na época, as comissões estavam trabalhando exatamente nisso, pensando em como montar esse sistema de avaliação. Eu lembro, que um dos presidentes da comissão, ele tinha ido a UFBA, ele visitou algumas universidades para ver como que era o modelo de avaliação e ele trazia para as reuniões, para a gente discutir, para a gente ver o que seria mais interessante. Naquela época foi um momento de construção.

Para a extensão, a gente começou a discutir os indicadores, os indicadores que tem hoje no sistema de avaliação, foram os indicadores discutidos naquela época. Agora eu acho que assim, foi um passo importante porque pelo menos se fez alguma coisa, é melhor que nada. Agora esses indicadores, eles precisam ser reavaliados, porque nem sempre eles condizem com a realidade que a gente tem. Essa é a grande dificuldade. Mas na minha época, os processos de avaliação de extensão eles estavam balizados no relatório de gestão que a gente apresentava todo final de ano. Esse relatório de gestão ele ia para a Reitoria, a gente tinha um *feed-back* do Reitor sobre o que ele achava prioritário daquelas ações para que a gente pudesse trabalhar no ano seguinte, e eu acredito que por conta do relatório de gestão a gente começou a discutir os indicadores, como é que a extensão seria avaliada na universidade, e a CPA também estava começando a fazer isso. Mas mesmo assim, é muito difícil você colocar indicadores na extensão, porque a extensão ela trabalha basicamente com o fator humano, então é muito difícil você medir, dimensionar o quanto isso foi impactante para uma região. Por exemplo, a gente trabalha lá na região do sisal agora com os agricultores, você vê nitidamente que a forma de cultivar o sisal mudou, eles estão tendo uma elaboração melhor de um modelo de produção agrícola, mas como é que você vai medir isso? Você vai calcular quantos quilos de sisal aumentou? Quanto de fibra foi produzido a mais? Só que aí você está medindo uma planta, você não está medindo o conhecimento da pessoa que melhorou as condições daquele ambiente. É muito difícil.

Agora também se você pensa em avaliar a comunidade, a dimensão dessa comunidade ela é gigantesca. Eu me lembro uma vez na FAPESB, em uma das reuniões que tive, uma das coisas que a gente discutiu foi o impacto do desenvolvimento nos territórios, porque hoje a Bahia é dividida em territórios, e se trabalha muito a questão do desenvolvimento humano. Então o quanto esse órgão entendeu que a partir da chegada da UFRB, não só da UFRB, mas a partir da chegada dos programas de extensão da UFRB, da UNEB, da UEFS, o quanto isso impactou no desenvolvimento social nesta região destes determinados territórios. Aí você tem um índice, que talvez pode ser um índice interessante, que possa ser levado em conta. Mas não é uma coisa certa, não tem como você avaliar, é muito difícil avaliar a extensão.

A gente teve alguns projetos desse do MEC na época que foram aprovados, e os gestores do MEC vieram conhecer a experiência, vieram para a UFRB. E eu tive a oportunidade de acompanhá-los nos projetos. Então eles iam até o projeto, eles conversavam com o professor que fez a coordenação, conversavam com os alunos que participaram, de graduação e de pós, e depois eles pediram para fazer uma visita às comunidades. E aí eles observavam o que que é tinha, na época tínhamos um projeto de marisqueiros grande, a gente visitou a região das marisqueiras, e eles conversaram um pouco com essas pessoas. E o *feed-back* deles era se o projeto foi bem avaliado ou mal avaliado, mas tudo muito subjetivo. E o que a gente recebia no final era bom, muito bom, excelente ou em andamento. Então a gente dizia: isso não condiz com a realidade.

Investigador: Como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário?

Eu acho que sim, porque era com esses dados, porque querendo ou não se geram dados, se geram números de projeção para a universidade, e foi com esses dados que nós fomos para a FAPESB, foi com esses dados que a gente foi para o CNPQ para lutar por editais de fomento, então são esses dados que realmente representam a universidade, principalmente nessas agências de fomento. E quando você chega nesses locais, para sugerir um edital para a extensão, você tem que ter argumentos muito fortes. Então os dados da CPA, embora os indicadores ainda sejam falhos ou precisem de uma reformulação, de uma revisão, eles te dão pelo menos um parâmetro do que é a realidade na universidade. Quantos alunos estão envolvidos, quantos professores fazem extensão, quantos professores estão ligados aos projetos; então estes números para as agências de fomento e para a projeção da universidade são importantes. E é isso que a gente tem. Então eu acho sim que foi importante enquanto resultado.

Talvez algo que fosse interessante, seria depois de gerar esses relatórios de avaliação, discutir com a comunidade acadêmica e com a comunidade de fora também quais seriam as ações prioritárias. Agora, a minha percepção desta comunidade externa que a gente conversa, é porque é assim: a universidade, ela conversa com a Secretarias do estado da Bahia, então essa comunidade de fora que a gente está dizendo, tem que ser Secretaria da Agricultura, Secretaria do Meio Ambiente, tem que ter as Secretarias do governo do estado da Bahia, porque o professor, ele conversa com o agente realizador da atividade, com o agricultor, com o pescador, com o marisqueiro, com aquela comunidade. As comunidades que a gente trabalha nem sempre estão organizadas o suficiente para dizer o que elas querem. Aquelas comunidades elas vivem em função de uma política do governo naquele momento.

Então na minha opinião, o papel da universidade, o papel da Pró-Reitoria e não do professor, o professor ele tem que realizar a atividade de extensão e desenvolver o projeto dele, essa criatividade, essa coisa de interagir com os alunos, criar um projeto, é essa dimensão. Já a Pró-Reitoria ela tem uma dimensão maior. A Pró-Reitoria ela tem que estar alinhada com a Reitoria, para saber quais são as metas de crescimento da universidade em um ano, em cinco anos, em dez anos, aonde a universidade quer chegar com a extensão. A partir do momento que a gente entende qual vai ser o papel da UFRB com a Pró-Reitoria de Extensão, essa Pró-Reitoria tem que negociar com o governo do estado. Porque ela vai ajudar o governo a definir as políticas de extensão do estado. Aí vem as políticas de agricultura, de educação, de saúde, dentro disso, uma vez construídas as políticas, aí o professor consegue chegar na comunidade com mais clareza.

Porque sei lá, o professor das Ciências Agrárias vai trabalhar com agricultura familiar, o que que ele pode desenvolver dentro da agricultura familiar, porque o agricultor ele precisa de financiamento, e o financiamento está ligado à política. Até para orientar o agricultor em linhas de financiamento como o PRONAF, muitos agricultores aqui não utilizam, porque eles não sabem o que é; é papel da universidade informá-los, e discutir com eles. Olhe o senhor quer produzir o que? Arroz. Arroz não vai dar, aqui não dá. Vamos pensar em alguma outra coisa, o que o senhor já produziu alguma vez na vida? Como é que funcionava? Que tal o inhame, algo das culturas mais regionais? Os que entram na alimentação, que entram na segurança alimentar. Então eu acho que o papel da universidade é esse casamento com o agricultor, é ajudar o agricultor a entender em que momento ele pode se inserir numa política governamental. E entender, com ele, quais são os aspectos que ele precisa melhorar dentro daquela comunidade, seja uma assistência de saúde, como por exemplo reivindicar um posto de saúde, reivindicar algumas coisas, ou construir alguma coisa nova.

Os nossos agricultores na verdade, eles estão numa dimensão de associação por afinidades de identidade, não por um negócio, não por uma formação coletiva de ideais. Eles estão longe disso ainda. Eles se associam porque eles não têm água, eles não têm esterco, então se não junta todo mundo eles nunca vão ter nada. Mas eles não têm a concepção do que é uma associação. Se você falar aqui na Bahia em montar uma cooperativa, em dois minutos ninguém mais quer trabalhar com você, porque o histórico de cooperativas no estado da Bahia é um histórico assim, que não tem lucratividade nenhuma, então eles não entendem como é que eles vão se associar e ganhar dinheiro ao mesmo tempo. É uma política mais individualista, é comunidade, mas não é comunidade para negócios, é uma comunidade por uma questão de sobrevivência.

Quando você quer entender a resposta da comunidade a um programa de extensão, você tem que pensar na dimensão do estado, porque a comunidade não vai te dar essa resposta. Ela vai dizer “olha, meu pé de cacau ao invés de produzir cinco, produziu dez”. E o que que isso impactou na sua economia? Você vendeu mais? “Não, eu dei para os meus filhos”. Então teria que ser do Estado o papel de dimensionar este impacto, construindo junto com a universidade, porque ele também não tem condição de fazer isso sozinho. Porque quem define as políticas teria que ser a universidade junto com o Estado, para se fazer alguma coisa em uma dimensão maior.

Mas eu acho que a UFRB só tem dez anos, eu acho que ela pode fazer escolhas certas, eu acho que ela tem esse papel, uma universidade em vários campos do conhecimento. A UFRB por si só já extensionista, porque ela está proporcionando a pessoas que nunca pensaram na vida em estudar, uma chance de entrar numa universidade, então eu acho também que ela tem uma responsabilidade muito grande, que ela é formadora de opinião, ela é formadora dessas pessoas que nunca tiveram dimensão de nada disso, não sabiam o que era uma universidade. E quando você gera essa oportunidade, você também não pode só gerar essa oportunidade e soltar a pessoa aqui dentro. Você tem que amparar, você tem que ter um bom currículo, um grupo de bons profissionais, uma assistência estudantil boa. Tem que saber dimensionar o que é a dimensão política e o que é a dimensão acadêmica, que eu vejo que aqui é um pouco misturado. Precisa da dimensão política, precisa, porque se não ninguém vai para a frente. Mas você tem que ter em mente muito bem o que a dimensão política e o que é a dimensão acadêmica, nem sempre as duas coisas acontecem concomitantemente, são tempos diferentes, são reivindicações diferentes. Mas eu acredito que é possível sim. Eu tenho uma perspectiva otimista da UFRB, eu vejo o quanto ela é transformadora.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 1 UFBA.

Profissão: graduação em Psicologia, mestrado e doutorado na área de Avaliação.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a avaliação: atua na Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD).

Tempo de duração da experiência: aproximadamente 8 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa. O professor gentilmente nos mostrou em seu computador alguns dados da avaliação institucional da UFBA, notadamente alguns indicadores construídos para a avaliação da extensão universitária. Daí iniciamos a entrevista.

Bom, repare que nós temos em relação à extensão pouquíssima coisa. O que existe é o seguinte: três indicadores. Esses indicadores foram criados por nós, não integram o TCU, portanto o TCU não está avaliando isso, mas nós tínhamos uma discussão com o pessoal da PROEXT, porque eles têm um Fórum de Pró-Reitores de Extensão, e eles tinham discutido alguns indicadores nesse Fórum. Nós começamos uma conversa com eles, mas não fomos adiante, não tivemos musculatura para ir adiante. Então temos hoje um indicador, que é a contribuição percentual das ACCS no currículo, temos o segundo: a proporção dos estudantes regularmente matriculados nas ACCS, e a terceira é a proporção de estudantes matriculados em disciplinas que receberam apoio financeiro. Esses são os três indicadores que nós temos hoje da extensão, você vê que ele é muito...e não diz exatamente, ou seja, isso diz respeito a duas dificuldades nossas: primeiro, é a dificuldade de se ter registros e recuperação destes registros. Então nós sabemos a quantidade de atividades realizadas, mas não sabemos sobre a qualidade das atividades realizadas, isso aí é uma coisa que a gente não faz. E alguma coisa ligada à extensão, a gente tem pequenas ações de avaliação em paralelo que não estão nem descritas aí, como por exemplo os cursos de pós-graduação *latu-sensu* que eles estão vinculados à extensão, e nós temos uma avaliação dos cursos *latu-sensu* eles separadamente, mas eles não são nem computados aí. Ela serve apenas para a gestão daqueles cursos. Então temos algumas avaliações na universidade que eles servem imediatamente para intervenção, para gestão naquele ponto, e isso não é nem sistematizado como avaliação da universidade de uma forma geral.

Investigador: eu gostaria que o senhor falasse um pouco sobre a criação da SUPAD.

Vou começar pela CPA. A UFBA tem uma tradição longa de avaliação, não é de agora que a gente faz avaliação. Nós participamos do PAIUB, nós começamos com iniciativas internas, ou seja, nós em algum momento, nós entendemos que a avaliação seria necessária, principalmente para os cursos de graduação. Então houve uma tentativa da própria Pró-Reitoria de Graduação de fazer uma auto-avaliação, isso foi feito de forma ainda bem precária, e depois nós participamos do PAIUB, voluntariamente, e até que chegou o SINAES, nós nos adequamos aos SINAES. A pós-graduação sempre foi avaliada por conta da CAPES, e que implantou para todo Brasil e nós cumprimos. Então a pós-graduação não era ponto de preocupação nossa, a preocupação era justamente a graduação. Então com a adequação do SINAES, aí nós começamos a criar dispositivos mais sistemáticos da avaliação. Criamos um programa de avaliação, que é o SIAV, um programa de avaliação do docente pelo discente. Esse programa foi criado acho que nessa fase 2003, 2004 e ele está até hoje. Hoje é um programa já que não atende mais às nossas necessidades, nós modificamos muito a nossa avaliação, mas não temos

outro, não conseguimos desenvolver outro sistema, então continuamos com ele ainda, de forma precária, mas continuamos.

O grande problema com implantação da CPA foi o seguinte, é que nós vimos isso rapidamente: a instituição é muito grande para ser avaliada por um órgão. Esse é o primeiro problema. Então nós temos uma CPA montada de acordo com o que manda a lei, com as várias representações, essas pessoas não têm tempo dedicado à CPA, elas fazem além do que fazem, participam da CPA, todas são pessoas movidas de muita boa vontade, normalmente são pessoas que tem interesse em avaliação, são pesquisadores dessa área, por isso eles se envolvem, se não eles não se envolveriam. Então, nós temos essa coisa positiva, nós temos sempre pessoas com capacidade técnica muito boa, ligadas à avaliação. Mas elas não têm capacidade de execução da avaliação, esse é o nosso grande problema.

E além disso, de 2006 para cá por causa do REUNI nós passamos a ser uma universidade multi *campi*, então primeiro fizemos tutoria da UFRB, e a avaliação era feita primeiro por nós, depois implantamos um polo em Vitória da Conquista outro em Barreiras e depois estamos tutorando a Universidade Federal do Sul da Bahia, e a Universidade Federal do Oeste da Bahia. Então isso criou uma dificuldade adicional, é um mundo. Para isso nós criamos uma comissão setorial em Vitória da Conquista e outra comissão setorial em Barreiras, mas ainda assim não resolvia o problema, que é o problema da execução. Então na gestão passada, a Reitora que também já foi Pró-Reitora de Planejamento e foi presidente da CPA, e é pesquisadora dessa área, então é uma pessoa que conhece muito avaliação e que sabe muito sobre a avaliação, e entende a importância da avaliação. Nós vínhamos apontando já a necessidade de resolver a situação da execução da avaliação. Então ela cria a Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento. Essa Superintendência foi implantada na gestão dela, mas ainda de forma, assim, sem técnico, sem recurso próprio. Então conseguimos estabelecer um local, e equipamentos etc., então foi o primeiro passo para resolver essa situação. Então na gestão passada foi apontado isso, ou seja, nós teríamos então uma Superintendência que cuidaria da avaliação, e a CPA participaria, portanto, assessoraria, faria exatamente como está na lei, a CPA delibera sobre as políticas de avaliação da universidade, decide que forma será feito isso. E a SUPAD executa o que a CPA delibera, então tem sido feito isso. Com a atual gestão agora nós ampliamos um pouco o quadro de pessoal, mas ainda é uma Superintendência vazia, não temos muitos técnicos especializados nessa área. Mas hoje nós já temos uma quantidade de pessoas que já dá para trabalhar.

Então a missão da SUPAD, ela tem duas coordenações; a de desenvolvimento institucional e uma coordenação de avaliação. Então ela começou pelo desenvolvimento. Porque como era uma estrutura que estava vazia, nós temos, a maioria dos professores da SUPAD, por coincidência são ligados ao Instituto de Psicologia. E o curso de Psicologia tem uma área de atuação que é a psicologia organizacional. Então os professores de psicologia organizacional passaram a colocar seus estagiários aqui, e a fazer estágios aqui. Então, com isso, nós fizemos o desenvolvimento funcionar. Então a coordenação de desenvolvimento institucional ela avançou muito mais do que a de avaliação.

Mas aí você me pergunta: como é que pode fazer desenvolvimento institucional sem avaliação? Na verdade, eles também faziam avaliação, mas não era uma avaliação sistematizada, como a gente está fazendo. Eram avaliações diagnósticas e pontuais exatamente para fazer a intervenção que eles precisavam. Então nós temos muito trabalho de avaliação pontual, tanto que nos relatórios de avaliação de 2010, 2011, nós incorporamos como anexo essas pesquisas todas que nós fizemos, essas avaliações. E com isso desenvolveu bem a coordenação de desenvolvimento. A avaliação veio depois, a coordenação nasceu depois, e ela já enfrenta mais dificuldade exatamente porque não tem essa mesma estratégia, ela não pode funcionar na avaliação. A avaliação é uma coisa muito particular, não dá para trabalhar com aluno, com estagiário, é uma coisa que você mexe com informação da universidade, com

informações confidenciais, é uma área estratégica, então tem que ter todo cuidado, de divulgação, etc. Então não pode usar a mesma estratégia. Então, nós começamos de forma mais tímida que o desenvolvimento.

Investigador: eu acredito que a criação de um setor específico para a avaliação institucional já sinaliza uma intenção da instituição em fazer uma avaliação mais democrática, mais participativa, não acha?

Sem dúvida. Aí que é uma coisa interessante, porque a gente pode ver o efeito da criação da SUPAD. Qual o efeito da criação da SUPAD? Talvez o efeito não seja na qualidade da avaliação que nós fazemos hoje, que é melhor, ou a quantidade, é maior, não. Eu acho que o grande efeito do surgimento da SUPAD é que sinalizou duas coisas importantes: a primeira é que, de certa forma, oficializou uma intenção desde a Reitoria passada, que era essa justamente a intenção dela, era transformar a avaliação num insumo para o desenvolvimento da universidade. Ou seja, que a avaliação não se prestasse apenas a produzir relatório e prestar contas ao MEC, mas que tivesse uma função interna, e que a Reitoria se beneficiasse dessa avaliação para gerir a universidade. Então a avaliação na verdade seria a produtora de insumos para a gestão universitária. A criação da SUPAD sinaliza nitidamente isso. A missão da SUPAD é exatamente essa: é subsidiar o planejamento da universidade. Então ela sinaliza isso. E isso é um avanço extraordinário.

A outra coisa é que ela mudou completamente a dinâmica que existia entre avaliados e avaliadores na universidade. Nós tínhamos uma relação muito distante, então a avaliação era vista como uma coisa punitiva, uma coisa que não era bem digerida pela comunidade acadêmica, as pessoas tinham resistência e restrições à avaliação. Hoje eu vejo de uma forma diferente. Em pouco tempo, talvez dois anos de SUPAD, não temos dois anos ainda, hoje nós já somos chamados por determinados colegiados, por exemplo, início de 2015, antes da greve, nós visitamos oito unidades de ensino, a convite das unidades, para falar tanto em reunião de Congregação quanto em reunião de Colegiado para falar de avaliação. Da avaliação da unidade, ou seja, da consequência da avaliação, de como deflagrar o processo. Nós fomos chamados para discutir os resultados da avaliação em determinado recurso, fomos agora no CAE, no Conselho Universitário de Ensino, que nos chamou para fazer uma apresentação da avaliação. Então, repare que a comunidade hoje ela tem uma visão já diferente, ainda não é ideal, mas é muito diferente de três anos, quatro anos atrás, que via a avaliação com uma certa restrição, com uma certa preocupação. Hoje eu acho que está muito mais claro para as pessoas que a avaliação é um instrumento de aprimoramento da universidade e que nós estamos trabalhando nesta direção. Isso está muito mais claro.

Agora o que é que melhorou além disso? Melhorou é que nós tivemos mais possibilidade de investigar determinada coisa mais afundo. Então, por exemplo: nós temos três editais que nós juntos com a Reitoria, a Reitoria destinou uma verba para a pesquisa sobre a universidade, e nós fomos chamados, a CPA (na época não existia SUPAD ainda) para dizer quais são os temas que nós achávamos prioritários para aqueles editais, então nós, com isso encomendamos, porque o edital financiava a pesquisa para professores da UFBA que quisessem fazer pesquisa sobre a universidade, prioritariamente no tema de evasão, políticas afirmativas e cotas, então uma série de temas que a gente não tinha fôlego para avaliar, e encomendamos esses estudos. Hoje nós temos cerca de cinquenta estudos de bom alcance sobre esses temas, e que nós utilizamos para avaliação anual da universidade. Mas são estudos bem planejados, bem específicos, com resultados bem interessantes, e além disso nós temos hoje um mestrado implantado num programa de pós-graduação sobre estudos da universidade, que é o IHAC, e que nós temos cada vez mais nos aproximado e fazendo parcerias com eles porque é um trabalho que

nos interessa em cheio. Então isso tudo tem melhorado bastante as condições de avaliação da universidade.

Uma aproximação grande hoje com a PROGRAD, isso precisa ser sinalizado, para a avaliação da graduação, então precisamos que os cursos, achamos que os cursos de graduação precisam ser melhor avaliados, não só esta avaliação que é feita pelo MEC, que é muito boa, a gente utiliza muito os resultados produzidos pelo INEP, pelo ENADE, e pelas Comissões Externas de Avaliação, mas acho que precisamos de um estudo mais detalhado sobre as técnicas, sobre os cursos, sobre a nossa universidade. Então hoje nós temos aqui na SUPAD um programa que nós identificamos os cursos com rendimento baixo, nós fazemos um levantamento dos pontos fracos e fortes que foram apontados no relatório do INEP, no relatório da CPA sobre esses cursos, então fazemos visitas a esses cursos, conversa com os colegiados no sentido de provocar uma ação a partir do que foi constatado. Nós não queremos entrar numa posição de cobrança. Não, nós não queremos entrar nessa posição. Nós queremos continuar como avaliadores. Mas queremos que a avaliação tenha efeito. Então para ter efeito, a nossa ideia é: veja o que você fez, porque a gente quer saber porque a gente quer socializar isso, e com isso produz seminários, a gente mostra o que determinado curso fez para sanar determinado problema e aquilo é utilizado por outros, a gente troca ideias, a gente chama determinados cursos que tiveram melhoras substanciais sobre determinados aspectos e premia esse curso, fazendo como um seminário que eles exponham como um estudo de caso, isso valoriza a ação deles. São ações que estamos fazendo para tentar fazer com que a avaliação cumpra esse papel, que é subsidiar a gestão.

Agora aonde é que anda mal? Qual é o nosso problema com a avaliação é o seguinte: a grande base da avaliação é a informação. Quando a informação falha, a gente fica de pés e mãos quebrados. Nós temos um sistema acadêmico que ele foi ao limite. A Universidade Federal da Bahia, ela saiu de dezesseis mil alunos em 2007, 2008 por aí, e hoje está com 40 mil. Então, ela dobrou. O sistema não acompanhou. O mesmo sistema de gerenciamento da informação, o parque tecnológico instalado é o mesmo. Então, o pessoal da informática faz milagres em relação a esses programas, porque eles consertam esse sistema, eles vão fazendo adições, adequações, etc., para ele comportar isso, mas mesmo assim o sistema chegou ao limite, não há mais possibilidade de conserto nele. Então nós temos seríssimos problemas de informação. Para gente obter uma informação sobre a universidade, coisa simples: quantos alunos tem matriculados na universidade hoje: eu sei que tem em torno de quarenta mil. Mas tem momentos que eu consigo chegar no número de trinta e nove mil seiscentos e vinte quatro, tem momentos que é trinta e nove mil e setecentos e tantos, trinta e oito mil, ou seja, o número varia, e fica em torno de quarenta mil. Isso é um absurdo! Quer dizer, como que uma universidade não sabe quantos alunos tem? Quantos cursos de graduação nós temos em funcionamento hoje? Você vai ver que se pega um relatório de gestão tem escrito cento e doze, outro tem escrito noventa e seis, outro tem escrito cento e onze, ou seja, nós não sabemos exatamente quantos cursos estão ativos na universidade.

Então, esse é o grande calo da universidade, o grande problema da universidade é esse, nós temos o problema da qualidade da informação, é muito ruim. A qualidade da informação é muito ruim. E isso não é um problema com solução de curto prazo, é uma solução a longo prazo. O que nós estamos tomando providência é o seguinte: nós estamos combinando que um único setor divulgue os dados, ou seja, os dados são precários, mas são oficiais. Então se há erro, que seja um erro só. Porque se dez pessoas derem dados errados, são dez erros diferentes para administrar. Então, vamos centralizar, vamos combinar que é um só. Isso a gente já está conseguindo. Mas ainda é precário, nós temos coisas complicadíssimas em relação à informação. Para obter uma informação na universidade, as vezes eu tenho que mobilizar um analista de sistemas, porque nós temos vários programas que não se comunicam

entre si, ele pega um, exporta para outro banco de dados, modifica, tal, faz toda uma operação para sair aquele dado. Então esse um grande problema que a gente tem enfrentado hoje.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Na verdade, eu estou, como é minha área de estudo, eu venho acompanhando a avaliação da universidade há muito tempo. E em 2010, eu entrei como membro da primeira CPA. Aí eu passei dois anos, e depois entrei na presidência da CPA, fiquei 2013 a 2015, aí saí da presidência agora, montou-se uma nova CPA e eu continuo na CPA por causa da coordenação da SUPAD, porque nesse período a SUPAD foi criada e eu fui nomeado. Então eu termino ainda acompanhando a CPA.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Eu acho que o grande problema da universidade é a avaliação. A avaliação é o ponto de partida para qualquer organização. Qualquer organização na vida moderna tem que trabalhar encima de dados, encima de avaliação. Não há possibilidade. E nós estamos distantes disso ainda. Somos uma instituição grande, uma instituição que gasta muito, uma instituição que tem muito recurso, o recurso é insuficiente sempre para todas as atividades, a gente não sabe quanto destas atividades tem recursos desperdiçados, é possível que sim, a gente não tem uma estratégia bem definida de onde nós queremos chegar, como queremos chegar, ou seja, a universidade tem um planejamento muito ruim, esse é o problema. E o planejamento ruim significa não ter avaliação. Eu defendo que a falta de avaliação, a dificuldade que nós temos com a avaliação, por exemplo nós temos hoje uma dificuldade com a divulgação da avaliação, e as pessoas dizem: ah, é porque não usou o método certo, não divulgou! A minha tese não é essa, a minha tese é que a avaliação ela só é absorvida quando há a necessidade. Então, o que acontece: nós produzimos um mundo de informações, e mandamos para um monte de gente um mundo de informações, relatórios imensos, as pessoas são bombardeadas com informações diariamente. Ela não vai parar o que ela está fazendo, para ler coisa que ela não tem necessidade. Então a avaliação é uma coisa que é feita por demanda, ou seja, o planejamento exige avaliação. Aí a avaliação é vista.

Agora, quando você faz a avaliação e não faz planejamento, a avaliação é uma intrusa. Ela aparece, mas é um monte de dados que fica apresentando na sua cara, mas você não está pedindo estes dados, então ele atrapalha mais do que ajuda. Então nosso ponto, o nosso eixo principal, é fazer o planejamento da universidade. Quando você faz o planejamento aí torna-se necessária a avaliação. E a avaliação passa a ser divulgada. Nós estamos fazendo uma coisa mais ou menos de trás para a frente: nós estamos investindo pesado na avaliação para depois forçar a barra num planejamento calcado na avaliação. Porque seria injusto você dizer que a universidade não tem planejamento. Claro que tem! Mas é um planejamento assim, feito “com o carro andando”, ou seja, as pressas. Por exemplo, a gente faz uma matrícula num semestre com base no que foi feito no semestre passado, sem resultado. Então você não sabe o número de alunos que foi aprovado, é uma estimativa, a gente faz assim, ou seja, não tem tempo de fazer. Exatamente como é feito o planejamento da matrícula, é feito o planejamento da universidade inteira, é feito dessa forma. Então é um corre-corre, as coisas andando, acontecendo, você tentando apagar os incêndios que vão acontecendo, com recursos parcos, com grupos exigindo coisas porque estão desenvolvendo trabalhos, e esses trabalhos consomem recursos, enfim, é uma complicação. Esse é o grande problema.

Achamos importante é que a avaliação é o grande insumo para a gestão da universidade. E queira ou não, nós seremos cobrados por isso, hoje nós temos TCU, CGU, uma série de órgãos desses, criados pela Presidência da República, ligados ao governo federal, que estão monitorando cada vez mais,

essas instituições. Eles estão desenvolvendo métodos muito sofisticados de controle, então nós recebemos aqui periodicamente consultores e auditores do TCU, a gente conversa com ele, a gente percebe perfeitamente que ele já tem hoje desenvolvido métodos de controle muito sofisticados em relação à universidade. Eles estão montando, sem sombra de dúvida, eu percebo assim, eles estão preparando o terreno para fazer um monitoramento muito bem feito em relação à gestão e à governança institucional. Ou a gente se prepara, ou a gente vai ter que fazer de qualquer jeito. Porque nós seremos cobrados por esses órgãos. Se a gente conseguir fazer antes, melhor. Porque o TCU cada vez que ele vem ele indica o que você deve fazer, ele está o tempo inteiro chamando a atenção: porque você não tem indicadores sobre isso? Porque você não tem indicadores sobre qualidade do gestor? Então ele está apontando, tem uma falta aí, vocês têm que fazer alguma coisa por isso aí! Como que vocês sabem que isso é assim ou é assado? Como é que vocês sabem disso? Qual o indicador que você tem para saber isso? Cada vez mais, ou seja, eu acredito que nos próximos dez anos vai haver uma mudança substancial na qualidade da gestão das universidades, eu não tenho dúvida. Isso forçado pelo TCU, CGU, por esses órgãos todos, e também pelo desenvolvimento da própria avaliação interna da universidade.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Esse processo quase não existiu. A extensão, eu diria que é a área menos preocupante da universidade. A área mais preocupante é a pesquisa, por conta da exigência da CAPES, e da própria quantia dos recursos alocados, que são bem mais altos. E também porque ela não tem a regularidade como tem a graduação, então você precisa acompanhar muito mais de perto. Então a pesquisa tem dispositivos, tem indicadores muito mais sofisticados em relação à pesquisa no que diz respeito à avaliação. A graduação é um outro ponto, que são cursos, que por conta da regularidade, eles ficaram funcionando ao longo do tempo, mas a gente precisa intervir fortemente na graduação, a universidade mudou a clientela completamente, os novos alunos da universidade precisam de um acompanhamento muito mais apurado, então essa é a segunda preocupação. Eu diria que a extensão é a terceira preocupação da universidade, não pela importância, mas porque se faz lá coisas mais pontuais, essas coisas têm avaliações pontuais, então, elas não estão à toa, elas são acompanhadas pela própria Pró-Reitoria, mas o que falta são indicadores mais globais que possam abarcar mais e dar mais visibilidade ao que é feito na extensão para a universidade como um todo. Aí nós estamos ainda devendo nesse ponto.

Nós criamos três grandes indicadores, indicadores que são muito indiretos, e a nossa dificuldade maior com a extensão não é falta de boa vontade, é exatamente a informação. Se nós não temos informação da graduação, que dirá da extensão. A extensão, ou os cursos de extensão, as atividades todas, são aprovadas nos colegiados, nas congregações e de lá eles vão direto para a Pró-Reitoria. Então este fluxo, ele fica muito difícil de ser acompanhado de fora. Agora nós já temos hoje um sistema de gerenciamento da extensão muito bom que é o SEATEX, é muito bom. Tem a opção de gerenciamento, eles conseguem fazer relatório de uma série de coisas, então hoje, eu acho que a própria Pró-Reitoria ela tem um controle maior sobre o que ela faz muito melhor do que ela tinha no passado. Mas de fato, nós da avaliação da CPA e da SUPAD, a distância fica mais difícil de você identificar nesse fluxo aonde é a tomada de coleta de dados para você poder avaliar a extensão.

Investigador: como são integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária?

Eu sempre digo isso: eu acho que tem várias avaliações pontuais, e que elas produzem efeitos imediatos. Porque elas são bem utilitaristas, as avaliações pontuais. Por exemplo: eu estou fazendo uma avaliação porque eu quero modificar o sistema, então o cara faz a avaliação para isso e pronto. Ele é muito rápido. Mas a avaliação geral, a auto avaliação da universidade, a avaliação institucional, essa coisa mais ampla, que leva um ano inteiro para acontecer e tal, eu acho que os desdobramentos dos resultados desta avaliação sobre a gestão da universidade em especial sobre a extensão ainda são pequenos. Ainda reflete muito pouco no dia-dia da instituição. Eu acho que dizer que a avaliação não produz efeitos é injusto, mas não essa avaliação, a avaliação pontual, essa que se faz no dia-dia, no varejo, e que promove intervenções imediatas, essas sim, essas produzem, mas fica até difícil de mensurar. E a outra coisa que é difícil, é muito difícil você averiguar um efeito produzido pela avaliação sobre o sistema, sobre a universidade como um todo, é muito difícil.

Eu sempre cito o caso do transporte entre *campi*, o Bus UFBA, é um caso interessante. Os alunos sempre se queixam, porque nós temos aqui três *campi* na cidade de Salvador, que são distantes cinco quilômetros um do outro: Canela, Federação e São Lázaro, mas que não é fácil a locomoção entre eles, e é caro, o aluno tem que pagar o transporte. O aluno sempre se queixou disso, tem aula aqui, tem aula lá, os horários não batem, etc. A Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Planejamento fizeram uma série de mudanças em relação a isso, para minimizar esses problemas. E isso foi processual. Primeiro se tentou agrupar os horários, depois se tentou alterar o ponto de corte das aulas, uma série de coisas, até chegar no transporte. Então se tentou uma série de coisas que foram implantadas ao longo do tempo até chegar no transporte. O transporte foi a última solução, e uma solução cara, uma solução que a gente não sabe quanto tempo a gente vai conseguir manter, mas foi a solução que a princípio é a que fica mais visível para os alunos, as outras ficam invisíveis, todas as ações que foram feitas. Mas aí que está: isso foi um efeito da avaliação. Mas os alunos que se queixaram disso, provavelmente já estão formados hoje. Já estão na pós-graduação, já estão no Doutorado. Eles não estão aqui, eles não viram a solução, porque ela é processual. Uma solução dessa as vezes demora muito tempo, então é muito difícil de você avaliar o impacto da avaliação sobre a universidade, principalmente sendo ela pública e desse porte.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 2 UFBA.

Profissão: graduação em Matemática e mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Função/cargo na Universidade: servidor técnico-administrativo- técnico em assuntos educacionais.

Experiência com a avaliação: membro da CPA; desenvolveu investigação na área de avaliação durante o curso de mestrado.

Tempo de duração da experiência: três anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Então, minha experiência na CPA da UFBA iniciou em abril de 2013, quando eu fui designado para compor a Comissão. Eu fui designado como representante dos servidores técnico-administrativos, a partir de uma indicação do sindicato que representa essa categoria. Também, o que aconteceu foi que a minha indicação para a Comissão decorreu da minha aproximação com o tema da avaliação institucional, e isso especialmente a partir da pesquisa que fiz durante meu curso de Mestrado sobre a evasão nos cursos da modalidade Bacharelado Interdisciplinar aqui da UFBA. Também sempre houve um interesse pessoal meu no sentido de trabalhar com indicadores relacionados com o desempenho acadêmico da Universidade. Então, ter chegado até a CPA foi um alcance importante, foi uma conquista legal para mim.

Já na condição de membro, a minha participação tem acontecido mais no âmbito do expediente ordinário da Comissão mesmo, essa coisa de reuniões mensais, elaboração de relatórios, e outros expedientes burocráticos, também auxílio na recepção das Comissões de Avaliação de Curso designadas pelo MEC/INEP e no acompanhamento de protocolos para Cursos com avaliação insuficiente. Como na UFBA a avaliação institucional tem sido executada pela Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional que é a SUPAD, a CPA se tornou uma instância consultiva e de deliberação acerca da avaliação, até porque como somos poucos membros, não temos condições de executar a avaliação institucional exatamente conforme as dimensões previstas pela legislação, conforme previsto mesmo pelo SINAES.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Eu acho que a avaliação institucional é sim um importante mecanismo de desenvolvimento das universidades, embora nem sempre ela tenha sido pensada em primeiro plano na gestão das instituições de ensino. Eu considero que ela tenha um caráter transversal a todos os elementos presentes em torno da missão das instituições e por isso ela tem se mostrado importante em vários aspectos. Um exemplo disso são as análises e reflexões acerca dos rumos que a universidade toma, e isso gera algo maior quando tentamos aprimorar as políticas de desenvolvimento institucional, tendo em consonância os documentos de referência da instituição, que são o PDI e as suas missões. A avaliação pode contribuir também para que haja (ou pelo menos que haja a tentativa de) um equilíbrio maior entre as atividades fim: ensino, pesquisa e extensão; e as meio, tal como a gestão.

Mas o que acho mais importante de tudo, o que seja a contribuição mais interessante que a avaliação pode dar é promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das pessoas que “fazem” a universidade (técnico-administrativos, docentes, terceirados, fornecedores e, conseqüentemente, os estudantes); a universidade não é um ente sozinho em si mesmo, ela é uma instituição feita por estes

sujeitos. Estes sujeitos devem avaliar a qualidade dos serviços prestados, e aí não estamos falando somente sobre a qualidade da formação dos alunos, mas os demais serviços que estão nos bastidores, por trás dessa missão, para que isso fortaleça o seu compromisso social, confirmando o seu papel central e importante na sociedade;

Acredito também que a avaliação institucional funciona como um instrumento gerencial e pedagógico, pois quantifica e dá relevo aos fenômenos educativos (evasão, retenção, diplomação, etc) que, em geral, são invisíveis aos olhos de quem está imerso no cotidiano das instituições, seja como gestor, como docente, técnico ou mesmo como estudante. E por fim, mas não menos importante, a avaliação também institui a cultura do sucesso institucional, não no sentido de um melhor posicionamento nos diversos rankings, e isto está muito em voga hoje em dia. Este sucesso institucional a que me refiro é mais uma busca incessante pela qualidade e pela excelência. Isso depois reverbera, por exemplo, numa busca por melhor qualificação do corpo docente, no desejo da realização de pesquisas com forte impacto social, em boas colocações de egressos no mundo do trabalho, e por aí vai. Claro que podemos citar tantos outros atributos que destacam a importância da avaliação institucional, mas eu acho que estes já são o bastante para demonstrar que a avaliação institucional deve constituir uma base central de informações e reflexões nas universidades.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Infelizmente a extensão, assim como a pesquisa, tem tido pouca visibilidade nos processos avaliativos pela UFBA. E isso acontece porque historicamente, temos nos dedicado a avaliação do ensino, especialmente na atuação do professor em sala de aula. Creio que isso esteja ligado ao fato de que associamos a universidade, em primeiro lugar, à instância onde se obtém um diploma profissional e, aí a pesquisa e a extensão acabam por ficar mais à sombra das atividades de ensino. O trabalho feito pela CPA acerca da extensão na UFBA ainda se restringe a quantificar as ações feitas nesse campo, e também destacar a importância dos editais de fomento, na realização dessas ações. Ainda falta, por exemplo, mensurar a percepção social, dentro e fora da Universidade, acerca dos impactos das atividades de extensão. Eu particularmente acredito que quando a participação em ações de extensão passar a figurar como atividade obrigatória para os currículos dos estudantes, isso terá uma repercussão na dinâmica da universidade, obrigando uma atenção maior por parte da avaliação institucional. Como item obrigatório de currículo, passa ser também um item a ser realizado constantemente pelo corpo docente, e não esporádico, como é hoje. Aí com certeza isso evidenciaria a necessidade de uma maior atuação da CPA para avaliar estas questões.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época?

Esse eu acho que é um ponto importante acerca da avaliação: os seus usos. Por mais que a gente reconheça a importância da avaliação, a utilização dos dados por ela gerados encontra resistência por parte dos gestores, dos professores, dos técnicos, ou seja, de quem “faz” o cotidiano da Universidade e de quem dá a ela uma identidade para o público que dela precisa. Por isso eu acho que a universidade é uma instituição conservadora, quando deveria apostar mais na inovação e nestes novos dados aferidos pela avaliação para direcionar o processo decisório. Mas também, como os dados que levantamos são pouco conclusivos, não consigo enxergar a sua integração na nossa prática acadêmica, infelizmente. Os relatórios anuais de avaliação ficam disponíveis para consulta pela comunidade no site da CPA. Isso pode indicar que algum gestor tenha se apropriado dele para melhorar o desempenho do setor sob sua

direção, mas eu acho que a ausência de um contato pessoal com a CPA denuncia o pouco uso que se faz desses documentos, infelizmente.

Investigador: acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Eu creio que os levantamentos realizados tiveram pouco impacto. Quando não se tem um parâmetro de avaliação, um elemento que possa nos situar se estamos fazendo muito ou pouco uma determinada ação, se bem feito ou não, não há como assegurar que esses levantamentos impactem positivamente. Não sabemos, por exemplo, qual o alcance dessas atividades; qual o público de estudantes beneficiado (e qual seria o ideal); quem e quanto é o público de fora da Universidade (que, claro, sempre existe), a mobilização de recursos, etc. Sempre houve queixas, por exemplo, de que a Universidade fica fechada aos fins de semana. Porque não abri-la à comunidade nesses dias? Eu creio que a realização regular de atividades de extensão aos sábados e domingos, por exemplo, resolveria esse problema. E a constatação disso, pode vir justamente das avaliações das condições em que são feitas as extensões, uma vez que é recorrente a reclamação de que falta espaço para se fazer extensão na Universidade, justamente porque ela é feita no decorrer da semana, nos dias em que há aulas nos Pavilhões.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 3 UFBA

Profissão: graduação em Economia, mestrado em estudos latino-americanos, doutorado em educação.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a avaliação: vasta experiência em cargos importantes a exemplo da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), e Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES).

Tempo de duração da experiência: aproximadamente 15 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Bom, na verdade eu não fui membro da CPA. Eu fui presidente da comissão de avaliação de graduação que existia antes da CPA. Se chamava CEAG, e era uma comissão que foi criada em 2001, e continuou até 2003, porque na época de 2003 a gente já sabia que a nova legislação ia entrar em vigor, então os mandatos de todo mundo terminaram em 2003, no final de 2003, e resolvemos que não seriam renovados os mandatos porque provavelmente teria que construir outra comissão e a gente não sabia como ia ser, a gente só sabia que estava sendo discutido lá no MEC. Então fiquei dois anos como presidente desta comissão. E essa comissão, antes de criar esta comissão, deixe-me começar antes, existia uma comissão do qual eu era o consultor, que foi criada em 1994, 1995, era criada pela Pró-Reitoria de Graduação e eu era um tipo de consultor desta comissão. Esta comissão então não durou muito tempo porque o Pró-Reitor daquela época deixou de ser Pró-Reitor e quando ele deixou de ser Pró-Reitor a comissão também deixou de existir. Então eu tenho a impressão que essa foi a que durou menos, acho que foi criada em 1995 e deixou de existir em 1995.

Mas nesta época, então a gente percebia que a gente precisava de algum tipo de comissão, sendo que na verdade foi o que acabou com a carreira deste Pró-Reitor, não a carreira dele, mas a carreira dele como Pró-Reitor, foi essa comissão. Porque tinha uma outra Pró-Reitora, Pró-Reitora de Planejamento, que entendeu que a avaliação devia ficar com a Pró-Reitoria de Planejamento e a Pró-Reitoria de Graduação entendia que devia ficar com a Pró-Reitoria de Graduação, e tinha dinheiro naquela época porque foi época de PAIUB, então tinha dinheiro para a avaliação do MEC. Mas sendo que houve essa briga, na verdade o Reitor optou pelo de Planejamento, desempregou o da Pró-Reitoria de Graduação e na verdade a Pró-Reitoria de Planejamento não levou nada para frente, então tudo parou. Eu era uma pessoa até crítico dele, e eu era Pró-Reitor nesta época, eu me lembro criticar muito dentro da gestão, que não poderia deixar isto morrer. Então, logo depois que eu deixei de ser Pró-Reitor, eu deixei no final de 1998, eu fui indicado para ser Diretor do ISP, que é o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. O ISP naquela época não focalizava a avaliação, mas eu queria que o ISP focalizasse a avaliação e o novo Pró-Reitor de Graduação também tinha esse interesse, então ele convidou o ISP para assessorar, então a Pró-Reitoria de novo em 1999, começou a trabalhar com a avaliação de graduação e nós ajudamos, o ISP ajudando, desenvolvemos uma série de seminários para sensibilizar a comunidade, deu orientações sobre como se desenvolve uma auto avaliação dentro de cada unidade, cada unidade supostamente criava um grupo uma coisa assim, mas era uma das recomendações nossas, do ISP, era que criasse uma comissão, porque isso era conduzido pelo próprio Pró-Reitor, e o Coordenador que trabalhava com ele, nós achávamos que tinha que ter uma comissão minimamente representativa e tal, mais ou menos no molde de CPA, mas a gente ainda não sabia de nada de CPA naquela época.

Então em 2001 que a gente conseguiu vender essa ideia de criar uma comissão, e a comissão foi criada, e sendo que eu era sempre um lobista em favor desta comissão, então eu fui indicado como presidente desta comissão, e a vice-presidente desta comissão depois virou reitora recentemente. Exatamente, então o que nós fizemos foi que nós cobramos das unidades um relatório de auto avaliação, e a gente promoveu uma série de seminários, a gente tentou fornecer orientações sobre como é que faz este relatório, a gente convidou pessoas de fora onde estava acontecendo o estudo, por exemplo o Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul já tinha um sistema bem montado, que era um tipo de exemplo para os outros, então convidamos pessoas de lá para dar palestras, convidamos outras pessoas para dar palestras. Visitamos as unidades, reunimos com as pessoas responsáveis em cada unidade, mas com tudo isso, a gente conseguiu apenas quinze relatórios. Nós tínhamos vinte e nove unidades naquela época, agora tem mais, mas naquela época tinha vinte e nove, e só quinze, a metade, entregaram o relatório, nós demos uma data para entregar. Depois a gente analisou os relatórios, a gente deu um tipo de parecer de *feed-back* para cada unidade, a gente promoveu uma reunião para divulgar os resultados. Mas na verdade isso nos trouxe até o final destes dois anos, porque a gente tinha mandato de dois anos, e como eu falei já tinha esta expectativa de ter uma nova comissão, que as regras ainda não foram determinadas e então não houve nenhum incentivo, eu mesmo achava que não valia a pena renovar nossos mandatos porque pode ser que mudasse. Sendo que o Pró-Reitor quando criou, eu era Diretor do ISP ainda, mas quando criou essa nova CPA eu não fiz parte, nunca fiz parte da CPA embora eu acompanhei, o ISP continuou dando suporte, a própria CPA reunia aqui, acho que ainda faz reunião aqui, isso aqui virou SUPAD em parte por causa desta iniciativa. A CPA, nós temos uma sala para CPA, que faz as reuniões aqui. E nós ocupamos essa posição de assessoria de novo para a CPA. Eu tinha uma pessoa aqui, que trabalhava aqui no ISP, uma técnica muito boa, e era a pessoa responsável, nós tínhamos um núcleo de avaliação e ela coordenava esse núcleo, e então nessa capacidade do núcleo de avaliação a gente sempre dava assistência para a CPA.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Nessa época a avaliação estava totalmente ligada à ideia da auto avaliação institucional da unidade de ensino. Porque nossa comissão era a comissão de avaliação da graduação, o próprio nome era para ensino de graduação. Agora na CPA, é uma boa pergunta. Sei que tem pessoas nesta gestão à frente da avaliação que estão preocupadas com isso. Se alguém já estava preocupado antes eu não sei, mas eu sei que o Coordenador de Avaliação da SUPAD está preocupado, ele está visitando os setores, ele formulou alguns indicadores, mas ele quer que os próprios Pró-Reitores também participem, eu não sei se ele já visitou a extensão, mas a gente decidiu, porque eu também participo das reuniões, a gente resolveu que uma comissão coordenada por ele ia visitar todos os Pró-Reitores exatamente para debater sobre indicadores sobre aquela Pró-Reitoria. Eu sei que tem indicadores quantitativos, qual o número de projetos, número de bolsas e tal. Agora uma auto avaliação eu não sei se vai além de apenas acompanhar estes indicadores.

Eu acho que hoje, o que eu estou sabendo, pelo menos tudo em que eu tenho participado, é muito em função de indicadores, e definindo indicadores. E esses indicadores são quantitativos: aumentar em cinquenta por cento o número de tal, essas coisas. E eu não acho que tem o que eu ia chamar uma avaliação mais qualitativa, não tem uma ideia de por exemplo, visitas de uma comissão externa para avaliar o funcionamento, o impacto. Pode ter um indicador que tenha a ver com impacto, mas se tem é muito frágil. É um indicador frágil. A coisa mais recente que eu vi são os indicadores quantitativos.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? E puderam contribuir para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Não. Quer dizer, como eu falei, tinha quinze unidades que responderam. E depois de entregar e a gente fez os nossos pareceres, e a gente tinha os seminários, nossa comissão deixou de existir. Então a gente não sabe se alguma coisa aconteceu dentro da unidade, porque se a gente trabalhava apenas com as unidades, a gente, eu posso dizer que não tinha nada a ver, na verdade, com a administração central. E em 2003, entrou nova gestão de Reitorado. E entrou novo Pró-Reitor de Graduação. E realmente este novo Pró-Reitor não queria saber da avaliação, não tinha interesse, para ser honesto. O Pró-Reitor anterior tinha este compromisso, mas a gente não conseguia até repassar a ideia para a nova gestão, não era tão consolidada que você teria que dar prosseguimento. Porque o novo Pró-Reitor não gostava, não entendia, e também achou que deveria esperar mais. Mas na verdade, ele nunca mostrou muito interesse, não era apenas uma questão de esperar, era uma questão que ele mesmo não incentivava, não reconhecia o valor talvez, também ele queria, eu posso entender assim, ele queria mais ação do que reflexão talvez, do que planejamento. Eu tenho a impressão que era isso, o Reitor ele tinha muitas ideias, ele queria fazer muita coisa, inclusive ele estava pensando já sobre o REUNI, sobre todas aquelas coisas, Universidade Nova, então ele já estava mais ou menos com estas ideias e já não ia ficar muito preocupado com a avaliação, ele queria focalizar-se em novidades, que eu posso entender. Mas a minha perspectiva é essa, eu não tenho a mesma profundidade da situação agora que o Coordenador de Avaliação tem. Ele é uma fonte mais importante que eu. E como eu falei, minha experiência como coordenador, como presidente da comissão foi mais nessa construção histórica, que começa com essa comissão de 1995, e depois nessa comissão de 2001, e depois ajudando a CPA.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 4 UFBA

Profissão: graduação em Ciências Sociais, mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Educação.

Função/cargo na Universidade: professora aposentada.

Experiência com a avaliação: vasta experiência na área. Já ocupou cargos importantes na gestão da educação.

Tempo de duração da experiência: aproximadamente 15 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Já fui membro de CPA há muitos anos atrás, tem muito tempo. Isso foi no período de 1998 a 2002. Eu na verdade não fui membro da CPA, melhor dizendo, eu fui membro de uma comissão de avaliação que o então Reitor constituiu para avaliar os cursos de graduação, para provocar na universidade a reflexão sobre a instituição e os cursos. A CPA eu acompanhei a implantação dela em 2004, porque ela foi criada com a lei do SINAES, então a gente começou a implantar e discutir este assunto aqui em 2004. Eu acompanhei o processo de implantação, as primeiras definições que na época eu era Pró-Reitora de Planejamento, e lá no Planejamento a gente constituiu a comissão. Eu estive perto dela, mas não fui membro dela.

No início, nós participamos desta grande comissão, então foi uma experiência muito importante, muito positiva. Agora o que a gente percebeu: que no conjunto da universidade havia uma certa resistência à avaliação institucional. E uma resistência, uma dificuldade das unidades, dos cursos fazerem a discussão da situação e buscar questões que poderiam ser discutidas e definidas nos vários níveis. Porque o nosso entendimento é de que existiam as questões mais locais e pontuais que os colegiados de curso poderiam encaminhar, até questões mais macro que dependiam de políticas maiores, ou da própria universidade ou até mesmo do MEC e do governo federal. Então a gente percebeu isso, primeiramente.

Segundo ponto que a gente percebeu, é que nós tínhamos unidades que tinham já desenvolvido uma competência em planejamento institucional. Unidades mais novas que faziam seu planejamento. E que conseguimos ver, uma unidade se destacou muito nessa posição, é que anualmente essa unidade faz um seminário interno de planejamento e de avaliação, é o ISC, Instituto de Saúde Coletiva, então essa unidade foi a unidade que mais me chamou a atenção, porque diferentemente de outras unidades, eles colocavam exatamente os vários níveis de comprometimento de acordo com o planejamento. Aquilo que dependia da unidade mesmo, aquilo que dependia da Reitoria, como política da universidade e aquilo que era mais macro que para o governo federal.

Então nós percebemos isso, que havia uma resistência e que havia situações bastante diferentes dentro da universidade. Um conjunto de unidades que resistiam ao planejamento e avaliação institucional e que sempre remetiam os problemas às causas exteriores. E havia unidades como o ISC, e não apenas o ISC, a gente viu outras unidades que como o ISC, tinham o seu planejamento interno e que fazia parte da rotina da unidade, fazer um evento de planejamento, um evento de avaliação, e de planejamento estratégico para o ano seguinte. A universidade é muito grande, e é muito desigual neste aspecto.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Ela é importantíssima. Eu considero que a avaliação institucional é fundamental para o aprimoramento da vida institucional. E considero mais radicalmente ainda, de que você só pode avançar se você se conhece. Inclusive me recordo que o primeiro projeto da nossa CPA, a gente colocou uma frase: Conheça-te a ti mesmo. Sócrates dizia isso. É o primeiro passo, você tem que se conhecer para você inclusive fazer, você estabelecer um programa de trabalho e até mesmo alterações e mudanças. Eu acho que é fundamental a auto avaliação institucional. E essa auto avaliação não no sentido apenas de responsabilizar terceiros, digamos assim, porque há muitas questões que estão dentro deste próprio coletivo.

Por exemplo: eu li com muita frequência a avaliação que as comissões de avaliação do MEC faziam sobre nossos cursos de graduação dentro do SINAES. Eu lia o relatório e tinham questões que dependiam da Reitoria, tinham questões que dependiam do orçamento da universidade que é definido fora dela, mas tinham questões que dependiam exclusivamente do colegiado. Por exemplo, eu vi em relatórios da comissão externa que tem esse olhar que é um olhar importante, um problema do curso por exemplo, era o currículo. Que pode ser alterado pelo colegiado do curso. Adequação do currículo, e informações básicas, a bibliografia básica não estava disponível. Então eram questões tão primárias, eu lia e dizia: isso aqui são questões internas, falta organização ao curso, falta o colegiado presente para atualizar o currículo, nós temos cursos e currículos que não foram revistos, que não foram reformulados a duas décadas por exemplo. E você vê que nestas duas décadas, o mundo mudou. E os recursos da universidade também são muito maiores hoje do que eram no passado. Então eu acho que a avaliação institucional é importantíssima. A gente tem uma cultura de negação da avaliação, de responsabilizar o outro pelos nossos problemas, sem que a gente consiga fazer essa autorreflexão, eu acho que ela é fundamental.

Investigador: eu gostaria que a senhora falasse um pouco sobre a criação da SUPAD.

É o seguinte, ela foi criada por conta exatamente da avaliação institucional. Na época que eu era Pró-Reitora de Planejamento e acompanhei muito o trabalho da CPA, porque eu via o processo. Aí eu tenho uma crítica ao SINAES, eu acho que a formulação do SINAES ela é importante, traz para a educação nossa, a educação superior brasileira, o princípio da avaliação e do planejamento. Agora a forma de pensar a CPA a meu ver deixou um pouco a desejar. Ela não deu a CPA as condições, a exequibilidade. Até porque a CPA é totalmente desligada da Reitoria. Por isso que nós buscamos apoiar a CPA. Ela se reunia na minha sala quando eu era Pró-Reitora de Planejamento, eu trabalhava junto com a CPA. E eu comecei naquela ocasião a pesquisar a constituição de CPA em outras universidades federais. E me chamou bastante a atenção duas universidades federais: Minas Gerais e Rio Grande do Sul. E nessas universidades eu vi que existia uma diretoria de avaliação. E essa diretoria ela produzia insumos que seriam utilizados para a avaliação institucional através da CPA.

Então quando eu assumi a Reitoria, eu tive a oportunidade de buscar essa Superintendência, esse órgão que vai buscar conduzir a avaliação institucional e fornecer subsídios para a CPA. Porque o trabalho da CPA é muito restrito, e um trabalho enorme, ela tem que receber as informações, ela não tem que produzir informação. E aquelas dez dimensões do SINAES, você tem que fazer pesquisa de mercado, você tem que fazer um conjunto de levantamento de dados muito extenso. Então eu entendi, a Pró-Reitoria de Planejamento onde você tem um setor de estatística de informação, que é muito bom, que abriga a PI, Pesquisadora Institucional. Mas ela não tem a possibilidade de avançar. Por outro lado, também a gente se restringia aqui na universidade de ter normas, de ter procedimentos, já não tínhamos

um órgão que fizesse isso. E a SUPAD passou a ser esse lugar que vai conduzir pesquisas, tive oportunidade de pedir a SUPAD para conduzir algumas pesquisas para conhecer a UFBA, por exemplo, nós temos os cursos de Bacharelado Interdisciplinar que é uma novidade acadêmica. A gente ainda não sabe, não tem dados sobre os egressos do BI. Nós temos as cotas, a gente não sabe qual o destino. Então assim, a SUPAD tem essa missão. A missão de produzir conhecimento sobre a universidade, subsidiar a CPA e as unidades que queiram também fazer a sua própria avaliação.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Olhe, acho que nós temos avançado nos dados sobre a extensão. Primeiro a gente trabalhou para sistematizar informações. É um trabalho penoso, trabalho muito longo porque nós estávamos melhor preparados para termos dados sobre a graduação, sobre o ensino de graduação, até mesmo o ensino de pós-graduação, a gente só está conseguindo construir as estatísticas e os registros acadêmicos mais recentemente. A pesquisa e a extensão, muito difícil. Então a gente sim na gestão tanto na anterior a minha, e no trabalho da minha gestão, a gente começou a acumular conhecimento sobre a experiência da extensão. A universidade ela desde os seus primórdios, desde que ela foi criada, ela foi criada com também com foco na extensão. Mas uma extensão que tem um conceito diferente da extensão que a gente trabalha hoje, que tem uma filosofia e um conceito. A extensão universitária em 1946 era muito mais serviços que a universidade prestava à sociedade na perspectiva das artes.

Eu acho que a gente evoluiu desde a gestão do Reitor Filipe Serpa, a pensar a extensão em uma outra perspectiva, em uma outra dimensão filosófica, aliada a uma parte do ensino. Inclusive foram feitos muitos avanços como as Atividades Curriculares em Comunidade, a ACC, que você articula o ensino, com a pesquisa e a extensão. E a extensão se torna realmente este elo de ligação entre o ensino e a pesquisa. A gente avançou muito, inclusive com a contribuição de duas ótimas Pró-Reitoras de Extensão. Eu me lembro de uma delas dizer: “A extensão não é a cereja do bolo, ela tem que ser parte do bolo”. Então acho que a gente avançou muito articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, e a gente começou a fazer também esta avaliação. Inclusive, lançando editais integrados. Os Pró-Reitores da Graduação, da Pós-Graduação, da Extensão para fazermos alguma coisa integrada.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Sim, contribuíram sim. A ACC se tornou o carro chefe da UFBA, é vista nacionalmente. Eu acho que desde esse momento a comunidade começou a entender o que é a ACC, a propor novas ações dentro disso, e ela se consolidou na universidade, isso representou uma dimensão muito positiva. E assim como outras atividades começaram a ser desenvolvidas dentro da universidade. Eu acho que a gente também por exemplo, eu me lembro, que uma das Pró-Reitoras propôs uma atividade que eu achei muito interessante, que através de filmes e palestras pretendia mudar o olhar, que é o conceito da física, se você muda de posição o objeto, você enxerga esse objeto diferente. Então assim, a gente começou a fazer coisas desse tipo. Acho que todos são processos que são muito lentos, pela própria dimensão da universidade, pela história de cada unidade. A gente não nasceu como a UFRB que nasce de forma integrada, a gente nasceu em comunidades isoladas que foram reunidas para compor uma universidade em 1946. Então cada unidade tem sua história, mas eu vejo sim, que a atividade de extensão ela ampliou-se muito na universidade, e ela foi além da compreensão que nós tínhamos em 1946 e na década de 50, que era das atividades mais artísticas, a universidade era conhecida nesta dimensão das artes.

Acho que a avaliação que foi feita contribuiu para o aprimoramento da prática da extensão, mas não exclusivamente. A avaliação ela mostrou a importância da extensão, agora acho também que vem dessa compreensão maior da sociedade, dessa expectativa em relação à universidade, e do Fórum de Pró-Reitores. Eles tiveram um protagonismo, os Fóruns têm trazido isso, porque coletivamente você discute de forma mais ampliada a dimensão destas atividades.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 5 UFRB

Profissão: graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação.

Função/cargo na Universidade: professora.

Experiência com a avaliação: atuou como presidente e membro da CPA.

Tempo de duração da experiência: presidente: 3 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Bom, a minha participação na CPA inicialmente foi como uma designação da Reitoria para que a gente fechasse um período, o relatório de 2012, se não me engano. Então assim, na CPA nós trabalhamos com as representações de todos os Centros, as representações dos segmentos, e normalmente as subcomissões internas que fazem a avaliação do material que é coletado na universidade toda. O período que estive atuando, foi 2012, 2013 eu estava na Comissão, 2014 me desliguei agora, que eu saí da condição de Coordenadora e fui para de representante do meu Centro, e aí permaneci durante estes três anos.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

É fundamental. A avaliação embora ela esteja como princípio em tudo, nós desenvolvemos pouco a avaliação no sentido do monitoramento. Então a gente tem geralmente a avaliação finalística, então se você concluiu uma atividade: avalie. E o que a gente precisa, eu acho de aprimoramento, é o ciclo de avaliação, que você tenha as avaliações iniciais, que você tenha um monitoramento do desempenho das diferentes funções, tanto as funções de gestão quanto dessas atividades acadêmicas que a gente desenvolve, e as avaliações finais de atingimento de metas, de finalidades, dos objetivos, do que está proposto.

Entretanto o que nós não temos ainda é um entendimento por parte da comunidade do que seja essa avaliação. E infelizmente a gente ainda tem uma visão muito de que a avaliação ela é punitiva, e que você está procurando as falhas, não para suprir as lacunas, mas é para apontar deficiência, apontar o responsável, apontar comprometimentos e nisso o principal comprometimento que nós temos é a baixa participação. Nesses anos todos da atuação da CPA, a gente não consegue elevar o nível de respondentes nos questionários, de pessoas inclusive que tenham o interesse de ver os resultados dessa avaliação, desde as instâncias administrativas que tem por obrigação fazer isso, à comunidade de um modo geral, de dizer, como você se pergunta: o que está sendo feito da extensão na universidade? Mas também de se perguntar o que está sendo feito no meu curso, quais são as propostas? Então essa ampliação do interesse dos resultados da avaliação permanece sendo nosso calcanhar de Aquiles.

E a gente tentar diversificar as formas de comunicação, as formas facilitadas com meios tecnológicos para que esses formulários cheguem ao seu destino, como por exemplo colocar o questionário na matrícula dos alunos, todos as formas que vão desde um simples levantamento de perfil inicial ao que é essa avaliação continuada mesmo, e a gente ainda tem dificuldade. Então a sistemática da avaliação continua sendo um problema, e que atinge uma outra ponta, que é nosso planejamento. Porque se você não tem uma avaliação que lhe permita conhecer sua realidade, você tem dificuldade de fazer um planejamento que atenda efetivamente o que você tem no real. Desde as demandas até as suas possibilidades de atendimento.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Então especificamente, eu nunca trabalhei com a avaliação da extensão, então, assim, o que nós temos, o conhecimento do que foi a elaboração, normalmente nós trabalhamos sob os dados que são oferecidos pela Pró-Reitoria de Extensão, então que envolvem informações sobre quantitativos basicamente de projetos, a natureza dos projetos que são desenvolvidos, e a participação que nós temos de professores, servidores e de discentes nesses projetos.

Então há uma avaliação geral do que é a extensão na universidade de um crescimento que a extensão foi tendo com sua consolidação ao longo desses dez anos. Nós sabemos que a extensão é uma ação que é desenvolvida pelos professores, então o trabalho da Pró-Reitoria é um trabalho de fomento e de organização, mas o protagonismo é um protagonismo da comunidade, e especialmente dos docentes que em torno de suas ações arregimentam estudantes, servidores que se integram nas atividades. Então nesse último período de quatro, cinco anos basicamente, nós tivemos um crescimento das ações de extensão nos diferentes Centros. Então, tivemos por consequência disso também um incremento das ações de extensão na universidade inteira. E a avaliação é muito positiva do ponto de vista do crescimento e da diversificação da natureza das atividades. Porque normalmente também se pensava muito na extensão como uma ação de intervenção que tinha muito mais o foco no que era o interesse da universidade, e que fazia quase da extensão como um outro laboratório, e não efetivamente essa conjugação entre o interesse das comunidades externas e o que era os interesses de pesquisa, de estudo e de intervenção da comunidade acadêmica.

Então eu acho que também nisso houve um crescimento do entendimento e da integração entre o que os professores propõem e os anseios das comunidades. Então você vê atividades de extensão no campo das artes, no campo da cultura, você vê eventos que começam como atividades pontuais de extensão e se transformam em atividades continuadas que promovem formação. Então há, eu acho que esse aprimoramento do que é o entendimento da extensão na universidade. E um ganho também que a gente teve que está sinalizado na avaliação, foi ter podido compilar essas informações e poder divulgar. Os relatórios, as chamadas por Centro, então cada Centro pode dizer quais são as atividades desenvolvidas, quem são os responsáveis, seus quantitativos, então essa visibilidade das ações de extensão foi muito positiva nesse período.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Olhe para a universidade sim. A gente fez realmente um trabalho com a gestão para que ela entenda qual é essa função. Então eu acho que do ponto de vista da administração superior, do entendimento que a Reitoria tem sobre qual é a funcionalidade disso, a gente avançou bastante.

Mas ainda tem o problema das pontas. Como é que a gente chega nos coordenadores de colegiado para eles entenderem para que serve essa avaliação, como é que o estudante chega para entender qual o papel da avaliação que ele faz do curso, o professor entender qual é o papel da avaliação que o estudante faz dele, então as pontas ainda estão soltas e numa distância grande do que é essa objetividade que a gente precisa com a avaliação. Mas eu acho que é um crescente.

Agora mesmo a gente tem intenção de apresentar o relatório nos Conselhos Superiores, chamar realmente para que a universidade reflita e conheça quais são esses resultados que não é um relatório *pro forme*, ele é um trabalho extenso que se debruça sobre a vida orgânica da universidade, então precisa

ser conhecido para ser apropriado. E eu acho que em alguma medida, a baixa apropriação se deve ao alto desconhecimento. Então a gente precisa ver como reverter essa situação.

Em relação à extensão, eu não sei efetivamente, aí eu acho que é uma pergunta que a Pró-Reitora de Extensão vai poder lhe responder melhor, como é que eles se apropriaram desses relatórios. Eu, assim, arriscando no limite de não estar sendo condizente com que é a diversidade das realidades, mas eu penso que como são os setores que oferecem as informações, então as informações não são trabalhadas como resultado de um relatório e da avaliação, entende. Assim, se você me perguntar aqui o que a PROGRAD vai oferecer como resposta na próxima demanda, não volta para gente como resultado da avaliação. Então eu acho que essa é uma modificação que precisa ser feita, porque se eu sou informante, ali só está a minha informação. Qual é a análise que é feita dessa informação, qual é vamos dizer, a extrapolação que se faz desses resultados para que aí ele possa voltar para o setor como uma reflexão, não simplesmente o dado já posto, o que aquilo sinaliza para um olhar de fora, então também aí o lugar da comissão.

E aí a gente vai para um outro desafio que é a composição dessas comissões de avaliação, porque é muito difícil que os membros da comunidade acadêmica se prontifiquem a participar dessas comissões, e aí seja pela pecha de avaliador, seja pela característica de que está fazendo o escrutínio de outra pessoa, então as pessoas, a maioria se retrai desse lugar, então a gente tem dificuldade de ter pessoas que são conhecedoras e especialistas em cada um desses setores, e que se dispõem a fazer a avaliação, porque aí você vai dizer assim: bom, quem pode avaliar o fazer da extensão, o fazer da pesquisa, o fazer do ensino: alguém que conheça, que tenha alguma aproximação disso para poder dizer: olhe, diante destes dados eu posso fazer essa ou aquela análise. Se você não tiver no avaliador também a expertise da avaliação e do objeto que está sendo avaliado, acaba que a gente só tem uma compilação de informação. Essa a dificuldade. Talvez a coisa que coisa que você mais vai poder sinalizar nesse seu estudo, é que a avaliação precisa de avaliadores condizentes.

Na questão da quantificação que a CPA faz, mais do que propriamente uma avaliação, eu acho que esse talvez seja o ponto que a gente precisa avançar. É muito positivo que a gente tenha a CPA e que ela venha sistematicamente fazendo esses registros e no empenho, no esforço, porque eu vou lhe dizer é um esforço monstro para fechar esses relatórios, então as pessoas se dedicam, se colocam publicamente, porque você tem um lugar também de poder ser contestado dessa sua apreciação, então é uma atividade que exige muito de quem participa. Então a gente tem esse lado muito positivo de ter conseguido manter isso em fluxo, mas a gente precisa realmente que a avaliação ela seja minuciosa, que ela tenha, quais são os critérios que eu estou utilizando para avaliar, e os que servem para um segmento não servem para outro. A gente tem os parâmetros externos do SINAES, mas você tem parâmetros internos, nós temos uma missão específica da instituição, nós temos o nosso PDI. Então é um pente muito fino que você tem que passar para que você diga: olhe, o que está aqui registrado como avaliação, considerou todas essas entradas e deu essa dimensão para o estudo. Então eu considero assim, que a gente está em um processo de aprimoramento dessa avaliação, e que no que concerne ao que tem sido nossas atividades internas que a gente avançou no registro, mas que a análise descritiva pode estar muito boa, mas aquela análise minuciosa da crítica, do levantamento dos indicadores ainda a gente precisa avançar.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 6 UFRB.

Profissão: graduação em Engenharia Florestal, mestrado em Engenharia Florestal e doutorado em Biociências e Biotecnologia.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a avaliação: foi coordenador geral da CPA.

Tempo de duração da experiência: 1 ano.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Olhe, a CPA eu comecei em 2009, foi em janeiro de 2009. Quando foi implantada, foi a primeira comissão, eu era o presidente. A princípio quando ela foi criada, não houve uma consulta nos Centros para poder representar. Então foi uma indicação de nomes, que eu me lembro que na época quem estava à frente disso foi a Pró-Reitora de Graduação e foi ela quem me convidou, até para coordenar o trabalho, e não me furtei. Agora assim, em termos da minha experiência pessoal, foi algo que me fez crescer e conhecer muito bem a universidade. Mas do ponto de vista funcional, da comissão, foi a maior decepção da minha vida. Foi um trabalhão terrível, a universidade não apoiava. Eu acredito que até hoje ela não tem esse apoio, ela não consegue enxergar o que é uma CPA, eu acho que até porque o governo faz mais valer uma CPA nas privadas do que nas públicas, acho que é muito em função disso.

Então assim, em janeiro quando foi criada a comissão eu tive alguns encontros com membros da administração central para ver a estrutura que a gente necessitava para fazer o trabalho e paralelo a isso a gente ia fazendo a reunião com a comissão. Nas primeiras reuniões, tinha cem por cento de presença. Da terceira em diante não dava *quórum* nenhum. Eu comecei a trabalhar concentrado em duas pessoas, eu e o vice-presidente da comissão. Ficou apenas nós dois trabalhando em cima disso. Só que ainda a universidade não nos tinha dado estrutura nenhuma, nenhuma. O que a gente fez: a gente elaborou os questionários, pensamos na dinâmica, como que seria tudo isso, mas a gente não tinha recursos humanos. Eu acho que isso foi em janeiro de 2010, a UFRB precisava de alguma coisa do MEC, e o MEC disse que só entregava quando tivesse o relatório da CPA. Então aí em fevereiro, aí sim, a Reitoria colocou três servidores técnicos para trabalhar e três computadores, e nos deu uma sala. E aí tínhamos o prazo de até o dia 31 de março postar o relatório no sistema E-MEC. Foi quando eu fiquei o mês de fevereiro e março, eu dispensei todos os meus alunos no mês de março e fiquei estes dois meses trabalhando de segunda a domingo aqui dentro da universidade para terminar o relatório.

Eu acho que são dez dimensões, eu fiquei com algumas, o vice-presidente ficou com alguma delas também, e analisamos os questionários. Como fizemos para analisar esses questionários: primeiro que não tínhamos ninguém para aplicar esse questionário nos *campi*. E aí pegamos e ligamos para todos os coordenadores de cursos, e era período de matrícula. Daí pedimos a eles que aplicassem na hora, o que pudesse aplicar, não tinha um quantitativo previamente definido. Aí nos enviaram e analisamos. E realmente as outras dimensões também deram um trabalho desumano. Assim, mas foi bastante vantajoso no sentido que eu passei a conhecer a universidade internamente, e muito foi em função disso, porque eu me debrucei sobre os dados, sobre a vida da instituição. E minha grande decepção foi a própria universidade não dar o devido valor a comissão. Mas digo que é gratificante, embora eu não queira participar de novo.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Olhe a avaliação institucional, o que eu vejo é o seguinte: depois da minha primeira experiência, que a partir daí criaram as comissões seguintes, eles conseguiram organizar melhor, essa sistematização de coletas de dados. Hoje eu encaro esses dados da CPA em termo de importância, poderiam direcionar as ações da universidade. Claro, eu acho também que não existe muita representação desses dados porque a participação é muito pequena, mas é porque falta divulgação, conscientização. E isso parte a partir do momento que a universidade assumir esse papel, a universidade quer queira quer não ela não assume esse papel. E isso fica a desejar. Se hoje a gente tivesse um banco de dados dessa comissão bem alimentado através da representatividade ali naqueles relatórios, seria um caminho para a tomada de decisão dentro da universidade. Porque assim, se a gente pegar os relatórios de gestão que foi o que eu fiz para poder escrever o relatório pela primeira vez, é um relatório que todo setor faz e ninguém lê, é impressionante. E eu li. Eu tinha que ler. E lá eles colocam todos os problemas vividos e alguns indicam algumas soluções, e nada disso é revisto, nada. Então todo ano, a gente vê que os erros que se cometem são iguais. Até o próprio relatório da CPA ninguém lê, a gente passou por um processo de sucessão de Reitoria agora, ninguém falou da CPA, ninguém leu os relatórios. Você quer uma munição para “bater” na administração atual, é só ler o relatório da CPA. Ninguém faz isso. Mas assim, eu vejo como uma grande ferramenta, mas que não é utilizada pela instituição.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Não ocorreram. Na minha época da CPA, eu vou lhe ser sincero, eu peguei até relatórios anteriores, e a Pró-Reitoria de Extensão foi a única Pró-Reitoria que nunca entregou relatório. Não tinha, nunca entregou. E assim, e aí dentro da visão universitária, para mim foi um setor que ficou um pouco jogado, sem nenhuma ação, sem nenhuma providência administrativa foi a extensão na UFRB. No segundo mandato do Reitor que se começou um processo realmente de uma extensão universitária. Mas não em função de relatório da CPA, não nada disso. Eu acho que se percebeu que existia uma inércia total naquela Pró-Reitoria e aí se resolveu dar um prosseguimento. Mas foi algo que eu acho que ficou muito preso às políticas afirmativas, neste caso eu percebia que tanto a Pró-Reitoria de Extensão como a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas elas caminhavam juntas, e não é que elas não devam, mas elas se firmaram muito nisso. Então eu percebi que a Pró-Reitoria de Extensão ficou muito presa a sempre trabalhar com estas questões, principalmente as questões de raça. Isso aí foi muito forte.

Mas assim, ações de extensão de forma generalizada na instituição, eu acredito que até hoje a universidade ainda caminhe em passos muito curtos. Comparado claro, a primeira fase, se você pensar ela avançou muito, mas se a gente for pensar em termos de extensão realmente ela faz muito pouco. Haja visto que a gente pode colocar que existem ações de vários professores dentro da universidade que eles captam recursos, mas que ficam presos à burocracia da instituição. Então assim, acaba que as atividades elas se perdem e como é uma questão assim, que vai trabalhar diretamente com a comunidade externa da universidade, fica chato, eles desacreditam da universidade com isso. Quando chega um grupo novo lá, eu falo isso por experiência própria, eles dizem assim: olhe, já teve um grupo aqui prometeu isso e prometeu aquilo e nunca mais voltou. Aí você fica com a cara no chão, não tendo uma resposta para dar, e a gente entende que eles têm razão. E a culpa está aqui.

Tem uma coisa na UFRB com relação não só à extensão, mas à extensão e à pesquisa: a universidade, ou ela não vê, ou ela finge que não vê, é que existem grupos muito produtivos, na extensão e na pesquisa, não são poucos não, são muitos, e esses grupos eles estão à margem do processo dentro da universidade. Ai a UFRB ao não querer ou não ver estes grupos faz com que aqueles pequenos grupos que estão próximos à administração central sejam vistos, sejam notados. Eu acho que a UFRB nesse sentido ela precisa melhorar. Dizer quais são os caminhos, a gente pode citar vários, eu mesmo sou um que estou à margem, eu não estou lá dentro. E isso faz com que a nossa universidade perca muito em qualidade. Porque se a gente for pensar a universidade como uma instituição de ensino, mas de um ensino de qualidade, parte primeiramente da pesquisa e da extensão. Eu não estou colocando em ordem de prioridade não. Mas parte disso, a qualidade do ensino vem da união dos outros dois. Porque se não for assim, a universidade vira uma escola de diplomas, só isso, um escolão.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Acho que não houve grandes resultados, foi *pro forme* para a universidade conseguir um diálogo com o MEC no sentido de buscar alguma coisa, e só, não teve mais nada. E até hoje é assim. Para a extensão universitária também não. Assim, se existe eu não sei, mas a universidade ela não tem um planejamento plurianual, ou seja, qual o plano diretor da instituição? O que vai nortear? Não adianta vir falar que nós temos o PDI, não, não é só o PDI. O PDI é importante sim para dizer o que nós queremos. E essas avaliações institucionais é o que vai fazer a gente aperfeiçoar a ferramenta para a gente atingir o que está proposto no PDI. Mas isso não é feito, não é. As ações são individualizadas e são para apagar pequenos incêndios, é assim que funciona. Então, os problemas acabam sendo sempre os mesmos, não muda. Eu acho que até hoje, apesar da CPA, ao meu ver ela caminhou muito desde 2009, mas ela ainda não é uma ferramenta utilizada para pensar na universidade, para pensar numa ação de extensão para a universidade. Então dentro destes relatórios, aquelas pessoas que respondem, eles colocam algumas coisas sobre o que eles querem, ou que eles precisam, mas isso não sai dali.

Não existe nada pensado, nada que ligue uma coisa com a outra. Ao meu ver a extensão na UFRB é o “patinho feio”. Não só aqui, é geral, mas aqui as coisas saltam aos olhos. Mas eu sempre crio expectativa quando entra um gestor novo, uma gestão nova. E eu vi as duas gestões anteriores, e eu percebo um progresso encima disso, eles estão procurando colocar pessoas com perfil para poder essa questão. Mas cada um tem uma tendência, cada um tem um perfil, existe uma tendência que a gente sabe que uns vão seguir, muito em função daquilo que eles trabalham. E a gente fica sem saber o que vai acontecer.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 7 UFRB

Profissão: graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado em Ciências e doutorado em Recursos Florestais.

Função/cargo na Universidade: professor.

Experiência com a avaliação: foi vice coordenador da CPA.

Tempo de duração da experiência: 3 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Ok. Estivemos quase três anos com a CPA. Desde o ano de 2011 até 2013. Tivemos que concluir o nosso trabalho simplesmente porque não sentíamos que a instituição entendia muito bem o valor que tinha esse trabalho. Avaliar ou auto avaliar-se significa dar rumo aos seus planos, como por exemplo o PDI, o Programa de Desenvolvimento Institucional que trata de colocar metas para chegar a cumprir todos os objetivos de uma instituição de nível superior. Estávamos tendo muita dificuldade em uma universidade como a nossa, que é *multicampi*. E também descobrimos que necessitávamos de uma estrutura nova. Então terminamos, concluímos nosso mandato, estabelecendo uma minuta de regulamento que pudesse reestruturar a forma de trabalho, tanto para descentralizar os esforços como para responsabilizar e aumentar a eficiência. Então acredito que essa experiência foi legal porque resgatamos o conceito de auto avaliação e cumprimos com o primeiro triênio exigido pelo Ministério da Educação. Porque o MEC, durante os primeiros anos de construção de uma universidade, dá tempo suficiente à instituição de organizar a sua CPA, para que possamos dar a garantia de que estamos avaliando o que estamos fazendo. Depois desses três anos, e depois da construção de um relatório trienal para que pudéssemos indicar o próximo triênio, esse documento seria a base para um controle melhor, ou seja, o MEC teria um instrumento e teria dado tempo suficiente para examinar mais de perto a universidade já com autoridades de fora, entende.

Esse período foi um período bastante difícil no sentido de que a CPA era conformada por quase dezoito pessoas, e o trabalho recaiu sobre meia dúzia, então, era um trabalho intenso, o relatório com mais de trezentas páginas, informações detalhadas, mais de quinze mil arquivos a gente examinou só para um ano, era um trabalho de semestre, todos os semestres eram avaliados, as respostas foram dadas e eram dadas a cada um dos Centros, porque também temos que considerar que estávamos avaliando a população universitária completa, servidores, estudantes e professores. Os estudantes eram convidados a avaliar as disciplinas. E além disso nós não tínhamos um sistema informatizado, tivemos que criá-lo durante este processo. A conscientização, a informatização e a manipulação de informações fora a comunicação entre os *campi* faziam do trabalho da CPA algo totalmente extenuante. E a outra coisa era o reconhecimento. O trabalho da CPA não podia entrar na remuneração, porque os membros não podem ser remunerados, ele não entra em nenhum tipo de valorização para progressão docente, é um tempo quase que perdido porque ele não é contado nos Relatórios de nossas atividades (RIT). O único que você poderia dizer é que você estaria ali uma hora por semana, porque não cabem nas 40 horas semanais, e a gente trabalhava além disso. E as vezes era por vontade própria, vocação de querer participar de uma experiência, e para nós foi muito valiosa porque conhecemos a universidade por dentro.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

Bom, primeiro nos deu a entender de que todos os professores deveriam entender como funciona a universidade, quais são os propósitos, as políticas acadêmicas e demais. Segundo, ver onde é que estão as falhas. Porque cada um de nós tem uma responsabilidade numa estrutura que é bastante complexa. Terceiro, orienta os gestores, porque os gestores é que tomam as decisões sobre a infraestrutura, sobre as finanças, sobre os recursos humanos, sobre as contratações, os concursos, a hierarquização das prioridades. Isso é muito complexo e precisa de avaliadores e os indicadores que nós tínhamos trazido do MEC, do SINAES, nós medíamos dez dimensões. Então, ver a universidade de dez focos diferentes, integrar isso e chegar a conclusões sobre a gestão ajuda muito os gestores. Mas a participação tem que ser significativa, estatisticamente significativa. Então nós chegamos a descobrir que ainda era muito pouca a participação dos estudantes, que a participação dos professores nunca passava de trinta e cinco, quarenta por cento, e que a maior participação era dos servidores, mas nós sabemos que formam parte do apoio gerencial. Mas a essência da universidade precisaria de maior interesse. E depois a distribuição destas informações, o que fazer com estas informações? Quais são as metas individuais e coletivas de cada centro e de cada curso para poder melhorar o desempenho de cada um dos servidores.

Então imagino que a auto avaliação da universidade é um processo, você nunca vai chegar à perfeição, mas ele deve ser considerado um instrumento tão importante quanto o plano orçamentário. Tem coisas que se detectaram, por exemplo, a acessibilidade na universidade. Se você aponta isso em um ano, e daí quatro, cinco anos depois você ainda não resolveu, está te dizendo em que momento isso foi tratado como prioridade. Ou as sugestões que apareceram, os comentários que apareceram, se foram atendidos ou não. Se um problema institucional de muita burocracia está prejudicando o trabalho e está sendo apontado por muitas pessoas, quanto tempo nós vamos demorar para resolver? Então a auto avaliação na universidade é um instrumento de planejamento, é um instrumento de conserto de problemas, é talvez uma, não vou te dizer, uma bíblia, porque a bíblia talvez seja o PDI, mas avaliando o PDI e avaliando as atividades realizadas você pode dizer que está longe do ideal.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Eu não sou a pessoa mais certa para te dizer, porque eu estou envolvido em extensão quase que o tempo inteiro, e eu fico sempre no débito. Porque estou dizendo isso: é porque eu sou um crítico do valor que se dá a extensão em muitos lugares. Eu sou um extensionista de formação, e como ambientalista sempre quis fazer esta ponte entre o conhecimento que eu adquiria e a sociedade. Até hoje estamos mantendo em nosso laboratório essa intenção. Mas como a extensão é vista como uma atividade que não tem o mesmo peso acadêmico que a pesquisa, nesses dez anos de universidade, ela não tomou o impulso que necessitava. Se houve esforços para fazer ela ser valorizada, nós estamos muito longe de lhe dar total credibilidade.

Quando você vê os baremas para progressão você sente isso. Isso já foi levantado em algum momento, inclusive no relatório da CPA, mas muito mais importante é qual é o efeito, e aí a CPA tem uma dimensão para isso, qual é o efeito desta extensão dentro da sociedade? E aí a sociedade responde. E a CPA avalia este impacto. Foi alarmante ver como a universidade estava sendo vista, ou não estava sendo vista pela sociedade. As pesquisas que se faziam entre as lideranças e os diversos setores da sociedade, nos estavam alertando de que a universidade precisava ser um pouquinho mais presente, senão agressiva em matéria de extensão. Os projetos de extensão que devem ser muitos, eram muitos,

não refletiam o objetivo final institucional que era prestar aquele serviço. Tudo que não se pode fazer na sala de aula ou no laboratório é considerado extensão. Quando talvez a extensão estava precisando era de um enfoque central, quais são os problemas do recôncavo e quais são as linhas de trabalho que nós vamos incentivar, tanto quanto as linhas de pesquisa. É importante que você pertença a um grupo de pesquisa, mas ninguém fala de um grupo de extensão. Não há programas de extensão. Inclusive quando você preenche os formulários de projetos de extensão, aparece: é uma atividade, é um projeto ou é um programa? Não interessa qual dos três seja! E se for um programa, é um programa que você mesmo determinou, não a instituição. Então isso tem que mudar, eu acho que todos os projetos que possam ser estabelecidos teriam que pertencer a um programa. É como educação ambiental, eu não acredito em educação ambiental por atividades. É um processo. Então se eu quero resolver os problemas técnicos, tecnológicos, científicos e sociais de uma região eu devo organizá-los desde o ponto de vista macro até as atividades pontuais. E isso eu não acho que acontece com a extensão. Há grupos dentro da universidade, se detectou isso nas avaliações, que tem um foco de trabalho para a extensão muito bem definido. Como artesãos, cooperativas, catadores e um monte de outras coisas, que funcionam muito bem. Mas não é generalizado, não é a política geral. E as vezes eu diria até político. Eu não sei se a extensão deveria ter esse viés político.

Acredito que sou mais utópico. Eu imagino uma universidade que possa dar tanto peso à extensão quanto a qualquer outra coisa. Se é um tripé, para ter um tripé com três partes iguais. Se não fica um desnível muito grande. Em matéria de recursos, em matéria de prestígio, em matéria de qualificação e em matéria de escopo, de visão institucional ainda temos muita coisa para fazer.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época? Acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Olha, eu acho que parte de nós saiu frustrado. Por que? Porque o trabalho foi enorme. Estabelecemos um processo, que custou o envolvimento de dezenas ou até de centenas de pessoas, porque nós fomos a cada *campi*, estabelecemos um sistema que funcionava como um relógio, e fizemos um sistema computadorizado que nos dava os resultados imediatos, fizemos a socialização destes resultados, entregamos os resultados específicos para cada Centro, obviamente para cada curso, e não houve *feed-back*. E faltava depois o dever de casa, ok, eu tenho isto, e depois o que eu vou fazer? Nunca chegaram estes resultados, a bater na porta de um professor, de um funcionário e dizer: olha, detectamos uma falha em seu departamento, o sistema acadêmico tem que ser melhorado aqui e aqui. Qual é a meta que você tem? Ele vai dizer: nós não trabalhamos por metas. Quer dizer, você tem conhecimento do problema, mas eu não vou te cobrar nenhum remédio.

Então ajudar, ajudou. Primeiro: saímos do foco, da mira do MEC. Porque éramos uma instituição que já tinha cinco ou seis anos estabelecida, e não tinham relatórios como manda o figurino. Inclusive porque a primeira CPA foi constituída por duas pessoas. E o relatório que foi criticado muitas vezes, mas foi o máximo de esforço que essas duas pessoas puderam fazer. Uma dessas pessoas ficou, e terminou sendo o coordenador da próxima composição, que aí foi quando em dezoito pessoas a gente tentou organizar, e dar um peso específico a este projeto.

Quando vimos que não tínhamos a receptividade por parte dos gestores para se dar conta da importância que tínhamos e que começou a se afirmar a cultura da avaliação entre os acadêmicos, os funcionários, inclusive até na própria comunidade porque nós tínhamos a Secretária de Educação do município envolvida como membro da CPA, quando vimos que avisávamos que nosso mandato ia acabar, de que o regulamento estava sendo feito e não tínhamos nenhuma resposta, nós estabelecemos, aí

ficamos mais um ano esperando a resposta, e aí a gente decidiu em massa sair. Deixamos então as coisas para eles organizarem do jeito que podia.

Uma coisa que não estava no relatório e que é muito difícil colocar, isso vai depender de gestor para gestor, é quem dirige a extensão. A qualidade dos projetos de extensão está muito ligada à qualidade dos Pró-Reitores e à personalidade deles. Então no primeiro período do grupo da extensão teve uma personalidade, depois teve outra. E agora tem outra, talvez a que mais tem trabalhado na linha da extensão. Esperamos que tenha havido uma evolução. Eu acho que estamos longe da perfeição, e a atual Pró-Reitora tem essa atual missão, de colocar a extensão no lugar que merece. Não é o fato de sermos extensionistas nos qualifica para ser um bom gestor, mas conhecendo a pessoa que está à frente agora, acreditamos que a extensão agora vai dar um pulo de qualidade. Não quer dizer que não tenhamos anteriormente feito o dever de casa, mas tínhamos defeitos em todas as áreas da gestão universitária, mas esperamos que se possam olhar os relatórios anteriores para não seguir adiando as soluções dos problemas apontados, porque a extensão sim, vai depender muito do gestor. É uma área...é que isso é característica latino-americana, sabe, dependendo de quem dirige a instituição, há muito personalismo. Isso talvez seja uma das maiores ou mais importantes derivações da auto avaliação, temos que fazer com que a instituição, seja quem for o gestor, em cada uma dessas partes, consiga obedecer aos objetivos e as metas que o PDI estabeleceu. Agora com a Estatuinte, tomara que essa discussão venha à tona. Mas há a necessidade de colocar esse tripé em equilíbrio.

Com as tendências econômicas hoje, parece que o tripé vai ficar cada vez mais desproporcional. Porque agora está se dando muito mais condições para converter-nos em acadêmicos, em “ensinadores” do que em pesquisadores e em extensionistas. Vamos começar a economizar em um monte de coisa. Nessas restrições econômicas, qual é a primeira coisa que vão ser afetadas: as atividades que não tem a hierarquia, embora politicamente a gente discute isso: olhe a extensão nos coloca em contato com o povo que necessita da universidade! Mas demagogia é uma coisa, fazer a coisa prática é outra.

Mas voltando, sim, acho que melhorou, essa avaliação vai seguir melhorando, dependendo de como as responsabilidades se façam, porque uma coisa que não pode haver é o “corta e cola”. Como o MEC recebe as avaliações semestrais e anuais de centenas de instituições, quem lê aquilo? Até que chegue talvez um inspetor ou auditor técnicos. E os relatórios aqui dentro mesmo também não servem muito. Já não serviu como tempo contado para os que trabalham na CPA, para os gestores parece ser uma pedra no sapato, porque aponta as falhas e as fraquezas. E outra coisa: o processo tem que ter mural: se você não dá o devido peso suficiente, quem vai achar que a sua opinião vai ser considerada? Porque que eu vou participar? Os estudantes fazem isso. Eles têm seis ou sete disciplinas em um semestre, eles só avaliam uma. Qual delas? Aquela que deu mais problema para ele. Você não imagina a quantidade de informações pessoais que vão sem valor estatístico, porque as vezes temos setenta alunos em uma sala de aula e tem apenas dois que não gostam, mas isso não quer dizer que não seja um alerta. Então o Diretor, recebendo esta informação, teria que ter a consciência de chamar o professor. Olhe o que se diz de você, pode me explicar? Quer evitar este tipo de comentário? Acha que está correto, tudo bem.

Isso faz parte um pouco da cultura que se criou em torno da reclamação. Eu posso reclamar de qualquer coisa, eu tenho as vias democráticas para isso, eu posso te incomodar, mesmo que eu não tenha razão. E o Diretor tem o dever de fazer, mas quando você vê que há queixa por parte dos professores de que o Centro, o próprio Diretor do Centro toma decisões sem consultar a base, aí você começa a complicar ainda mais o assunto. Olha a gente teve uma experiência na CPA gravíssima, fizemos uma reunião com o Reitor e todos os Diretores de Centro, e um deles disse: eu não vou preencher isso. Eu não vou dar esta informação, você procure aí nos setores. Ele mandou mais de mil e oitocentos

arquivos, sem processar. Nós tínhamos perguntas específicas do Centro, ele deveria ter feito minimamente o dever de casa, por exemplo, quantas horas de aula tem em média tem cada professor e ele disse que não, não ia fazer isso. Você vê a própria dificuldade da gestão da informação. E quando recebe a informação, também não sabe o que fazer com ela, porque como ele não participou, não valorizou e também não dá seguimento. Então acontece esse tipo de coisa.

Agora que é importante, e especificamente para a extensão, que é o tema central que te ocupa, segue sendo essencial. Acho que um dos setores que menos falhas mostrou porque talvez não se tenham parâmetros para analisar seja o da extensão. Talvez pela mesma hierarquia, porque fica muito livre, o professor escolhe o tema da extensão que ele quer. Hoje eu posso escolher educação, amanhã eu posso escolher pesquisa no laboratório. Então é o que menos se critica.

Por exemplo, nós tínhamos um programa de rádio que ficou quase que dois anos zanzando na região, a gente não fez a avaliação deste impacto, mas o nome da universidade estava todos os dias, não chegou uma pessoa para nos dizer, poxa que legal, a universidade está presente todos os dias na rádio. Nenhum interesse. Não quero falar de elogios, embora os elogios nos dão um viés, e nos dizem se as coisas estão sendo aceitas ou não. Professores, dois ou três. Mas alguém da universidade que diga: vocês estão necessitando de alguma coisa? Estamos difundindo conhecimento, estamos fazendo isso aqui dentro, mas ninguém chega para dizer se estamos precisando de ajuda, como podemos ampliar isso, e tal. Chegamos a fazer uma amostra de vídeo envolvendo a ASCOM que ficou magnífico e mostramos que podíamos fazer isso em pouco tempo, a edição foi feita no laboratório e saiu legal. Mas ficou nisso, não houve maiores consequências de que alguém possa se interessar em algo que dê essa visibilidade institucional a comunidade. Então aí a extensão sempre fica para trás.

Agora, publica numa revista em russo, nem precisa ser uma qualificação tão alta, e publica no site da universidade que você foi contemplado nessa revista. Chove comunicados, olha que maravilha e tal. Aí a gente vê a escala de valores. Então, tivemos que parar com o projeto porque não tínhamos muitas condições. A CPA então continua sendo um instrumento, um grupo de pessoas que tem uma missão importante, mas o maior desafio é fazer as pessoas entenderem o valor da auto avaliação e os gestores vão ter que se acostumar a usar este resultado da avaliação para fazer as coisas andarem.

Membros da CPA (MCPA)

Identificação: MCPA 8 UFRB

Profissão: graduação em Pedagogia, mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências e doutorado em Educação.

Função/cargo na Universidade: professora.

Experiência com a avaliação: é especialista na área de avaliação educacional. Foi membro da CPA.

Tempo de duração da experiência: 3 anos.

ENTREVISTA

Investigador explica a pesquisa.

Investigador: fale um pouco sobre sua experiência como membro da CPA.

Como membro da CPA, inclusive representando um dos Centros de Ensino, que era o Centro de Formação de Professores, na Comissão eu representava a categoria docente, isso foi num período de três anos e meio, que eu entrei na CPA em 2010, fiquei 2011, 2012 e 2013, até o início de 2014 eu ainda ajudava indiretamente, apesar de não estar mais na comissão porque eu já fazia parte da gestão. E por me considerar membro da gestão eu não teria que ser membro da comissão, porque isso vai até de encontro aos princípios, estando na gestão e fazendo a própria avaliação naquele formato.

Investigador: qual a importância que você atribui à avaliação institucional? Acha que este processo é central para o desenvolvimento da organização universitária?

A avaliação institucional eu vejo assim, como um processo muito dinâmico, inerente à gestão universitária. Você não faz gestão universitária se você não planeja, se você não avalia. E para mim, a avaliação não é meramente burocrática. Ela tem os trâmites de regulação, o que é fundamental, essa regulação ela tem que existir, porque nós atendemos a expansão de uma instituição pública federal, nós temos que prestar contas à sociedade do nosso papel, da nossa missão, o que somos, o que fazemos, o quanto gastamos e o quanto a gente consegue impactar na sociedade o que é construído na universidade. E a construção vai para vários saberes, e isso é fundamental. Então assim, a avaliação institucional, ela tem que acompanhar desde o início da universidade no seu processo, que é a avaliação de impacto, então o que é que impactou a universidade até o momento? O que é que a gente precisa melhorar? O que que a gente precisa aprimorar? Quais são as políticas que ainda não foram assertivas, ou que a gente não conseguiu ainda ter bons resultados? Qual a efetividade? E aí a efetividade que estou falando não é só a efetividade orçamentária, do quanto se aplicou ou quanto se aplica, mas eu estou falando também no sentido do custo-benefício, do que é construir uma universidade pública federal no recôncavo, na Bahia, nesse projeto de expansão e interiorização, então também estou falando de acesso e permanência, e eu não faço acesso e permanência se eu não avalio os resultados. E outra coisa importante: a avaliação institucional, ela é importante não só para o gestor, ela é importante para o docente, para o discente, para o técnico e para a comunidade como um todo, porque a sociedade precisa também avaliar o impacto da construção, foi essa a universidade que desejamos? É essa universidade que queremos? O que que está faltando para a universidade que nós sonhamos, batalhamos e lutamos por ela? Então, a avaliação tem tudo isso, ela é um processo dinâmico implícito no modelo universitário. Pensar a universidade é planejar, é gestar, e para mim, eu não consigo ver, a avaliação distante da gestão, distante dos modelos de planejamento, da tomada de decisão.

Mas isso não significa que a gente acerte sempre. Então a avaliação institucional lhe dá indicativos do que a gente pode melhorar, do que a gente não conseguiu fazer, do que a sociedade está

apontando e do que a gente ainda está devendo no sentido de novas políticas, de pensar a inclusão, de pensar a equidade na pós-graduação, quer dizer, a gente tem vários elementos inerentes, e a gente tem que olhar para a universidade, e esse olhar é um olhar sensível. Um olhar criterioso, um olhar metodológico, não é um olhar arbitrário. A avaliação não é um olhar arbitrário, e também o avaliador não vai auditar ou monitorar, ele faz isso para além do monitoramento, ele discute os resultados, ele precisa discutir os resultados, ele precisa tomar decisões a partir dos resultados e pensando na melhoria dos resultados da universidade, do processo, enfim, não é simplesmente avaliar por avaliar, isso não tem sentido.

Um questionamento que fazíamos sempre era se o relatório da CPA servia para a tomada de decisão. E como a gente estava, o relatório de avaliação ele tem três ciclos, então a gente estava na UFRB no terceiro ciclo que era o que fazer, a gente já tinha feito a primeira coleta, a segunda, então a gente já tinha todas as coletas. O primeiro momento do ciclo é na construção dos instrumentos e da base de dados, de toda a política de divulgação sobre a CPA e a consolidação das bases de dados, e dos grandes indicadores. No segundo momento era da gente tornar essa aplicação uma dinâmica, uma cultura institucional. E a utilização deste material, destes relatórios, para além da regularização do Ministério que nos coloca este critério. Então, para além da obrigatoriedade, a gente tinha que fazer palestras, a gente tinha que fazer formações e como a gente tinha uma equipe muito pequena, o que é um outro limitador, as pessoas pensam que participar da CPA é fazer auditoria, ela não deixa de ser, mas avaliação é muito mais que auditar. E aí construir com os pares esse relatório, a gente perguntava muito aos gestores, aos Pró-Reitores, aos Coordenadores, Diretores, aos gestores universitários, se esse relatório estava sendo utilizado em alguma medida para tomar decisões, ou minimamente para planejar as ações do ano seguinte. E eram respostas vazias. Alguns diziam que olhavam, mas nada muito convincente. Outros olhavam, mas olhavam só para o que cabia a si, no sentido da sua gestão, mas não lia o relatório como um todo. E isso foi interessante, porque na greve de 2012, o relatório da CPA já apontava a insatisfação dos estudantes, dos docentes, sobre algumas questões que a universidade ainda estava implementando, e no relatório da CPA de 2011 já apontava. Então, estava lá nos relatórios. Quando teve as paralizações, as mobilizações. Mais uma vez, a gente disse: olhe já estava sinalizado aqui que os estudantes estavam reclamando da infraestrutura, da biblioteca. Não é que a gente poderia ter evitado a greve, não é isso. Mas o relatório já apontava elementos que a gente poderia assim, tranquilamente já ter se debruçado sobre, e ter chamado a categoria para debater, para o diálogo.

E um outro elemento: não só a escassez de pessoas que tem uma compreensão sobre o processo avaliativo, sobre o SINAES, sobre o que rege a auto avaliação, mas é convencer e melhorar a taxa de respondentes. Então, tínhamos a taxa de respondentes muito baixa entre os docentes e dos discentes. E os relatórios de gestão, eram os relatórios que mais atrasavam. Os relatórios atrasavam muito, e quando chegavam, chegavam às vésperas com perguntas, eu diria, um número bastante significativo de “não se aplica”, “não sei”, ou informações vazias, ou porque não deu tempo de procurar, não que elas não existissem, mas porque não teve o devido cuidado para o preenchimento do relatório, o que demonstra um descaso por parte de alguns gestores, e da compreensão que eles tem de avaliação, que eu penso que já estamos nesta segunda fase, com dez anos de universidade, que a gente olhe para estes relatórios, olhe para o processo de construção, mas também valorize o preenchimento do relatório. Eles podem não refletir a própria realidade, é uma fotografia, mas uma fotografia um pouco distorcida da realidade, a depender de quem a fotografou, na análise da fotografia.

Assim, em linhas gerais, a gente percebe que os relatórios eles eram muito insuficientes dos dados, porque no lugar do docente, a gente sabia que faltavam informações, mas no lugar do avaliador, a gente não poderia alterar os relatórios. E a gente achava que estava faltando informações. Ou uma

outra informação delicada: informações que não cruzavam, então a Pró-Reitoria de Extensão dava um indicativo de um público-alvo, e naquele lugar que aconteceu o evento, no Centro de Ensino, tinha um número completamente inferior, no geral, era muito mais inferior do que superior, e não batiam as informações, você tinha um evento que tinha lá por exemplo três mil pessoas, aí no Centro de Ensino só tinha duzentas, trezentas. Quer dizer, o que estava faltando: era o sistema que ainda não estava informatizado, ou um dimensionamento que o projeto, o evento fez uma projeção, que por razões diversas, logística, enfim, questões que porventura podem ter contribuído para uma redução do público, e aí não ter atualizado no sistema. O que é uma coisa é você ter o público-alvo planejado, e outra coisa é o público-alvo que realmente compareceu. Então tem umas coisas assim, que a gente tem que repensar.

Investigador: como ocorreu a avaliação das ações de extensão universitária em sua gestão na CPA?

Com base nos relatórios, na emissão de documentos, na análise de documentos, a atividade de extensão da UFRB, ela era muito considerada em número de cursos, a gente só conseguia fazer número de cursos e o público-alvo, mas não tinha muitas informações sobre a qualidade do processo formativo, as representações da comunidade, ou um olhar para os projetos de extensão que fosse para dialogar sobre o próprio modo de conhecimento, o diálogo da comunidade com a universidade, ou processos formativos inclusive internos de extensão, a extensão na formação do aluno na graduação, a gente não conseguia ver isso nos relatórios.

A gente não conseguia ver a formação, que a formação também não deixa de ser extensão, dos docentes ou dos técnico-administrativos. Quer dizer, até o modelo de extensão é um modelo de cursos formativos para fora e eventos, e há um distanciamento muito significativo com a pesquisa. A extensão é extensão, pesquisa é pesquisa. Então assim, o que eu posso considerar, é que a universidade tendo dez anos, nos últimos dez anos na universidade a gente ainda não deu a ênfase, um olhar devido que eu acho que esta gestão fará, assim, aquele cuidado de pensar a extensão como um modo de construir conhecimento, dialogando com a comunidade interna e interagindo com a externa, a externa interagindo com a interna, em um processo híbrido de construção do conhecimento, e da valorização de diferentes saberes. Que não é só o saber científico, a gente vai ver, a gente discute cultura, discute identidade, discute formação, discute cidadania, mas a gente não consegue viver isso no âmbito da extensão.

Então quando a gente vê que um projeto de pesquisa, e principalmente das ciências sociais que tem a ver com algumas etnometodologias como pesquisa-ação, pesquisa-formação, que você interage com a comunidade. Então na própria pesquisa você forma e informa, e constrói o conhecimento com os pares. Isso é um diálogo visível, visível. Agora, a academia precisa enxergar esse modo de construir conhecimento, não só os alunos, os professores, a própria comunidade. De que quando você faz pesquisa, você interage com a comunidade, interage, se for no âmbito das ciências mais sociais. A gente vai ter outras naturezas de pesquisa, que a extensão ela pode ter um outro resultado, um outro viés. Aí a gente vê cursos de formação, estou colocando alguns exemplos que a gente sente ausência, que a gente sentia muita ausência nos relatórios. Por exemplo: a ênfase aos projetos de PIBID. PIBID é uma atividade de extensão. É uma atividade de graduação, que é a iniciação à docência, mas ela é meramente uma atividade de extensão. Nossos alunos da universidade vão para as escolas, para os espaços escolares e não escolares formar, informar e aprender a ser docente. Isso é extensão. E aprende com os pares. E outros programas também importantes. O PARFOR: é um programa de capacitação de professores, é ensino, mas é extensão porque é uma atividade onde nossos alunos que já atuam no mercado de trabalho desenvolvem ações junto com a comunidade, projetos integrados são aplicados nas

escolas, eles trazem os resultados desses projetos e apresentam na sala de aula. Aí eu vejo o PARFOR como um modelo de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada. E que a gente não percebe isso nos relatórios de extensão.

Então, talvez a gente já, talvez assim, a universidade ela já venha desenvolvendo novas compreensões, novas dimensões sobre a extensão, e talvez a gente não consiga colocar isso nos relatórios, dar vida, ou construir isso enquanto política institucional. Que talvez nesse modelo de gestão, agora a gente possa redesenhá-los. Mas o que a gente vê assim, o modelo de extensão está muito impregnado ainda na compreensão dos professores, do que eles viveram em seu processo formativo. E os discentes quando chegam, eles também são modelados de acordo com essa forma de ver o mundo, de ver a universidade, de viver a universidade. Quer dizer, a gente teria que fazer alguns debates para dizer o que é que de fato a extensão para a universidade. Para além de números, de público alvo e de cursos, e até o modelo como os cursos e os eventos são pensados, são isolados. A gente via muito, eventos que eram citados e pontuados e quantificados, no relatório de extensão, no relatório de graduação, no relatório de pesquisa e eventos que as vezes dialogavam entre si, mas um não conseguia enxergar a interação com o outro.

Então, a gente teria que retomar o modelo de construção do conhecimento, de viver a universidade, que de fato a gente pudesse viver essa integração, e isso dentro da avaliação institucional. Então, se o aluno não percebe, se o gestor não percebe, se o técnico não percebe, a gente vai continuar repetindo os modelos. Que isso reflete também no modelo operacional das Pró-Reitorias trabalham isoladamente. Então se elas trabalham isoladamente, e isoladamente que eu digo no sentido do modelo de gestão, elas vão conseguir ver apenas isoladamente também. Isso é uma forma de compreender. E isso a gente pode refletir nos primeiros dez anos. Acho que é interessante a gente talvez colocar isso. Mas talvez tem uma outra ausência, eu acho que tem um aspecto que deve ser colocado: a importância do relatório de avaliação para a universidade. Se o relatório de avaliação ainda é percebido com uma perspectiva, uma estratégia que possibilite tomada de decisões, decisões assertivas, a gente começa a compreender que a ênfase no preenchimento do relatório tem um impacto porque eu vou usar o relatório depois para tomar decisões e melhorar o processo, melhorar os resultados, melhorar a própria política institucional. Se eu não dou essa ênfase, se eu não reconheço o potencial da Comissão, do trabalho da Comissão, do significado de um relatório, qualquer forma, de qualquer forma ou de qualquer jeito que eu preencher o relatório, ele não vai ter impactos na minha vida como gestora, como docente, como um discente.

Investigador: como foram integrados os resultados obtidos da avaliação na prática acadêmica/universitária à época?

Eu acho assim, num primeiro momento, uma das grandes contribuições: consolidar a cultura. Naquele momento a gente fez várias palestras nos Centros de Ensino, reuniões com os gestores, dizendo que a gente existia, porque a gente tinha que dizer que a gente existia, reafirmar a importância da política de avaliação, porque é uma política institucional a avaliação, então a gente tinha que divulgar e dizer que a gente existia. Mas ao mesmo tempo a gente precisava construir um alicerce interno, então a gente tinha que pensar a base de dados, construir todo o sistema porque as pesquisas eram feitas com materiais impressos, questionários impressos e precisava de uma outra logística, considerando a multicampia da universidade. E os questionários precisavam ser disponibilizados no ambiente web, então a gente teve que construir não só os indicadores, os instrumentos para coletar os dados que é tão importante quanto a própria coleta, então esse primeiro momento foi um momento de muito trabalho interno, que a gente ia construir todos esses indicadores, esses instrumentos, a base de dados, o modo

de coletar os dados. E discutindo a cultura do próprio sistema de avaliação. Esse foi um elemento que a gente contribuiu muito.

E um outro elemento que contribuimos muito foi na avaliação dos cursos junto à avaliação do INEP, dos cursos de graduação, porque a gente vivia a universidade, tinha mais informações no geral do que os próprios Coordenadores, então a gente falava mais inclusive dos cursos porque a gente lia os relatórios, a gente produzia os dados. Então as vezes, a gente sabia mais que os próprios coordenadores e professores vinculados que não manuseavam os relatórios, então para a gente isso era um indicativo também de que a gente tinha que tornar o relatório um documento, algo que fosse, assim, público ele já estava no site, mas dizer que ele existe e porque ele existe, e para que ele serve. Apontando um olhar muito cuidadoso sobre os dados, até porque alguns dados tinham uma taxa baixa de respondentes, para também não sair fazendo interpretações equivocadas dos dados. Então para a gente isso é muito bom.

Outra coisa que a gente construiu foi o regimento interno da CPA. Tinha tudo por fazer, e construímos o regimento interno, e nós abrimos os editais para compor a nova Comissão, para isso teve que ter um debate ampliado na universidade, e isso já foi uma grande ajuda. E de solicitar também para a nova gestão que utilizasse esses relatórios para compor o planejamento. Então isso acho que já foi um grande passo, apontou muito positivamente.

Investigador: acha que os resultados obtidos contribuíram para o fortalecimento desta dimensão do trabalho universitário (extensão)?

Para a extensão, quando a gestora atual manuseia os relatórios anteriores, ela já percebeu nitidamente, a falta de informações nos relatórios, os relatórios vazios mesmo, muito vazios de dados, não só vazios como também com informações incompletas ou minimamente uma visão do que poderia ser a extensão na universidade, que até então não tinha sido potencializada. Então isso já foi a grande contribuição. Me parece que ao menos aponta, uma universidade de dez anos é uma universidade relativamente nova, mas apontar no relatório as possíveis melhorias, isso já é um indicativo de que políticas internas, institucionais precisam ser pensadas, de graduação, de extensão, de pesquisa, de pós-graduação e também propriedade intelectual. A gente precisa construir políticas internas, e para construir políticas internas a gente tem que ter minimamente um diagnóstico da realidade que temos, que existe. Então, qual é o perfil de alunos que temos, qual o perfil, qual o nosso potencial para fazer atividades de extensão e qual a compreensão de extensão que a gente tem, e uma outra coisa visível nos relatórios de extensão e em todos os relatórios é o isolamento. E aí o fato de ser as Pró-Reitorias isoladas, não se conversarem, não pensarem atividades integradas, isso foi um grande indicativo para a gestão atual perceber que as atividades precisam ser pensadas. Então essa semana por exemplo, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação vai ter uma atividade junto com a Pró-Reitoria de Extensão, um mapeamento de grupos de pesquisas, projetos e programas que discutam a agricultura familiar. Porque a gente entende, e a gestão atual entende que não podemos viver o ensino, pesquisa e extensão de forma isolada, que só está escrito no papel a tríade ensino, pesquisa e extensão e não viver de fato o conceito de universidade. Penso que nos relatórios nós tenhamos contribuído muito com uma nova visão de extensão da universidade, e viver de fato a extensão de uma forma mais ampliada e integrada com pesquisa, com ensino e com propriedade intelectual. Eles produzem conhecimento, produzem inovação.