



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

JOSÉ LIMA TEIXEIRA

**AUTOAVALIAÇÃO DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÃO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFC**

FORTALEZA

2009

JOSÉ LIMA TEIXEIRA

**AUTOAVALIAÇÃO DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÃO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFC**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

Fortaleza
2009

T266a

Teixeira, José Lima

Autoavaliação das casas de cultura estrangeira: contribuição à avaliação institucional da UFC / José Lima Teixeira. - 2009.

102f. : il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza-CE, 2009.

Orientação Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1 – Educação Superior 2 – Avaliação Institucional 3 – Auto-Avaliação da Instituição. 4 – Extensão Universitária. I – Andriola, Wagner Bandeira (Orient.). II – Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior III – Título

CDD: 378.103

JOSÉ LIMA TEIXEIRA

**AUTOAVALIAÇÃO DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÃO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFC**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre.

Defesa em: 03 / 09 / 2009.

Banca Examinadora

Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador Presidente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às minhas irmãs, Paula e Márcia, com amor pela dedicação e gratidão, carinho e incansável apoio ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu vida e inteligência, e que me dá força para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

Aos meus pais, Ana e Alexandre, que me ensinaram a não temer desafios e a superar os obstáculos com humildade.

Ao professor Wagner Andriola, meu orientador, por me fazer conhecer a avaliação e pela segurança, inteligência e comprometimento, que foi de suma importância no processo de realização deste trabalho e pela oportunidade de participação em atividades acadêmicas e administrativas na UFC, o que contribui para minha formação profissional.

Aos professores do POLEDUC, por sua valiosa participação no processo da minha formação acadêmica.

Aos colegas de turma do POLEDUC pela amizade.

À professora Glaucya Cavalcante, com gratidão por sua compreensão e apoio ao longo do período do curso e elaboração deste trabalho.

Às professoras Sâmia e Mônica, pelo apoio e incentivo.

À professora Joana Ribeiro, pela tradução do *abstract*.

Às colegas de trabalho, Fernanda e Emanuzia, pelo apoio.

Aos professores, funcionários e alunos das Casas de Cultura Estrangeira, que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À colega de turma, Eliene Moura, pela normalização da dissertação.

E aos demais que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nesta jornada.

“O desafio de avaliar é obter a melhor informação possível para as pessoas que delas precisam e, então, fazer com que estas pessoas realmente usem os dados, de forma apropriada, para os propósitos desejados.”

(Patton)

RESUMO

A presente dissertação compreende um estudo sobre a avaliação da extensão universitária na Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como objeto de investigação o projeto Casas de Cultura Estrangeira (CCE). Propõe-se discutir o papel da extensão, enquanto função social da Educação Superior, frente às políticas públicas para a sociedade; a sua relevância acadêmica, que é a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, e a relevância social, que é a relação da extensão com a sociedade. O estudo objetivou descrever a autoavaliação dos alunos, professores e funcionários, como agentes internos do projeto CCE, tomando como suporte teórico preferencial a Avaliação Institucional. Para tanto, tomou-se como referência o roteiro da Autoavaliação proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em particular as dimensões políticas para a extensão e responsabilidade social. Procedeu-se a uma pesquisa de campo, com participação voluntária, utilizando questionários para os alunos, professores e funcionários, pesquisa bibliográfica e observação participante. Com uma combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, a análise dos dados permitiu conhecer o perfil dos agentes internos e mensurar as suas opiniões sobre atividades acadêmicas, administrativas e de inclusão social do projeto CCE. O método utilizado foi a pesquisa descritiva, que possibilitou uma análise crítica sobre a qual se procurou valorar a opinião dos agentes internos. Os resultados obtidos apontaram, que, apesar de uma avaliação satisfatória, há a necessidade de reflexão no sentido de implementar ações que visem ao aprimoramento do projeto CCE. Portanto, o importante é que os resultados da avaliação possam contribuir para o processo da Avaliação Institucional da UFC, com vistas a orientar a promoção das suas políticas públicas e com a prática da extensão universitária comprometida com a qualidade, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social.

Palavras-chave: Educação Superior. Extensão Universitária. Avaliação Institucional.

ABSTRACT

This dissertation includes a study on the evaluation of university extension at the Federal University of Ceará (UFC) having as object of investigation the *Casas de Cultura Estrangeira (CCE)* project. We propose to discuss the role of extension as a social function of Higher Education, facing public policies for the society and its academic relevance, which is the articulation of extension with teaching, research and social relevance, which is the relationship between extension and society. The study aimed to describe the self-assessment of students, teachers and workers as internal agents of the CCE project, taking Institutional Assessment as a preferential theoretical support. Thus, it was taken as a reference of the Self-Assessment schedule, proposed by the Higher Education National System of Assessment (SINAES), particularly the political dimensions to the extension and social responsibility. There was a field research, with voluntary participation, using questionnaires for students, professors and staff as well as bibliographical research and participant observation. With a combination of quantitative and qualitative approaches, data analysis helped identify the profile of internal servants and measure their views on the academic, administrative and social inclusion of the CCE project. The method used was the descriptive research that enabled a critical analysis on which we have tried to assess the views of domestic servants. The results showed that despite the satisfactory assessment, there is need for reflection to implement actions aimed at improving the CCE project. The approach used was the descriptive research which enabled the critical analysis of the data about which it was tried to value the internal agents' opinion. The results obtained showed that in spite of a satisfactory evaluation, there is the need of reflection meaning to implement actions which aim at improving the CCE project. Therefore, the most important is that the results of the evaluation may contribute with the Institutional Evaluation process of UFC, meaning to guide the promotion of public policies and the university extension practice committed to quality, both in the academic and social point of view.

Keywords: Higher Education. University Extension. Institutional Assessment.

LISTA DE QUADROS

1	Números da Inscrição no Teste de Admissão 2008.2	61
2	Números da Inscrição no Teste de Seleção 2008.2	62
3	Números da Matrícula 2008.2	63
4	Corpo Docente das CCE	67
5	Titulação dos Professores das CCE	67
6	Número de Alunos Matriculados 2008.2	68
7	Corpo dos Técnico-Administrativos das CCE.....	69
8	Dimensão Pedagógica	76
9	Dimensão Administrativa	78
10	Dimensão Infraestrutura	80
11	Dimensão Institucional	81
12	Dimensão Extensão	83
13	Dimensão Responsabilidade Social	83
14	Dimensão Infraestrutura	84
15	Dimensão Planejamento e Avaliação	85
16	Dimensão Extensão	86
17	Dimensão Responsabilidade Social	86
18	Dimensão Infraestrutura	87
19	Dimensão Planejamento e Avaliação	88
20	Avaliação Institucional	88

LISTA DE SIGLAS

AOC – Avaliação da Oferta de Cursos

BIRD – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE – Casas de Cultura Estrangeira

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CODAE – Coordenadoria das Atividades de Extensão

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONSUNI – Conselho Universitário

CRUTAC – Centro Rural de Treinamento

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Públicas Federais

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SRH – Superintendência de Recursos Humanos

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Justificativa	15
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo Geral	17
1.2.2	Objetivos Específicos	17
1.3	Método	17
1.4	Estrutura do trabalho	18
2	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	19
2.1	Avaliação da Educação Superior no Brasil	22
2.2	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	26
3	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	31
3.1	Autoavaliação	33
3.2	Avaliação Externa	35
3.3	Avaliação Institucional na UFC	36
3.4	Avaliação Institucional da Extensão Universitária	39
4	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	43
4.1	Breve Retrospectiva Histórica da Extensão Universitária	44
4.2	Base Legal da Extensão Universitária	47
4.3	Extensão Universitária e Responsabilidade Social	49
4.4	Extensão Universitária na UFC	53
4.5	Extensão e Ensino de Línguas Estrangeiras	56
5	CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA	58
5.1	Universidade Federal do Ceará: contexto das CCE)	58
5.2	Breve Histórico das Casas de Cultura Estrangeira	59
5.2.1	Objetivo das CCE	60
5.2.2	Formas de Ingresso nas CCE	60
5.2.3	Oferta de Cursos das CCE	62
5.2.4	Estrutura Acadêmica e Administrativa das CCE	64

5.2.5	Corpo Docente das CCE	65
5.2.6	Corpo Discente das CCE	68
5.2.7	Corpo Técnico-Administrativo das CCE	69
5.3	Autoavaliação das CCE	69
6	MÉTODO	71
6.1	Universos e amostras	72
6.1.1	Sujeitos da pesquisa	72
6.2	Amostras	72
6.2.1	Discentes	73
6.2.2	Docentes	73
6.2.3	Técnico-administrativos	74
6.3	Instrumentos	74
6.4	Procedimentos	74
6.4.1	Alunos	74
6.4.2	Professores	75
6.4.3	Funcionários	75
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
7.1	Autoavaliação dos Discentes das CCE	76
7.1.1	Dimensão Pedagógica	76
7.1.2	Dimensão Administrativa	78
7.1.3	Dimensão Infraestrutura	79
7.1.4	Dimensão Institucional	81
7.2	Autoavaliação dos Docentes das CCE	82
7.2.1	Dimensão Extensão	82
7.2.2	Dimensão Responsabilidade Social	83
7.2.3	Dimensão Infraestrutura	84
7.2.4	Dimensão Avaliação e Planejamento	84
7.3	Autoavaliação dos Técnico-Administrativos das CCE	85
7.3.1	Dimensão Extensão	85
7.3.2	Dimensão Responsabilidade Social	86
7.3.3	Dimensão Infraestrutura	87

7.3.4	Dimensão Planejamento e Avaliação	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
8.1	Ações para o aprimoramento das CCE	93
8.2	Sugestões para pesquisas futuras	94
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE	98
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma como objeto de estudo a avaliação da extensão universitária na Universidade Federal do Ceará (UFC) no âmbito da avaliação institucional, tendo como unidade de investigação o projeto Casas de Cultura Estrangeira (CCE). Busca descrever a autoavaliação institucional no âmbito das dimensões 2 e 3 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tratam da função extensão, tendo em vista o seu papel estratégico, integrada ao ensino e à pesquisa, e a sua responsabilidade social junto à sociedade.

Considerando a complexidade da avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) e o seu desdobramento em avaliação interna e externa, é importante ressaltar, que, no decorrer deste estudo, se utilizou de forma distinta a nomenclatura autoavaliação, embora o que se pretenda é valorar a extensão por meio da avaliação, na perspectiva de uma avaliação contínua, formativa, flexível, crítica e evolutiva.

Do ponto de vista institucional, as políticas e os processos de avaliação acabaram por imprimir, no cotidiano das IES, a necessidade de desenvolver o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a partir das exigências do Ministério da Educação (MEC) e da urgência em corrigir inadequações e distorções detectadas.

Esse novo cenário acaba por atuar no mesmo sentido da avaliação, na medida em que obriga as IES a buscarem maior qualificação e diferenciação. Isso significa aprofundar os processos internos de planejamento e avaliação de suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e gestão), no sentido de articular e integrar um conjunto de elementos para oferecer subsídios e respostas a diferentes desafios e atores internos (gestores, professores, alunos e funcionários) e externos (governo, comunidade e setores organizados da sociedade).

A avaliação institucional é um tema que se tornou relevante nas últimas décadas no Brasil. Na UFC, a avaliação institucional seguiu um processo natural da tradição e de obrigação a partir da Autoavaliação Institucional do biênio (2005-2006), sob a égide da Lei 10.861/2004, que criou o SINAES. Entendida como processo de aprimoramento, a avaliação é indispensável em qualquer atividade em que se pretenda o desenvolvimento do potencial dos agentes envolvidos, tanto quanto da melhoria das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES. Pode-se afirmar que avaliação é uma ferramenta indispensável para toda e qualquer instituição que busque desenvolvimento, qualidade e sustentabilidade.

Para as IES, cuja razão de ser se encontra na prestação de serviços de qualidade à sociedade, buscando sempre a excelência na produção, sistematização e democratização do saber, isso é indiscutível.

A avaliação é também uma ferramenta pela qual as IES podem responder como estão sendo aplicados os recursos e os resultados que alcançam. Como afirma Dias Sobrinho (2005), “a avaliação é um patrimônio das instituições educacionais”. É com esse entendimento que se pensa a avaliação da extensão na UFC, como um processo crítico de análise das mudanças que ocorrem no âmbito das atividades extensionistas. Destaque-se, ainda, que a extensão universitária, ao longo da sua história, logrou consolidar-se como espaço de aprendizagem ou de assistência à comunidade, caracterizando-se pela construção permanente da sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

O tema desta pesquisa foi a avaliação da extensão universitária como uma das dimensões do SINAES, no processo da avaliação institucional, tendo como recorte as Casas de Cultura Estrangeira da UFC, maior projeto de extensão de educação continuada no ensino de línguas estrangeiras nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Nesta introdução, será delineado o percurso que levou o pesquisador a optar pelo tema, os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa e como a temática será desenvolvida no decorrer do texto.

1.1 Justificativa

As atividades de extensão universitária sempre se apresentaram em segundo plano desde o período 1930, quando surgiu a extensão. A relevância das atividades de extensão se deve a sua responsabilidade social, o objetivo da extensão como processo acadêmico e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável à formação do aluno, as recomendações da LDB e as exigências do SINAES e pela atualidade do tema.

A relação deste pesquisador, com as atividades de extensão se insere na oportunidade de participar do projeto da Avaliação Institucional da UFC, em 2006, como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) setorial do Centro de Humanidades e também pela continuidade dos estudos já realizados com o projeto CCE, que resultou no artigo “Marketing Educacional: Avaliação da Satisfação dos Alunos das Casas de Cultura Estrangeira da UFC” (TEIXEIRA, 2005) e na monografia “Extensão Universitária: Avaliação

dos Egressos da Casa de Cultura Britânica da UFC” (TEIXEIRA, 2006), do Curso de Especialização em Gestão Universitária da UFC.

Ao longo dos anos de trabalho e pesquisando o projeto CCE, algumas indagações colocaram-se para o pesquisador, para as quais se buscavam respostas:

- O que de fato define a atividade de extensão universitária?
- Como a atividade de extensão é desenvolvida na UFC?
- Como a atividade de extensão universitária da UFC têm desempenhado seu papel, tomando como base as dimensões preconizadas pelo SINAES? E as diretrizes do Plano Nacional de Extensão (PNE) ?
- Como os agentes internos avaliam o desempenho das CCE tomando por base as dimensões política para a extensão e responsabilidade social?

Essas questões demarcam a importância e a necessidade de avaliar a extensão universitária, com ênfase na UFC e em particular a avaliação do projeto CCE, para que se possa discutir mudanças em direção das políticas públicas para extensão e a sua articulação no meio acadêmico e junto à comunidade.

A relevância prática da pesquisa está relacionada ao fato de a avaliação institucional ser o foco das discussões acerca de propostas de avaliação, tanto no enfoque institucional quanto de suas diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES e, em particular, na UFC.

A relevância científica dá-se pela valoração da extensão universitária mediante avaliação institucional reconhecida pelo SINAES, apesar dos desafios na sua prática como modelo de avaliação da educação superior no Brasil.

Segundo Elpo (2004), a questão sobre a especificidade da avaliação da extensão universitária – prevista no Plano Nacional de Extensão (1999-2001), que pressupunha a elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão das IES brasileiras – nunca saiu do papel e acabou ficando atrelada aos mecanismos de avaliação, como mero meio de atender às atividades de ensino e pesquisa.

Fica claro o descaso com a avaliação da extensão. Infelizmente esse descaso não é exclusividade das questões da avaliação, levando à concepção de que a extensão é apenas prestação de serviços. É preciso fazer extensão com responsabilidade social e integração dos saberes ensino, pesquisa e extensão.

Considerando que não exista um sistema consolidado da avaliação da extensão na UFC por parte da Pró-Reitoria de Extensão e das CCE, questiona-se: As CCE têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino na UFC? As CCE têm contribuído para a inclusão social da comunidade externa? De que maneira a avaliação institucional pode valorar a importância atribuída às CCE como prática da extensão na UFC?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar as Casas de Cultura Estrangeira, identificando aspectos relevantes para a melhoria da qualidade da extensão na UFC.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever a avaliação dos agentes internos das CCE referente às dimensões pedagógica, administrativa, infraestrutura, extensão, responsabilidade social, avaliação e planejamento.
- Identificar as fragilidades e potencialidades das CCE.
- Recomendar ações para o aprimoramento das CCE.

1.3 Método

Quanto ao percurso metodológico, a avaliação foi desenvolvida por meio de uma abordagem predominantemente quantitativa. Todavia, buscou-se a conjugação dos benefícios desta com os da abordagem qualitativa, por intermédio da utilização de documentos ou informações que pudessem corroborar ou permitissem comparar e/ou ampliar as conclusões/inferências obtidas da consulta e análise dos dados. O estudo realizado pode ser definido como uma pesquisa descritiva. O trabalho foi construído por um estudo teórico, contemplado na modalidade bibliográfica, e por pesquisa de campo, de caráter exploratório.

Tomando por referência o pensamento de Gil (1999), pode-se dizer que esta pesquisa é exploratória. No primeiro momento, foi realizada a revisão da literatura; no

segundo, a coleta de dados no campo investigado; e, no terceiro, a análise e interpretação com vista ao desenvolvimento da dissertação.

A coleta de dados adotou a participação voluntária. Para a autoavaliação do projeto, tomou-se como sujeitos os alunos, professores e funcionários. Os indicadores basearam-se nas dimensões do SINAES, com ênfase nas dimensões 2 e 3, que tratam, respectivamente, da extensão e da responsabilidade social.

1.1.4 Estrutura do Trabalho

A primeira parte do trabalho, que é a introdução, delimita o tema em estudo, a justificativa, o problema, os objetivos, o método e a estrutura do trabalho. O segundo capítulo trata da avaliação da educação superior e relata a trajetória das políticas de avaliação para as IES no Brasil até o SINAES, atual modelo proposto pelo MEC. O terceiro apresenta a avaliação institucional, destacando a autoavaliação, a avaliação institucional na UFC e, em particular, a avaliação da extensão universitária. A extensão universitária, sua relevância acadêmica (que é a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa) e sua relevância social (que é a relação da extensão com a sociedade) estão expostas no quarto capítulo. O quinto capítulo refere-se ao projeto Casas de Cultura Estrangeira, que é a unidade de estudo da avaliação da extensão na UFC. O sexto capítulo descreve o método e, por último, apresentam-se os resultados da pesquisa. Em seguida, observam-se as conclusões, recomendações para o aperfeiçoamento das CCE e sugestões para estudos futuros.

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo pretende-se discutir dois tópicos fundamentais: A avaliação da educação superior no Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A reflexão que se propõe fazer sobre a Avaliação da Educação Superior não tem outro objetivo senão o de formar uma base crítica, sobre a qual as IES possam se rever, assegurada, por um lado, a sua autonomia, e, por outro, a responsabilidade social que elas guardam enquanto instituições criadas com uma função social do mais elevado sentido histórico.

Os processos de avaliação das IES têm ganhado destaque e força, na atualidade, à medida que a Educação Superior vem sendo objeto de debate e de profundas transformações no Brasil e no mundo. A discussão toma em consideração as mudanças que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e seu papel em uma sociedade desigual, que convive com uma crescente exclusão social tida como inaceitável.

Segundo Sander (2005), a avaliação, em suas distintas formas, é hoje tema popular nas agências internas e externas de muitos governos nacionais. A literatura internacional destaca os benefícios de práticas de avaliação corretamente concebidas e aplicadas, ao mesmo tempo em que questiona determinadas orientações de avaliação que alimentam práticas competitivas entre alunos e entre instituições e estimulam comparações entre desiguais, muitas vezes baseadas em dados desprovidos de validade técnica, relevância cultural, sentido pedagógico e solidariedade humana.

Uma pesquisa realizada por Avancini (2008) afirma que o modelo de avaliação brasileiro, baseado na autoavaliação e nas visitas *in loco* de comissões de avaliadores, é parecido com sistemas utilizados no resto do mundo, apesar de diferenças no grau de interferência do Estado, o que será abordado a seguir.

Segundo a pesquisa, na América Latina, a maior parte dos países não impõe às instituições a obrigatoriedade de se submeter às avaliações, que normalmente são realizadas por agências, sejam públicas, sejam privadas.

Métodos de avaliação e acreditação proliferam em toda a América Latina. A Avaliação é um processo que indica a situação em que se encontra uma instituição ou um curso, ou seja, é um diagnóstico do momento a partir da análise de indicadores da qualidade,

como projeto pedagógico institucional e de cursos, matrizes curriculares, infraestrutura, professores, processos de aprendizagem, entre outros. Já a acreditação é um processo comum na América Latina, no qual as instituições e cursos recebem por parte do Ministério de Educação um “selo da qualidade”. Geralmente, a acreditação garante autonomia (criação de curso, número de vagas), mas é por um tempo determinado, podendo valer, em média, de cinco a sete anos. A maior parte dos países da América Latina não tem a obrigatoriedade de passar por avaliações, embora existam padrões de estímulo e controle.

Na Europa, segundo a pesquisa, as agências de acreditação independentes do ensino superior são bem-vindas, evidentemente, mas nem de longe desfrutam do prestígio que os órgãos europeus conhecem. O Processo de Bolonha, acordado em 2000, provocou uma corrida acelerada nas IES para se adequarem aos novos padrões europeus de qualidade. Com isso, foi dada a largada para a criação de novas agências que pudessem atestar as reais mudanças nas instituições.

Os fatores avaliados vão desde os currículos escolares, qualificação do corpo docente e instalações, até o gerenciamento financeiro, a oferta de serviços médicos, as parcerias com outras instituições no exterior e a inclusão de línguas estrangeiras no ensino. O método é, basicamente, o mesmo para todas as agências de acreditação: a escola realiza uma autoavaliação, baseada em um modelo fornecido pela avaliadora, e uma comissão formada por especialistas visita a universidade e dá a palavra final, com uma série de recomendações de aperfeiçoamento. Os resultados quase sempre são divulgados na internet.

De acordo com a pesquisa, na Europa, as IES resistem a serem avaliadas. A acreditação é usada, apenas, nas pequenas instituições, enquanto universidades tradicionais vivem do prestígio. O que parece ter mesmo valor é o selo das associações europeias, que reúnem os órgãos de cada país. O carimbo parece valer mais quando a universidade é pequena e recente do que quando já tem sua qualidade reconhecida de longa data, graças a dezenas ou mesmo centenas de anos de tradição.

Os Estados Unidos, com tradição de autorregulação, passaram por intenso debate sobre a tentativa do governo de controlar o processo de avaliação da educação superior. De um lado, setores do governo tentam estabelecer maior controle sobre o processo e, de outro, órgãos não governamentais atuam para manter a autorregulação sobre o sistema.

Após intenso debate sobre a autonomia nas universidades norte-americanas, o controle continua a cargo das agências independentes. Pela primeira vez, uma lei federal

(HEA-2008) afirma, claramente, que são as universidades e *colleges*, e não o governo, que possuem a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno. Este é o maior avanço, avalia o Conselho para a Avaliação do Ensino Superior (CHEA).

O CHEA é uma organização central para autorregulação do sistema. De caráter privado, sem fins lucrativos, tem como função coordenar a atividade das agências que, nos Estados Unidos, controlam o trabalho de avaliação da qualidade das instituições. O conselho estabelece padrões de verificação e atua no reconhecimento e credenciamento das agências certificadoras, de caráter privado, regional ou nacional. O CHEA representa mais de três mil universidades e *colleges* e 60 agências.

O sistema norte-americano de avaliação das universidades é descentralizado e voluntário. Envolve entidades não governamentais e governamentais, mas não se trata de uma atividade do governo. Não há nenhuma lei ou órgão federal que supervisione o sistema, e as IES têm liberdade para escolher sua participação ou não nos programas de controle da qualidade.

No caso do Brasil, além das críticas a respeito da criação de novas regras durante o processo, a discussão sobre o SINAES, criado há quatro anos e não plenamente implementado, está relacionada ao fato de a avaliação estar centrada no desempenho do aluno, pelo menos neste momento, já que o modelo precisa de ajuste.

A importância da Educação Superior no conjunto das políticas públicas tem sido reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para formação acadêmico-profissional, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica, para o desenvolvimento econômico e social ou por sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas, igualmente, em função do papel estratégico que ocupa nas políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável de uma nação.

É a sua forma de pensar os problemas, humanizar a modernidade, produzir e dominar a tecnologia para o benefício do homem que faz da educação superior estratégia para a emancipação da sociedade. Dessa forma, a ela deve ser direcionado um processo avaliativo que contemple mais do que a aferição de resultados, mais do que uma avaliação como mecanismo de seleção, certificação, regulação, controle e monitoramento. É preciso avaliar se os objetivos das IES estão sendo alcançados e quais suas contribuições para a sociedade.

As IES são, frequentemente, alvo de críticas. Críticas que ora vêm de fora de seus muros, partidas de segmentos importantes da sociedade que as mantêm, ora vêm de dentro de

seus próprios muros, de estudantes e professores, principalmente de lideranças dos movimentos dos professores, dos alunos e dos funcionários.

É dentro desse quadro que se procura criar espaço para avaliação. Não se pode mais permanecer imerso em debates que não estejam edificados sobre dados concretos, cada um deles fundamentados sobre conhecimentos reconhecidos e aceitos não apenas pelos órgãos do governo, mas também pela sociedade. A proposta de sistematizar processos avaliativos busca ampliar os conhecimentos sobre a educação superior quanto à sua estrutura, organização e funcionamento, seus padrões de qualidade e de desempenho, as diversas funções do sistema, os diferentes objetivos a que cada função pode e deve perseguir.

A questão da avaliação da educação superior deve ser tratada com cuidado e muita sensibilidade, pois, no momento, ela assume um caráter mais político do que técnico. Esse caráter político decorre, principalmente, do julgamento que as pessoas atuantes nas IES estão realizando sobre o significado, a necessidade e a importância de processos de avaliação das IES. Com isso, decidem por seu engajamento.

Fica evidente que a probabilidade de êxito e de consequências positivas de um processo de avaliação institucional depende, fundamentalmente, da aceitação ou não da ideia de avaliação por parte da instituição. Relacionando-se a essa constatação, tem-se a questão da autonomia das IES. Pode-se afirmar que a forma mais adequada de iniciar o processo de avaliação é pela autoavaliação institucional.

O acompanhamento e a avaliação constante de padrões de qualidade do ensino, pesquisa e extensão e de níveis de desempenho das IES devem ser os instrumentos essenciais de uma nova e poderosa arrancada em direção ao fortalecimento, à expansão, à melhoria e ao desempenho da função social da educação superior.

2.1 Avaliação da Educação Superior no Brasil

A Avaliação da Educação Superior foi introduzida no debate educacional brasileiro ao final dos anos 1980 com o apoio de programas de pós-graduação das diversas áreas do conhecimento de universidades reconhecidas. Vale ressaltar, nesse contexto, que a mais antiga experiência brasileira de aspectos da avaliação é da pós-graduação *strito sensu*, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1976.

Entretanto, por exigência das agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados mecanismos de avaliação em todos os níveis de educação: na Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); no Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); no Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, trouxe importantes contribuições para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação, visando à melhoria da qualidade do ensino e, como instrumento para a regulação do setor, o reconhecimento de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para orientar suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas do MEC. Vale ressaltar, contudo, que a importância atribuída aos processos de avaliação, e sua inclusão em dispositivos legais, antecede a edição da LDB de 1996.

Para entender o contexto no qual a avaliação da educação superior está sendo implantada, precisa-se mergulhar um pouco numa história recente de diversas políticas institucionais de avaliação da educação superior brasileira.

Segundo Weber (2004), no que concerne à educação superior, a discussão sobre avaliação voltou-se, inicialmente, para a dimensão institucional das IFES, com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido no âmbito da CAPES (1983-1985), que foi seguido do Programa Institucional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), proposto, no início dos anos 1990 ao MEC, por pesquisadores que tinham o ensino superior como foco de estudo, alguns dos quais também com experiência em gestão universitária.

A primeira experiência de avaliação das universidades brasileiras aconteceu durante o governo Itamar Franco (1992-1994), com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo, que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e completava-se com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e firmou um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças na gestão universitária. Apesar de ter recebido ampla adesão das universidades brasileiras (75%),

seu percurso foi afetado em sua implementação pela interrupção do MEC, transformando-se em um processo de avaliação meramente interno às instituições, com consequente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento.

No início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994), com o ministro da Educação Paulo Renato, a avaliação institucional das universidades brasileiras sofreu um grande retrocesso. As falhas do PAIUB não eram nem de concepção de educação, nem do papel da avaliação institucional (o que pressupõe uma concepção de educação e de Estado), mas de ordem metodológica, como a flexibilidade para a escolha dos métodos a serem utilizados no processo de avaliação interna, por exemplo.

O governo neoliberal de Fernando Henrique representou o avanço de um projeto mercantilista para a educação brasileira. A premissa da avaliação transformadora é abandonada. A avaliação passa a pautar-se pela concorrência, capaz de conferir competências às IES. É nessa lógica que surge o Exame Nacional de Cursos (ENC), o polêmico Provão. O exame aplicado aos concluintes de cursos de graduação avaliava por comparação. Gradativamente, o ENC, que se iniciou em 1996, foi substituindo os recursos antes destinados ao PAIUB. Os cursos mal-avaliados recebiam retaliações, o que confere ao ENC uma lógica punitiva, além de ser uma avaliação somente do produto da formação acadêmica, e não do seu processo.

Cabe destacar que – enquanto, no PAIUB, a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade – a ênfase, no ENC, recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, o controle do desempenho cotejados com um padrão estabelecido, além de uma prestação de contas. O PAIUB tinha como referência a globalidade institucional, compreendendo todas as dimensões e funções das IES. Já o ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, visando construir bases para fiscalização, regulação e controle por parte do Estado, baseado na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos.

Como resposta a um processo de avaliação com o qual não concordavam, os estudantes organizaram uma campanha de boicote ao Provão. Essa campanha se estendeu nacionalmente, tendo apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), que realizou, em 2002, o Plebiscito do Provão.

Paralelamente ao provão, foi implantada a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que pretendia analisar a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as

instalações. Na prática, veio complementar o ranqueamento iniciado pelo Provão, ou seja, utilizando a mesma tática de estimular a competitividade e tendo forte apelo midiático. Além disso, a ACO repete do Provão o desrespeito às especificidades e à autonomia universitária, ao impor um modelo único de avaliação para o país inteiro.

Atualmente, a educação superior no Brasil tem apresentado um perfil que se caracteriza por alterações em sua configuração. Há um aumento considerável de IES, principalmente privadas, que se expandem pelo país afora para atender a uma demanda egressa do ensino médio e que procura atender às exigências do mercado flexível, de uma revolução tecnológica e de novas formas de organização e gestão.

Nas últimas décadas, consolida-se, na educação superior no Brasil, a discussão e a implementação de propostas de avaliação, tanto no enfoque institucional quanto nas diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, as políticas de expansão competitiva da educação superior vincularam-se, fortemente, a um determinado tipo de avaliação, utilizando-a como ferramenta decisiva de controle e reforma do sistema educacional superior. Na universidade pública, a sustentabilidade reflete-se na necessidade de contínuos resultados que favoreçam a consolidação da imagem de excelência da instituição acadêmica junto à sociedade – esta cada vez mais exigente.

Como reforça Cardim (2000, p. 4):

Nesse novo cenário, em que a sociedade passa a referir maior exigência sobre os resultados dos seus serviços, no âmbito das instituições, as palavras mais frequentes são competência, competitividade, produtividade, avaliação, controle, participação, estratégias de marketing, foco no cliente, foco social e agregação de valor social e econômico.

Paralelamente, os estímulos para expansão da educação superior, objetivando ampliar o contingente de pessoal com formação superior, foram acompanhados por políticas públicas e projetos de avaliação das IES, implementados pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), compondo um conjunto de subprocessos de avaliação dirigidos a instituições, cursos de graduação e alunos do ensino superior, numa tentativa de avaliar os diversos e complexos elementos da educação superior, como concepções, processos, estrutura e resultados.

Essas políticas acabaram por implantar, em meados da década de 1990, procedimentos e instrumentos que incentivaram tanto a autoavaliação institucional quanto a

avaliação externa pelo MEC/INEP, configurando, pela primeira vez no país, um processo nacional de avaliação de um setor de grande importância.

A proposta de um sistema nacional de avaliação para a educação superior apresentada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) constituiu-se a partir das ideias centrais de integração e participação como conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das IES, bem como para promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, desde o início, a CEA procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que, efetivamente, vinculasse a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

Em 2003, no governo Lula, é apresentado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa, e os diversos objetos e objetivos da avaliação.

2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Atualmente, o processo da avaliação institucional da educação superior no Brasil é estabelecido pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, no seu artigo 1º, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que possui como:

[...] finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, orientação da expansão de sua oferta, aumento permanente da sua eficácia e efetividade acadêmica e social, promoção do compromisso e da responsabilidade social e valorização da sua missão pública (BRASIL, 2004).

O SINAES concebe a avaliação como processo sistemático de identificação de mérito e valor, que envolve diferentes momentos e diversos agentes. Defende a avaliação participativa fundamentada nos princípios de responsabilidade social, reconhecimento da diversidade do sistema educacional e respeito à identidade institucional. Objetiva a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

Para Ristoff (2004) a construção do SINAES como sistema fundamenta-se na ideia de que todas as avaliações da educação superior realizadas pelo MEC se

operacionalizam a partir de uma concepção que integra as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e informação.

Segundo Dias Sobrinho (2004), o SINAES é um conjunto de ideias, práticas e objetivos coerentes com uma filosofia educativa orientada pelo princípio da integração entre a concepção de educação superior como sistema de interesse social, a avaliação como prática participativa e ética e os processos, procedimentos e instrumentos de avaliação e regulação.

Pela primeira vez, o SINAES imprimiu caráter sistêmico à avaliação da educação superior brasileira ao tratar de forma igualitária as modalidades avaliativas que o integram: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O resultado da avaliação deve ser a síntese da integração dessas modalidades, ou seja, o conceito de uma única modalidade não expressa a verdadeira qualidade da formação acadêmica oferecida pela IES. Será sempre um recorte da realidade institucional.

Nesse âmbito, o SINAES é constituído por três instrumentos de avaliação: Avaliação Institucional (AI), Avaliação das Condições de Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sendo complementado por instrumentos de informação (censo e cadastro).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno dessas três modalidades, conforme o seu artigo 3º, que estabelece as diretrizes da Avaliação Institucional e garante a unidade do processo avaliativo das IES, orientado pelas seguintes dimensões:

- 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 docentes e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

- VI. a organização e a gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a 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 a avaliação, especialmente, os processos, os resultados e a eficácia da autoavaliação institucional;
- IX. as políticas de atendimento estudantil;
- X. a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Como este estudo trata da autoavaliação de um projeto de extensão, deu-se ênfase às dimensões relacionadas à extensão: Dimensão II: política para o ensino, a pesquisa e extensão e Dimensão III: responsabilidade social.

Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no Brasil. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e a operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Segundo Elpo (2004), apesar do seu caráter essencialmente estruturalista, centrado na função desempenhada pela educação superior, o SINAES tem o mérito de associar as atividades acadêmicas sem estabelecer critérios de prioridade, assim como ocorrem nos demais mecanismos de avaliação, que valorizam, quase que exclusivamente, as atividades de ensino.

A proposta do SINAES enfoca diversos aspectos que dizem respeito a um novo julgamento de valor das atividades de extensão. Com relação à avaliação da extensão universitária, ressalta a importância da associação das atividades acadêmicas às necessidades econômicas e sociais, privilegiando a participação efetiva dos alunos com as atividades que aproximam a instituição à sociedade, valorizando a responsabilidade social das IES e dos acadêmicos.

Como reforça Elpo (2004, p. 4):

O texto do SINAES quanto à avaliação das atividades de extensão repousa claramente numa postura de resgate do papel das IES na sua constituição da sociedade geral, sua articulação e intervenção social. Apesar de uma profunda recorrente participação dos diversos setores sociais, o SINAES atribui, necessariamente, às IES o meio de estabelecer mais estreitamente essas relações, reconhecendo a extensão universitária como principal elo de ligação entre a vida acadêmica e a vida social em geral.

Como política de Estado, o SINAES completou cinco anos de existência, evidenciando sérias divergências entre a concepção e a operacionalização do sistema, isto é, a teoria não vem sendo aplicada na prática.

A presidente da CONAES, Nadja Viana (2008), admite que, apesar de a avaliação institucional ter uma importância muito grande no processo de produzir dados para as políticas públicas direcionarem a expansão da educação superior, ainda não foi implementada porque nem todas as IES enviaram seus relatórios de autoavaliação.

Segundo Ristoff (2004), o SINAES deve evitar a sua transformação em processo meramente burocrático. Seu compromisso é com a criação permanente de condições objetivas para a produção sistemática de elementos de reflexão e crítica.

Com essa sistemática, busca-se conciliar avaliação e regulação, pois, a partir da LDB (1996), verificou-se crescente expansão da educação superior sem a preocupação com a qualidade das IES criadas. Portanto, verificar acerca da qualidade dessas IES é tarefa da avaliação, enquanto a regulação tem como função a proposição de critérios que denotem a excelência e o mérito acadêmicos, idealizados para as referidas instituições educacionais brasileiras.

As informações obtidas com o SINAES devem ser utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, para orientar políticas públicas; e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e a sociedade, para orientar suas decisões quanto à qualidade dos cursos e das IES.

O processo avaliativo da educação superior deve buscar os caminhos por meio dos quais se possa implantar uma avaliação emancipatória. Isso é possível com o estabelecimento de uma avaliação pautada, fundamentalmente, nos princípios do desenvolvimento autônomo das IES e na promoção da democracia, como propõe o SINAES.

Segundo Souza (2008), ao considerar a participação de todos os sujeitos envolvidos pelo cotidiano universitário por meio da adesão voluntária, a proposta do SINAES

é expressa como um instrumento democrático que valoriza a participação de todos e estimula a constituição de uma cultura de avaliação.

Entre as modalidades de avaliação do SINAES, toma-se para este estudo a Avaliação Institucional no âmbito da autoavaliação.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Nesse capítulo apresenta-se a Avaliação Institucional, destacando a autoavaliação, o processo da avaliação institucional na UFC e, em particular, a avaliação da extensão universitária.

Pode-se afirmar que Avaliação Institucional é, seguramente, um dos temas de maior interesse e discussão no âmbito da educação superior no Brasil. Avaliar uma IES é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade.

A avaliação institucional é um dos componentes do SINAES. Está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão da sua oferta; ao aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e ao aprofundamento do compromisso e responsabilidade social das IES, por meio da valorização da sua missão pública, da promoção da democracia, do respeito à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

É importante que as IES tenham, em sua base de dados, um sistema de gerenciamento das informações que mostre a história da instituição.

Segundo Weber (2004), a avaliação institucional deve ser entendida como parte das políticas públicas de educação superior voltada para a construção de um sistema de educação brasileiro vinculado ao projeto de sociedade democrática.

A avaliação institucional é um processo para o contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico. Além disso, constitui instrumento fundamental para explicitar a prestação de contas à sociedade, sendo uma ferramenta essencial para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação, a evolução da identidade, o aprimoramento da qualidade expressa em seus projetos e a maior pertinência da sua contribuição à sociedade.

Corroborando Monteiro (2006, p. 15):

O processo de reflexão desencadeado pela avaliação tem como consequência levar a instituição de ensino superior a assumir a responsabilidade efetiva por sua gestão política, acadêmica e científica. Quando a instituição se conhece e reflete sobre si própria, ela toma o seu destino nas próprias mãos e não deixa que a rotina, as pressões externas ou as políticas governamentais determinem as suas prioridades e o seu cotidiano.

A avaliação institucional é um processo de evolução e aprimoramento e tem como objetivo o autoconhecimento para conduzir a melhoria da qualidade do funcionamento da

instituição, de suas atividades, das ações desenvolvidas por todos os agentes. Deixa de reproduzir as velhas fórmulas, modificando radicalmente o que funciona mal, ou com baixa qualidade, elaborando alternativas para a introdução de novos caminhos.

Como afirma Andriola (2004, p. 9):

Em função disso, surge a necessidade de se trabalhar planejando estrategicamente: pesquisando, avaliando e concretizando ações que venham a reforçar os níveis de qualidade da Instituição na medida desejada pela sociedade. Avaliar nesta perspectiva, vale ressaltar, que se caracteriza por um processo sistemático de coleta e análise de informações que tem por objetivo avaliar comportamentos.

Atualmente, a avaliação é vista como um instrumento valioso de crescimento individual e institucional e pressupõe que avaliar deve ser atribuição de todos, deve ser parte do fazer cotidiano da instituição, pois cada agente é capaz de buscar, em sua atividade, aquilo que pode e deve fazer para melhorar o seu desempenho e o da instituição como um todo.

Gadotti (1999 *apud* RODRIGUES et al., 2008) ressalta que a avaliação institucional não é mais vista como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário à administração do ensino superior, como condição para melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa, respondendo às exigências da sociedade democrática.

A avaliação deve respeitar princípios básicos: processo pedagógico, não punitivo; adesão voluntária; respeito às especificidades e legitimação do processo, procurando incorporar, de fato, o significado do termo institucional, que pressupõe uma avaliação global da instituição capaz de abranger, igualmente, todas as dimensões acadêmicas – o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. É fundamental o envolvimento dos seus alunos, professores, funcionários e egressos, bem como os seus produtos, isto é, o conhecimento, a interpretação de mundo, as tecnologias que produz e dissemina diretamente por meio da qualificação profissional e da divulgação científica e, também, pela extensão.

Para que um processo de avaliação institucional seja bem conduzido, deve atender às principais exigências das IES contemporâneas, quais sejam: manter um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; instituir uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; e sustentar um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Não se deve considerar o processo de avaliação apenas como uma exigência legal, mas, sobretudo, uma ferramenta para a construção e o aprimoramento da prática democrática e participativa, que resulte numa instituição de ensino superior voltada para formação de profissionais em contínua interação com a sociedade.

A avaliação institucional, portanto, é um diagnóstico da realidade contextual da instituição, objetivando aperfeiçoar sua qualidade, ou seja, explicitar e redimensionar o seu papel técnico-científico, político e social, enfim a sua missão.

De acordo com o SINAES, a Avaliação Institucional é direcionada por dois momentos distintos que se complementam: a autoavaliação (avaliação interna), conduzida pelos agentes internos da comunidade acadêmica; e a avaliação externa, executada pelos agentes externos às IES. Neste estudo, dar-se-á ênfase à autoavaliação institucional.

3.1 Autoavaliação

A autoavaliação é o ponto de partida dos processos avaliativos que constituem a Avaliação Institucional. De acordo com indicadores comuns, cada IES realizará a sua autoavaliação, que se completa a cada três anos, e que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo de regulação e avaliação das IES.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a autoavaliação é um amplo balanço que a IES faz a respeito de todas as suas dimensões contando com a participação de todos os seus agente internos e membros externos da sociedade organizada.

Uma IES que não promove a sua autoavaliação torna-se cada vez mais desvinculada das exigências sociais, incapaz de acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia. Avaliar significa colocar na ordem do dia a revisão cada vez mais rigorosa do conceito de qualidade.

O processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada IES, que deve buscar a mais ampla participação da comunidade acadêmica interna nas discussões, sendo recomendável que, nesse processo, também conte, a seu critério, com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente de ex-alunos e representantes de setores sociais mais diretamente envolvidos com as IES.

O SINAES estabelece que a Comissão Própria de Avaliação (CPA), como órgão colegiado autônomo, formado por todos os segmentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnico-administrativos) e de representantes da sociedade civil organizada, tem por atribuições a condução do processo de autoavaliação das IES, a sistematização e a prestação de informações solicitadas pelo INEP, observando as orientações gerais indicadas pelo SINAES mediante diretrizes, critérios e estratégias, emanados da CONAES.

Cabe à CPA elaborar o Relatório da Autoavaliação da IES, que deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes nas dez dimensões do roteiro da autoavaliação, análises qualitativas e quantitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que as IES pretendem empreender em decorrência do processo de autoavaliação, identificando os meios e recursos necessários para a realização das melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

A autoavaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa, internamente, o que é e o que 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. Apresenta como eixo central dois objetivos, respeitadas as diferentes missões institucionais:

- (1) avaliar a instituição como totalidade integrada, o que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional;
- (2) privilegiar o conceito da autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização.

Na prática, a construção da informação e sua análise são realizadas com a participação dos segmentos da comunidade acadêmica, à luz da missão ou do projeto da instituição. Em seguida, avança-se para o exame da coerência do projeto institucional e sua realização, na qual a instituição avalia seus níveis de qualidade, suas fortalezas e fragilidades,

a partir das quais construirá uma agenda futura articulando objetivos, recursos, práticas e resultados.

Compreende-se a autoavaliação como um processo cíclico e renovador de análise e síntese das dimensões que definem as IES, sendo importante, assim, que as IES tenham sua base de dados, um sistema de gerenciamento das informações que mostre a história da instituição.

O seu caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento deve permitir a revisão das prioridades do seu PDI e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas.

3.2 Avaliação Externa

Diferentemente da autoavaliação, que é processual e contínua, e deve forçar uma reflexão pelo contexto, a avaliação externa faz um corte, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações, sendo realizada por comissões de avaliação designadas pelo INEP.

Segundo Andriola (1999), a avaliação externa possibilita a objetividade dos dados obtidos, visto que os agentes responsáveis não estão implicados ou afetados por seus resultados.

Como afirma Souza (2008, p. 24):

Existe uma complementaridade nestes dois tipos de avaliação. Enquanto uma pode trazer certa subjetividade, a outra caracteriza-se por um “afastar-se de si mesma”, “permitir-se” e “expor-se” à visão do outro. É justamente nessas diferentes visões sobre um mesmo objeto, nas múltiplas análises, que reside a riqueza do processo avaliativo.

O olhar externo é importante porque essa perspectiva “de fora” permite que as IES integrem o olhar do outro no processo de construção de conhecimento sobre si, identificando, assim, suas fragilidades e potencialidades.

Para Depresbíteris (2005) a avaliação externa pode ajudar a suplantar certas ilusões de percepção interna, decorrentes de rotinas, o que impede uma visão crítica fundamentada.

O processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, se orienta por uma visão multidimensional, que busca integrar sua natureza formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

A avaliação externa é coordenada pela CONAES e formada por membros da comunidade acadêmica nacional e internacional e outros representantes da sociedade, conforme o caso.

Após a visita *in loco*, análise documental dos diversos segmentos da IES em avaliação, cada Comissão Externa deverá elaborar um parecer detalhado e fundamentado sobre as diversas dimensões avaliadas, contendo recomendações explícitas relativamente às ações de avaliação e regulação, para o aperfeiçoamento institucional e para a supervisão estatal.

O Parecer de Avaliação Externa deve considerar, no mínimo, os seguintes aspectos: análise crítica dos relatórios de autoavaliação; análise das principais instalações e equipamentos; entrevistas com professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade local, ex-alunos e setores da população mais envolvidos com a IES; e elaboração do relatório a ser encaminhado à CONAES.

Os processos avaliativos da avaliação institucional devem construir um sistema que permita a interação das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

3.3 Avaliação Institucional na UFC

A atividade de avaliação faz parte do cotidiano da UFC de modo informal, fragmentada, focalizada em determinados setores ou nas opiniões de corredores. A avaliação institucional está sendo implementada lentamente e de forma descontinuada, porque a sua cultura de avaliação ainda está em processo de construção.

Segundo Oliveira (2007), a primeira experiência em Avaliação Institucional na UFC foi realizada em 1993, na gestão do reitor Antonio Albuquerque Sousa Filho (1991-1995), cujos dados foram registrados no documento intitulado “UFC ano 2000: expectativa interna e externa”. Resultado de uma pesquisa coordenada pela Central de Pesquisa e Opinião Pública, da Fundação Cearense de Pesquisa de Cultura (FCPC).

Como descreve Oliveira (2007, p. 14):

O estudo apresentou como justificativa a dificuldade de projetar o futuro da UFC. Para tanto foi realizada uma consulta à comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários) e membros da comunidade externa (profissionais dos setores público e privado) e objetivou identificar as

expectativas das comunidades interna e externa acerca da UFC para o ano 2000, especificamente nos seguintes aspectos:

- compromisso da UFC no processo de desenvolvimento econômico do País;
- adequação do ensino com as necessidades profissional e social do Brasil;
- fatores advindos da integração da UFC com a sociedade;
- benefícios obtidos nas relações com instituições privadas e públicas;
- fortalecimento da participação da sociedade junto à UFC;
- adoção de medidas para a UFC alcançar padrões compatíveis com os anos 2000 (OLIVEIRA, 2007, p. 42).

A partir da leitura e análise do documento, Oliveira (2007, p.48) concluiu que a pesquisa apresentou limitação no processo de avaliação e levantou o seguinte questionamento: “o intuito da pesquisa era realmente saber das expectativas da comunidade acadêmica ou legitimar a administração da época”?

Um segundo momento de avaliação institucional na UFC ocorreu em 1996, na gestão do reitor Roberto Cláudio Frota Bezerra (1996-2000), quando foi elaborado pela Pró-Reitoria de Planejamento, um Pré-projeto de Avaliação Institucional para UFC, com o título “O Processo de Avaliação Institucional da UFC”.

Segundo a análise de Oliveira (2007, p. 49):

A proposta apresentada atribuiu à avaliação, enquanto atividade permanente, o papel de identificar ações para a melhoria da qualidade da UFC nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração e a importância dessa avaliação para tomada de decisão num cenário em que crescia a autonomia das IFES e diminuía o financiamento por parte do Estado.

Esse projeto de avaliação institucional estava centrado no diálogo com a comunidade acadêmica: “A participação dos envolvidos no cenário institucional, nas diversas instâncias organizacionais, tem papel preponderante no repensar do desempenho, na identificação de potencialidades e no planejamento de futuras ações” (UFC, 1996, p. 1). Essa participação foi efetivada a partir da formação das Comissões e Equipes de Avaliação, juntamente com Superintendências e Diretorias dos Centros e Faculdades.

Percebe-se, claramente, que as duas tentativas de avaliação institucional na UFC foram projetos específicos de gestões e sem continuidade, ou seja, não se configuravam como projeto permanente de avaliação institucional.

Entretanto, a partir da obrigatoriedade do SINAES, foram conduzidas, em 2005, ações para a implantação do processo de Avaliação Institucional na UFC.

Segundo o Relatório da Autoavaliação Institucional da UFC (2006), a autoavaliação objetivou consolidar-se como relevante estratégia impulsionadora da reflexão coletiva e do planejamento estratégico por meio da participação responsável de seus agentes internos. Com a nomeação da CPA e, posteriormente, com a criação das CPAs setoriais, representativas das nove unidades acadêmicas, foi registrado o envolvimento de parcela significativa da comunidade interna da UFC nas atividades e no processo da autoavaliação institucional.

Para Souza (2008) é importante destacar o valioso papel da CPA na coordenação do processo de avaliação interna, de sistematização e de prestação de informações que venham a ser solicitadas pelo INEP.

Andriola (2005) ressalta que a CPA é um órgão de representação acadêmica, e não a administração da instituição. Sua composição deverá contar com a participação de todos os segmentos da comunidade, assim como representantes da sociedade civil.

As ações aconteceram em três momentos distintos: elaboração de um plano de marketing interno por docentes e discentes do Curso de Comunicação Social para sensibilizar a comunidade acadêmica e divulgar a Avaliação Institucional na UFC; informatização dos formulários eletrônicos destinados aos docentes, discentes e técnico-administrativos, criados por estudantes do Curso de Computação; e aplicação de questionários por membros das CPAs setoriais.

A autoavaliação institucional da UFC ocorreu em um momento importante da sua consolidação institucional, quando de reformas e de mudanças contextuais mais amplas, como a sua expansão para o interior, a nova modalidade de Ensino a Distância (EAD), a adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades Públicas Brasileiras (REUNI) e a criação de novos cursos. A instituição precisa viabilizar a adaptação dos seus objetivos a essas inevitáveis mudanças sociais e tecnológicas, para assim alcançar a sua autolegitimação e legitimação da sociedade.

Reconhecendo a necessidade e a importância da avaliação institucional como instrumento de gestão, a UFC tem por objetivo prestar contas de suas atividades à sociedade com maior transparência no cumprimento de sua missão, bem como oferecer à comunidade interna subsídios no processo de reflexão e transformação do seu projeto acadêmico-institucional.

Souza (2008), além de destacar a necessidade de implantar e estender uma cultura de avaliação capaz de envolver os sujeitos envolvidos no processo ressalta, também, a importância da negociação caracterizada por diálogos e acordos entre os avaliadores e participantes da instituição avaliada.

Acredita-se ser positivo o fato de que avaliação institucional permite a reflexão acerca da realidade estudada, exigindo dos atores envolvidos, compromisso e responsabilidade com o conhecimento e com o conseqüente aprimoramento dessa mesma realidade.

Nesse contexto, para que a UFC seja uma instituição que aprenda consigo mesma, deverá, obrigatoriamente, fazer da avaliação uma atividade contínua e usar os seus resultados para a consolidação de uma consciência institucional voltada para o compromisso com o aprimoramento constante das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e administrativas (planejamento e gestão).

3.4 Avaliação Institucional da Extensão Universitária

A avaliação institucional permite a realização de uma análise situacional da extensão quanto à formalização da sua implementação, tanto no ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que orientem as políticas de extensão das IES e direcionem suas atividades para atingir os objetivos recomendados pelo Plano Nacional de Extensão (PNE).

A solução para as diferentes formas de interpretação dos dados institucionais e a própria legitimação da extensão universitária passam, obrigatoriamente, por um processo de avaliação que, revelando a extensão no seu todo, lhe dá 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.

Como afirmam Elpo (2004, p. 4):

As possibilidades e potencialidades das atividades de extensão são diversas, mas precisam ser reconhecidas pela comunidade acadêmica, em especial. O caminho para atingir esse reconhecimento passa pela efetiva consideração dessas atividades como parte significativa das atividades desenvolvidas nas IES, e um dos mecanismos que resultam em valorização, atualmente, é o seu reconhecimento no processo de avaliação universitária.

Para Santos (1993) a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades de extensão se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Considerando que as tentativas de se formular um sistema de avaliação da extensão tenham sido equivocadas, tornam-se urgentes providências nesse sentido, uma vez que a diversidade das ações de extensão evidencia a complexidade de se construir esse sistema.

Segundo Barbisan (2004), a complexidade da extensão não deve servir como argumento para postergar sua implementação, mas sim determinar para a universidade a decisão de organizar o sistema no menor espaço de tempo.

Com base no perfil acadêmico e no papel social com que a extensão universitária vem sendo desenvolvida nos últimos anos, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão considera que o momento político exige um processo institucional que valorize e reconheça a extensão como parte do fazer acadêmico. Assim, a sua inclusão como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade constitui um desafio urgente, visto que é necessário consolidar uma prática extensionista de acordo com o modelo proposto pelo PNE (BRASIL, 2000).

Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (1993) um sistema de avaliação da extensão deve considerar as peculiaridades de cada instituição e explicitar, de forma inter-relacionada, três aspectos: “o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades e os processos, métodos e instrumentos de avaliação”.

De acordo com o Fórum, o sistema da avaliação da extensão deve considerar os seguintes fatores:

- a estreita relação existente entre o planejamento e a avaliação;
- a necessidade de produção de juízos de valor e de mecanismos para a transformação das realidades avaliadas;
- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

- a necessidade de se implementar uma avaliação extensiva voltada para a elevação da qualidade da educação nacional, em todos os graus e cobrindo a totalidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão que fazem parte da instituição;
- a complexidade de um sistema de avaliação da extensão e a necessidade de que sejam levadas em conta as especificidades de cada universidade;
- a inclusão em um sistema de avaliação dos quatro grandes agregados (comunidade, processo, resultados e efeitos) que detêm todas as características quantitativas e qualitativas avaliáveis (objeto da avaliação) de uma instituição acadêmica;
- urgência em tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade, tendo, assim, condição de explicitar os objetivos desta proposta.

É nesse contexto que, segundo Elpo e Collares (2004), surge o SINAES para adequar o processo de avaliação de forma globalizante, articulando autoavaliação, interna e externa, buscando, assim, atender às questões pertinentes à avaliação de toda a instituição, incluindo um tópico específico sobre avaliação da extensão universitária.

De acordo com o SINAES, as Orientações Gerais para a autoavaliação estão organizadas em três núcleos: básico, comum e temas optativos. No caso da Dimensão 2, que trata da política para a extensão, a que se refere este estudo, o roteiro da autoavaliação da extensão segue as orientações:

(1) Núcleo básico e comum

- Concepção de extensão e de intervenção social afirmada no PDI;
- Articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social;
- Participação dos estudantes nas ações de intervenção social e o respectivo impacto em sua formação.

(2) Núcleo de temas optativos

- Há um órgão responsável pela coordenação das atividades de extensão e da política de extensão? Explicita sua dinâmica de funcionamento.

- Há preocupação das IES em desenvolver atividades de extensão que atendam à comunidade regional em termos sociais, culturais, da saúde e outros? Como se manifesta?
- Há sistemáticas de avaliação das atividades de extensão desenvolvidas pelas IES? Quais?
- Qual o impacto das atividades de extensão na comunidade e na formação dos estudantes?
- As atividades desenvolvidas estão integradas com as de ensino e pesquisa? São coerentes com a missão das IES. Descreva as formas de integração.
- Quais as políticas existentes na instituição para o desenvolvimento das atividades de extensão?
- Existem incentivos institucionais ou de outras fontes? Quais são eles?

Essas questões serão consideradas ao final do estudo em relação à extensão na UFC e ao projeto CCE.

Assim, o não reconhecimento da importância das atividades de extensão das IES no processo de avaliação institucional implica uma desvalorização da extensão junto à comunidade acadêmica e a sociedade.

Somente por meio de uma política de avaliação específica da extensão as IES poderão dar maior importância a essa atividade, como também a sociedade encontrará, nas IES, uma via de acesso aos conhecimentos, produtos e serviços desse nível de ensino.

4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo apresenta a extensão universitária, procurando traçar a sua história, a sua institucionalização, sua responsabilidade social e a política de extensão na UFC no que tange ao compromisso social e ao compromisso acadêmico e a sua articulação com o ensino e pesquisa.

Do ponto de vista conceitual, a Extensão Universitária é o pilar do processo educativo, cultural e científico que integra o ensino e a pesquisa, viabilizando a interação das IES com a sociedade. Em outras palavras, é a integração com os saberes do ensino e da pesquisa para além dos limites da universidade.

A Extensão Universitária, como uma das funções acadêmicas, tem encontrado dificuldades na construção do seu conceito. Sua concepção, quando identificada, parece sempre atrelada a posições individuais, sem maiores cuidados de uma construção teórica e histórica.

Essa falta de definição conceitual provoca mais depreciação do *status* da Extensão nas IES. Fica difícil identificar o que pode ser a prática extensionista, levando, muitas vezes, a uma confusão com o ensino e a pesquisa. Conceituar como atividade independente é um equívoco, pois são atividades que se complementam. Há, de fato, uma indissociabilidade entre elas.

Como reforça Sousa (2000, p. 24):

A construção do conceito de Extensão não é um exercício novo. Esta é uma prática que tem sido definida e vista de diferentes formas, na dependência do interlocutor histórico. Na história da Universidade Brasileira fica evidente que há três momentos bem definidos na extensão universitária: uma primeira fase em que o corpo discente, representado pela União Nacional dos Estudantes, assume essa prática no seu formato cultural, socializador e político; o segundo momento, tomado pela representação do governo como prática assistencialista; e um terceiro momento, em construção ainda, em que as próprias instituições de ensino superior, representadas pelos docentes, têm buscado construir uma prática extensionista na perspectiva de um processo educativo, articulador da universidade com a sociedade.

A extensão é também o meio que as IES disponibilizam para a complementação da formação acadêmica, a difusão do saber e da cultura, além de tornar os docentes mais comprometidos com a problemática social. A extensão gera um ensino de qualidade e uma pesquisa que contribuem para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, pois revela,

ensinando aos alunos, que os conhecimentos produzidos nas IES objetivam apontar soluções para os problemas da sociedade.

Pode-se afirmar que o conceito de extensão universitária apresenta-se em construção permanente. Os fatos e as práticas indicam necessidades de novos rumos e avanços para uma definição consistente.

Como complementa Sousa (2000, p. 7):

Nesta construção, variam os interlocutores e suas práticas. E deve ser sob o olhar dos atores em cada momento desta história que se apresenta a concepção de extensão universitária como tem sido elaborada nos vários períodos de sua presença no cenário da História da Educação no Brasil até o mais recente Plano Nacional de Extensão Universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) e pelo MEC.

A partir da presença e do contexto das práticas das atividades de extensão nas IES, vai se construindo o conceito da extensão universitária e refletindo a relação existente entre Universidade, Extensão e Sociedade.

Este estudo adotou o conceito de extensão como prática da responsabilidade social das IES porque, dentre as dimensões avaliadas pelo SINAES, a responsabilidade social pode ser considerada como uma das mais relevantes para o processo avaliativo e para que se estabeleça a transparência no relacionamento entre as IES e a sociedade brasileira.

4.1 Breve Retrospectiva Histórica da Extensão Universitária

O estudo da extensão universitária é parte da História da Educação no Brasil, mais precisamente da Universidade Brasileira e as transformações que ela sofreu e que produziu na sociedade.

Para Fávero (1997 *apud* SOUSA, 2000, p. 13):

Estudar a História da Extensão conduz a História da Educação, o que por sua vez leva a necessidade de conhecer mais sobre a Universidade. A Universidade tem não só objetivos pedagógicos em sua existência na Sociedade, mas também objetivos sociais, políticos e culturais. Além de suas funções de ensino, pesquisa, ela é chamada também assumir as atividades de Extensão Universitária.

A Universidade, como instituição social, tem incorporado, ao longo da história e em diferentes contextos, funções diversas, sendo o Ensino a função mais tradicional,

desenvolvendo-se na transmissão de conhecimentos e na busca da formação cultural e profissional dos universitários.

Há razoável consenso, na atualidade, de que as funções da universidade são as de produção, transmissão e extensão do saber, mas foi no início do século XIX que a Universidade de Berlim introduziu a Pesquisa como função própria da universidade. Já a Extensão só surgiu como função universitária, no final do século XIX, quando a Universidade Inglesa se viu forçada a diversificar suas atividades, visando à preparação de técnicos e atendendo às demandas sociais criadas com o advento da Revolução Industrial.

Para Sousa (2000) essa nova concepção de educação no século XIX levou as universidades a se preocuparem com a prestação de serviços que deveriam oferecer a comunidade, configurando a concepção de educação continuada. Foi nesse contexto que surgiu a Extensão como atividade da Universidade.

Na América Latina, a história da extensão universitária tem origem com o Manifesto de Córdoba (1918), na Argentina, escrito pelos estudantes. Nesse documento, reivindicavam a abertura e a sensibilidade da universidade para os problemas sociais resultantes do colonialismo vivido pelo povo latino-americano.

Segundo Bemvenuti (2002), a extensão universitária no Brasil é fruto de três versões históricas que repassam momentos de tensão política e econômica, como relacionamento de desenvolvimento tecnológico:

Primeira: a tradição latino-americana – envolvimento institucional menor e marcado pelo ativismo estudantil;

Segunda: a tradição americana – universidade de serviços para atender e capacitar a população em suas necessidades;

Terceira: a parceria – extensão de serviços, com compartilhamento de recursos, em especial de conhecimento mais especializado e dirigido ao setor produtivo.

No Brasil, a história da extensão está marcada por definições estatais, considerando as diversas legislações que a afetaram por políticas e planos educacionais dirigidos à reforma do ensino superior.

Mesmo durante os períodos históricos que se sucederam, as atividades de Extensão sempre se apresentaram em segundo plano na gestão universitária. Dispersa, mesmo

que significativas em alguns momentos, nem sempre conseguiram possibilitar uma aproximação com as forças mais representativas e abrangentes da sociedade.

A sua implementação no Brasil se deu a partir da implantação do Modelo Nacional Desenvolvimentista de 1930 até meados da década de 1950, com o processo de industrialização do País, seguido do surgimento da burguesia nacional e de um acelerado processo de urbanização, definindo uma nova conjuntura para a educação brasileira em geral e para a educação superior em particular.

Na década de 1930, a Extensão passou a ser definida como atividade capaz de difundir ideias e princípios baseados em *altos interesses nacionais*, bem como meio de elevação cultural de segmentos populacionais excluídos da vida universitária.

Nos anos 1960, após o Golpe Militar, a Extensão passou a ser vista como *instrumento de ajuste social e de consolidação de poder*. Com a prestação de serviços às comunidades carentes e marginalizadas, buscava-se integrá-las ao processo de desenvolvimento nacional, treinando os estudantes e realimentando a Universidade. São projetos expressivos desse período e representativos dessa concepção os campi avançados, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon.

Em 1975, o MEC elaborou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária a ser desenvolvido pela Coordenadoria de Atividades de Extensão (CODAE), que organizou a Extensão em três conjuntos de atividades: *difusão cultural, difusão de resultado de pesquisa e ação comunitária*. Com a coordenação centralizada no MEC, as atividades de extensão passaram a subordinar-se aos programas e projetos estratégicos de governo.

A partir dos meados dos anos 1980, as Universidades passaram a desencadear uma série de iniciativas em favor de uma política de Extensão mais efetiva. Em 1987, foi instalado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, sendo reconhecido como um importante espaço de discussão e crítica a respeito da Extensão nas Universidades Brasileiras, mesmo resguardando somente a participação das IES estatais.

O ano de 1995 foi marcado pelo início do governo Fernando Henrique Cardoso, cuja proposta apontou o MEC como organismo gestor e regulador da política educacional do país, em geral, e da política do ensino superior, em particular. As atividades de extensão universitária são descritas no art. 43 da LDB, como uma das finalidades da educação superior (BRASIL, 1996).

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2000), o Plano Nacional de Extensão (PNE), teve como principal objetivo reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relações multi, inter, transdisciplinares e interprofissionais.

O PNE apresenta metas balizadas nas seguintes áreas temáticas:

- preservação e sustentabilidade do meio ambiente;
- promoção da saúde e da qualidade de vida;
- educação básica;
- desenvolvimento da cultura;
- transferência de tecnologias apropriadas;
- atenção integral à criança, adolescente e idoso;
- capacitação e qualidade de recursos humanos e de gestores político-públicos;
- reforma agrária e trabalho rural.

Conforme o PNE, o financiamento da extensão universitária terá como fonte de recursos, os órgãos públicos federais, estaduais e municipais e as próprias universidades. O financiamento das metas relativas à articulação com a sociedade será definido a partir de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas de interesse, e articulações políticas com agências de desenvolvimento. Por fim, cabe ressaltar, ainda, que os objetivos e metas contidas no plano serão avaliados sistematicamente pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e pelo MEC.

4.2 Base Legal da Extensão Universitária

Para melhor compreensão acerca da história da extensão, é necessário conhecer a sua representação jurídica, buscando decifrar, nos documentos oficiais referentes à Educação Brasileira, quais os reconhecimentos legais da extensão.

Segundo Sousa (2000), o termo “Extensão” apareceu pela primeira vez na legislação educacional em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse documento, a Extensão é entendida como *organismo da vida social da universidade*, sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional.

No texto da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), a extensão ressurgiu como obrigatória em todas as IES, todavia não se percebeu qualquer avanço no sentido de clarear sua prática ou mesmo de instigar sua construção.

A Constituição de 1988 absorveu o que a Lei 5.540/68 afirmava. O Artigo 207 volta a registrar o *princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, que deve reger as Universidades Brasileiras (BRASIL, 1994). Mas também seguiu somente até esse ponto, ou seja, restringiu-se a uma repetição de palavras, sem acrescentar nada de novo.

As atividades de Extensão Universitária são descritas nos itens VI e VII da LDB (BRASIL, 1996, p 1) como uma das finalidades da educação superior, conforme consta no Art.43:

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade:

VII. 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.

Em outro artigo da LDB (art.52), bem como num regramento complementar (Decreto nº 2.306), o desenvolvimento da Extensão constituiu-se em uma das exigências para a classificação de uma instituição de ensino superior como Universidade:

Art.52

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de Extensão e domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (BRASIL, 1996, p. 2).

Na LDB, a operacionalização da extensão aparece de forma tímida e pouco esclarecedora, pois a Extensão foi caracterizada como *instrumento de difusão* dos conhecimentos produzidos na Universidade para a população e também como um dos requisitos mínimos para o credenciamento das universidades (BRASIL, 1996).

Para Sousa (2000) a presença da lei não tem surtido efeito sobre a prática identificada na História. Se já não fosse bastante séria essa omissão, a timidez em tratar as questões da extensão só tem servido para agravar mais ainda o quadro confuso e difícil onde ela tenta existir.

Entendendo que a função social da universidade não cabe ser realizada somente pelo ensino e pesquisa, percebe-se que o grande desafio de se construir a responsabilidade social das IES passa pela capacidade de inserção e comprometimento da extensão com a realidade.

4.3 Extensão Universitária e Responsabilidade Social

A responsabilidade social é um dos temas de maior interesse e atualidade no âmbito das organizações. São muitas as iniciativas que buscam valorizar a ação responsável. A responsabilidade social extrapola a lei, é um conjunto de atitudes e práticas que exige, fundamentalmente, a consciência dos atos praticados, a capacidade de entendimento adequado aos princípios éticos.

Para as IES esse seria o caminho natural, já que o seu papel é servir de exemplo para a formação de cidadãos mais responsáveis e preocupados com o universo em que vivem. As IES não podem se distanciar da prática da responsabilidade social, que se fortalece na mesma proporção em que se fortalece a sociedade, organizando-se na busca da construção de um mundo mais próspero, mais humano, menos violento, com desenvolvimento econômico sustentável e oportunidades iguais para todos.

Segundo Braga (2006), as IES perderam uma excelente oportunidade de iniciar um processo de modificação que se deve prolongar por muitos anos e ditar regras no mercado. Mas nem tudo está perdido. Apesar de as empresas terem saído na frente e inculcido esse conceito em suas corporações, é possível que os gestores das IES deem importantes passos para o desenvolvimento da responsabilidade social nessas instituições, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Por conta da atenção especialmente dedicada ao papel social da IES nos últimos anos, corre-se o risco de perder a credibilidade perante a sociedade, caso as ações entendidas e praticadas como responsabilidade social não sejam pautadas por considerações conceituais fundamentadas no conhecimento científico.

Para Figueiredo (2007) houve um grande avanço nas discussões sobre o compromisso social das IES e sobre as ações decorrentes desse compromisso que são pertinentes ao fazer acadêmico. Não cabe mais, por conta da respeitabilidade conquistada pelo segmento, a utilização de um discurso descontextualizado e puramente demagógico. Pode-se e deve-se ser avaliado pelo trabalho sociopedagógico realizado na construção de uma sociedade

mais igualitária, além do trabalho qualitativo na formação de profissionais socialmente conscientes e comprometidos com a realidade do seu país.

Dentre as dimensões avaliadas pelo SINAES, a responsabilidade social pode ser considerada uma das mais relevantes para o processo avaliativo e para que se estabeleça a transparência no relacionamento entre as IES e a sociedade brasileira.

O SINAES considera especialmente a responsabilidade social da instituição, 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.

De acordo com o SINAES, a Dimensão 3, que trata da responsabilidade social, segue as orientações:

(1) Núcleo básico comum

- Transferência de conhecimento e importância das ações universitárias e impactos das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional;
- Natureza das relações com o setor público, com o setor produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis.
- Ações voltadas para o desenvolvimento da democracia, da promoção de cidadania, de atenção a setores sociais excluídos de políticas de ação afirmativa.

(2) Núcleo de temas optativos

- Quais os critérios adotados pela instituição para ampliar o acesso, inclusive aos portadores de necessidades especiais?
- A instituição contribui com a criação de conhecimentos para o desenvolvimento científico, técnico e cultural da nação?
- Existem políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida? Quais?
- Existem atividades institucionais em interação com o meio social? Em qual(is) área(s)?

- Quais as relações estabelecidas pela instituição com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho?
- Existe uma avaliação sobre a forma em que as atividades de vinculação com o meio favoreçam o desenvolvimento das finalidades da instituição? Como é feita?

A responsabilidade social traduz-se na forma como uma IES conduz atividades de maneira que se torne corresponsável pelo desenvolvimento da sociedade. Quando realmente aplicada, permeia a pesquisa científica, a gestão responsável e também a extensão, sendo muito mais que pura filantropia.

As práticas da responsabilidade social são vistas como fundamentais para a vida das organizações na atualidade. Porém existem vários conceitos e teorias sobre responsabilidade social, com abordagens diferentes entre os autores.

Segundo Kuiava (2003) a partir de Jonas, a responsabilidade social não é mais centrada no passado e no presente. A sua preocupação é com o futuro da humanidade, com as gerações futuras. Lévinas, por sua vez, também se afasta da tradição filosófica na medida em que não aceita mais a tese de que a responsabilidade é decorrente da liberdade.

Conforme Fernandes (2002), responsabilidade social consiste no somatório de atitudes assumidas por agentes sociais – cidadãos, organizações públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos – estreitamente vinculadas à ciência do dever humano (ética) e voltadas para o desenvolvimento sustentado da sociedade.

Segundo Ashley (2002, p.27):

[...] responsabilidade social pode ser defendida como o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetam positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade específica de modo específico [...]. Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Para Souza (2003), a responsabilidade social é a expressão concreta de uma ética que se faz política e de uma política que só se pode entender enquanto desdobramento de uma ética, ambas referidas pela necessidade humana de justiça.

Na dimensão da responsabilidade social, a ética implica a noção de que toda ação da organização afeta pessoas ou grupos sociais, ou seja, os públicos com os quais se relaciona.

É um processo resultante do desenvolvimento de posturas éticas inerentes aos estágios de evolução de determinados grupos ou organismos sociais.

A verdade é que o conceito de responsabilidade social está em construção, requer mudanças culturais, que instituições e parceiros busquem um processo conjunto, em que predomine a equidade. O importante é que a prática da responsabilidade social preserve o comprometimento com a cidadania e a ética.

Considerando as dimensões institucionais do SINAES, a responsabilidade social das IES refere-se, especialmente, à sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural. Contempla o compromisso social das IES na qualidade de portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independentemente da configuração jurídica da IES.

Como afirma Rezende (2008, p.12):

Falar da responsabilidade social nas IES significa não só falar dos deveres e obrigações da universidade, mas das incumbências inerentes à natureza institucional das IES, no escopo das quais se insere a transparência e a ética nas suas relações, o respeito à diversidade, boas condições de trabalho, respeito às normas democraticamente estabelecidas. Significa falar de uma instituição que adota uma atitude ética em todas as suas atividades e com todos os atores com os quais interage, nos âmbitos interno e externo, além das obrigações morais que a sociedade atribui aos cidadãos e às organizações sociais.

A responsabilidade social é um compromisso institucional, baseado num quebrar de fronteiras, num ultrapassar os limites físicos das IES para atender às demandas sociais. Qualquer ação de responsabilidade social precisa levar em conta a ética. A ética no sentido de trabalhar pelo bem da comunidade, sem impor condições. É o estar a serviço que conta. Do ponto de vista da educação, promover o ser humano aos cuidados éticos significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação e intervir nela, transformando-a. Para Lévinas (1993) é nessa interação, com a revelação dos rostos, que aparece a ação ética como ato do bem pedagógico e do cuidado.

Para Rezende (2008) o grande diferencial de uma IES que exerce a responsabilidade social não é, simplesmente, o foco nas estratégias utilizadas junto à comunidade do seu entorno, seja pelos projetos de extensão universitária, seja pelos resultados das suas pesquisas acadêmicas, seja pelos programas assistencialistas que apoia,

mas no conceito de educação assumido em seu projeto institucional, nas premissas adotadas e nos pressupostos éticos evidenciados no seu projeto político pedagógico.

Segundo Calderón (2005), adotar o conceito de responsabilidade social nas IES significa assumir a maioridade, ou seja, assumir a responsabilidade de seus atos institucionais. Significa que as IES não podem mais fugir de suas obrigações. A pesquisa, o ensino, a extensão e a gestão acadêmica e administrativa têm de ser socialmente responsáveis.

O compromisso da responsabilidade social das IES vai além de simplesmente formar profissionais para o mercado, realizar projetos de extensão ou gerar novos conhecimentos, deve estar centrado na formação de pessoas conscientes de seu papel no contexto social, que venham transformar a realidade em que estão inseridos, na busca do bem comum.

Precisa-se reconhecer que é por meio da extensão que as IES podem também desenvolver o potencial da responsabilidade social, pois são de grande valia os projetos de extensão desenvolvidos pelos universitários e apoiados pelas IES. Mais do que atividade complementar das demais atividades desenvolvidas, é preciso consolidar a extensão como prática da responsabilidade social das IES para com a sociedade.

4.4. Extensão Universitária na UFC

A Pró-Reitoria de Extensão (PREX), criada em 1969, é a instância que planeja, coordena e executa os eventos setoriais de extensão da UFC, por meio de suas quatro coordenadorias administrativas, divididas por campi: Coordenadoria de Extensão do Campus do Benfica, Coordenadoria de Extensão do Campus do Pici, Coordenadoria de Extensão do Campus do Porangabuçu, e Coordenadoria de Extensão dos Campi do Cariri, Quixadá e Sobral (UFC, 2008).

A missão da PREX é desenvolver e coordenar ações junto às comunidades urbana e rural sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produção e publicação a partir de propostas apresentadas por docentes ou técnico-administrativos das diversas unidades acadêmicas ou de iniciativa da própria PREX. As atividades de extensão exigem, por sua própria natureza, uma sintonia plena com esses valores e também com as expectativas da comunidade.

As ações de extensão da UFC são desenvolvidas segundo as seguintes áreas temáticas do PNE: comunicação, cultura, educação, direitos humanos, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

Diante do novo modelo organizacional e de gestão do PNE, a PREX instituiu uma nova estrutura organizacional composta de quatro Coordenadorias de Áreas Temáticas: Ação Social e Comunitária; Desenvolvimento Regional; Integração Universidade Sociedade-Sector Produtivo e Integração Universidade-Movimentos Sociais.

A Coordenadoria de Ação Social e Comunitária coordena, apoia, supervisiona e acompanha as ações de extensão referentes à temática saúde nas comunidades urbanas e rurais do estado do Ceará. Essa Coordenadoria é responsável, também, pelas ações dos seguintes programas: Centro Rural de Treinamento (CRUTAC), Programa de Universidade Solidária (UNISOL), Projeto Rondon e Projeto das Águas Subterrâneas no Nordeste (PROASNE).

A Coordenadoria de Desenvolvimento Regional acompanha as ações de extensão nas áreas temáticas referentes ao meio ambiente e trabalho. A essa Coordenadoria compete, outrossim, articular e estimular a cooperação entre a UFC e os governos federal, estadual e municipal, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONG's) e órgãos de fomento às atividades que visam à promoção do desenvolvimento regional com inclusão social.

A Coordenadoria de Integração Universidade Sociedade-Sector Produtivo trata de promover a integração da Universidade com o setor produtivo e governamental, difundindo conhecimentos científicos e tecnológicos gerados no âmbito da Universidade, bem como incentiva e dissemina a cultura empreendedora. Essa coordenadoria é responsável, ainda, pela organização e sistematização de estágio junto ao setor produtivo para estudantes da UFC.

A Coordenadoria de Integração Universidade–Movimentos Sociais articula, coordena, supervisiona, apoia e acompanha as ações de extensão das unidades acadêmicas da UFC junto aos movimentos sociais organizados. As ações pertinentes a essa coordenadoria são nas áreas de comunicação, cultura, educação e direitos humanos.

De modo geral, a UFC tem atendido às demandas da sociedade na região em que atua. Em grande parte das atividades, nota-se predomínio de atividades pontuais, as quais têm contribuído para a melhoria da educação e saúde e promoção da cultura. A UFC tem atuado em diversas frentes e tem tentado acompanhar as diretrizes do PNE, no que se refere às necessidades de articulação com a sociedade.

Segundo o Relatório de Gestão da PREX/UFC, em 2008, foram computados 106 cursos de extensão oferecidos nas diferentes áreas, os quais envolveram 11.758 participantes. Foram ainda realizados 50 eventos com um público estimado em 16.619 pessoas; 88 programas e 258 projetos envolvendo diretamente um público de 576.797 pessoas. A prestação de serviços atingiu o montante de 57 atividades, com público estimado de 142.688 pessoas, além dos atendimentos em saúde humana, que ultrapassaram os 320 mil atendimentos (consultas ambulatoriais, internações, cirurgias, exames e outros atendimentos). No total, o público beneficiado diretamente pelas ações de extensão foi de 861.555 pessoas. Indiretamente, essas ações atingiram um público superior a três milhões de pessoas (UFC, 2008b).

Tabela 1 - Número total de programas e seus respectivos projetos vinculados, público atendido e pessoas envolvidas na execução, por áreas temáticas de extensão, em 2008:

Áreas Temáticas	Total de Programas	Total de projetos ² vinculados aos programas	Total de público atingido ³	Equipe envolvida na execução						Externos ⁹	Total
				Da própria IES					Técnicos ⁸		
				Docentes ⁴	Alunos ⁵ Graduação		Alunos pós-graduação ⁷	Total			
					Bolsistas ⁶	Não Bolsistas					
1. Comunicação	5	5	15.912	19	4	27	3		14	0	67
2. Cultura	4	6	14.335	21	74	69	0	11	18	193	
3. Direitos Humanos e Justiça	2	2	1.612	38	2	54	6	5	2	107	
4. Educação	22	9	41.434	92	12	259	4	24	32	423	
5. Meio Ambiente	6	7	101.526	82	6	591	6	54	0	739	
6. Saúde	32	27	24.224	104	38	368	14	48	57	629	
7. Tecnologia e Produção	6	5	2.445	20	5	55	13	20	5	118	
8. Trabalho	11	6	4.251	98	10	105	5	37	0	255	
9. Multidisciplinar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total Geral	88	67	205.739	474	151	1.528	51	213	114	2.531	

Fonte: Relatório de Gestão/PREXT/2008 (UFC, 2008b).

Observando a tabela 01, percebe-se a prática da responsabilidade social da UFC mediante diversas atividades institucionais da extensão e sua interação com o meio social, contribuindo para a promoção da cidadania com inclusão social.

Das 685 ações com atividades em 2008, 285 são consideradas novas, pois foram cadastradas no decorrer do ano em questão. Esse dado representa um acréscimo de cerca de 20% em relação ao cadastramento do ano anterior (2007). Naquele ano, o número de ações extensionistas apresentou um crescimento de 90% comparado ao ano de 2006.

Todas as áreas temáticas definidas no PNE foram contempladas nas ações desenvolvidas no ano de 2008. São elas: comunicação (4%), cultura (5%), direitos humanos (3%), educação (29%), meio ambiente (6%), saúde (40%), tecnologia (8%) e trabalho (5%).

Cabe ressaltar o aumento da participação dos campi do Cariri e de Sobral nas atividades extensionistas. Dos 50 projetos em atividade no ano de 2008, no campus da UFC no Cariri, 35 ações foram cadastradas nesse ano, o que representa 70% de novos projetos. No campus de Sobral, 55% das 53 ações desenvolvidas tiveram seus registros durante o ano de 2008.

Conforme dados do relatório da PREX, em 2008, foram firmados 216 convênios entre a UFC e empresas privadas (94%), órgãos públicos (3%) e organizações diversas, que, somados aos já existentes, possibilitaram a inserção de 2.058 alunos em estágios em empresas, dos quais 366 Termos de Compromisso de Estágio foram de renovação. Comparando-se ao ano de 2007, houve um pequeno decréscimo no número de vagas de estágio (2%), sendo explicado pelo menor número de aditivos de prazo aos Termos de Compromisso (queda de 19%, em relação ao ano anterior).

Destaca-se, também, a atuação da extensão em áreas de grande relevância para a sociedade, com ações relacionadas à geração de emprego e renda, ao trabalho, ao meio ambiente, à cultura, à difusão tecnológica, à garantia dos direitos humanos, à saúde e à educação.

Dessa forma, os cerca de 700 projetos de extensão da UFC tem suas atividades distribuídas por todo o estado do Ceará, beneficiando a população e permitindo que os alunos dos diversos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação por meio desses trabalhos conheçam a realidade e as necessidades da região em que vivem.

Dentre os diversos projetos de extensão da UFC, observa-se o das Casas de Cultura Estrangeira, objeto de estudo deste trabalho, projeto de educação continuada no ensino de línguas estrangeiras vinculado à Coordenadoria de Extensão do Benfica e cadastrado na Coordenadoria de Integração Universidade-Movimentos Sociais.

4.5 Extensão e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira deixou de ser apenas um diferencial para se tornar uma

exigência na maioria das organizações, que utilizam o conhecimento em línguas estrangeiras como critério para contratar seus profissionais.

Nesse contexto, cada vez mais aumenta o número de pessoas que buscam aperfeiçoar seus estudos fora do país. Conseqüentemente, aumentam também as exigências das instituições estrangeiras no processo de seleção dos estudantes, principalmente nas instituições inglesas, conforme dados do estudo English Next, realizado pelo British Council. Esse estudo mostra que cerca de dois terços das 100 maiores universidades do mundo estão em países de língua inglesa.

Uma pesquisa recente realizada pelo Grupo Catho mostra que para quem procura melhores oportunidades em sua carreira profissional o domínio de uma língua estrangeira é imprescindível.

Cientes disso, as IES privadas procuram oferecer um ensino diferenciado, contratando escolas de idiomas com respaldo no mercado para adaptar o ensino de línguas estrangeiras às necessidades dos cursos, estratégia que rende ensino qualificado para o aluno e diferencial competitivo para as IES.

No âmbito da UFC, o ensino de línguas estrangeiras é promovido pelas Casas de Cultura Estrangeira, projeto de extensão em educação continuada que atende a comunidade universitária e a comunidade externa. O projeto CCE representa um diferencial na formação do aluno da UFC e na inclusão social da comunidade.

5 CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA

Este capítulo apresenta o projeto Casas de Cultura Estrangeira, alvo desta pesquisa, descrevendo o seu contexto, a sua história e o seu papel enquanto prática da extensão universitária na UFC. Segundo a PREX, as CCE são responsáveis pela realização do maior projeto de extensão na área de ensino de línguas estrangeiras, no âmbito das IFES .

5.1 Universidade Federal do Ceará: contexto das CCE

A Universidade Federal do Ceará (UFC), criada em 16 de dezembro de 1954, é uma autarquia vinculada ao MEC. Nasceu da conquista do povo cearense, que se mobilizou pela instalação de uma instituição de ensino superior no Ceará. Decorridos 50 anos, a UFC cresceu, consolidou-se como universidade de grande porte e tornou-se referência regional em termos quantitativos. Hoje, é inalienável patrimônio científico e cultural, com extraordinária contribuição prestada ao desenvolvimento socioeconômico do estado e da região Nordeste.

A UFC tem como missão formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, prestar, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais do povo cearense.

A partir das palavras do seu fundador Antônio Martins Filho – “Como Universidade, cultivamos o saber. Como Universidade do Ceará servimos ao meio. Realizamos assim o Universal pelo regional” –, a UFC reafirma seu compromisso histórico com a busca de soluções para os problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção.

Assim como o ensino e a pesquisa, a extensão promovida pela UFC é muito atuante no atendimento das demandas sociais nas mais diversas áreas. O projeto CCE tem contribuído na área de educação continuada, oferecendo curso de línguas estrangeiras.

Hoje, amadurecida e consolidada, a UFC tornou-se um rico patrimônio público, estratégico para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. Situando-se entre as dez maiores e melhores IFES do Brasil, a UFC é líder em produção científica no Nordeste e responde por cerca de 90% de toda a produção científica desenvolvida no Ceará.

A UFC revela-se à sociedade como instituição moderna e atuante, comprometida com os interesses maiores da sociedade a que serve e empenhada em avançar

qualitativamente, de modo a alimentar, continuamente, a sua credibilidade. A UFC é uma construção de várias gerações que, ao longo de sua história, honraram o legado do seu idealizador e fundador professor Antônio Martins Filho.

5.2 Breve Histórico das Casas de Cultura Estrangeira

A história das Casas de Cultura Estrangeira está diretamente ligada à história do Centro de Humanidades, pois suas origens remontam à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Inicialmente, denominadas Centros de Cultura Estrangeira, foram criados na década de 1960, pelo professor pe. Francisco Batista Luz, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foram criados, oficialmente, em 1961, por decisão do Conselho Universitário (CONSUNI) (BRASIL, 1961).

Os antigos Centros de Línguas Estrangeiras foram criados, cronologicamente, nessa ordem: Centro de Cultura Hispânica (1961), Centro de Cultura Alemã (1962), Centro de Cultura Italiana (1963), Centro de Cultura Britânica (1964), Centro de Cultura Portuguesa (1965) e Centro de Cultura Francesa (1968). Foram criados, também, o Curso de Esperanto (1965) e a Casa de Cultura Russa (1987), atualmente sem atividades.

Em 1969, com a Reforma Universitária, foi criado o Centro de Humanidades (CH) e os Centros de Cultura Estrangeira, já denominados Cursos de Cultura Estrangeira, foram inseridos na sua estrutura administrativa. Desde então, as CCE e o CH vivenciam experiências, enfrentam dificuldades, buscam soluções, fortalecem compromissos administrativos e acadêmicos, renovam-se no sentido de atender à comunidade cearense e, de modo especial, à comunidade universitária.

Nesse contexto, as CCE eram vinculadas aos departamentos de Letras Estrangeiras e Letras Vernáculas do Curso de Letras e participavam, por representatividade, junto aos departamentos. Era uma situação incômoda, pois as CCE não tinham uma efetiva participação nas instâncias acadêmicas e deliberativas (colegiados) da UFC.

Até 1979, o corpo docente das CCE era pago como horista ou bolsista. Na gestão do reitor Paulo Elpídio de Menezes Neto, foi publicado o Decreto-Lei nº 540, de 28 de novembro de 1981, que instituiu a Carreira de Magistério para professores de 1º e 2º Graus na

UFC. O novo decreto criou também a progressão por tempo de serviço e por titulação, a exemplo do Magistério Superior.

Com o intuito de valorizar as CCE e colocá-las em situação compatível com sua elevada missão cultural no CH e no contexto geral da UFC, o reitor Paulo Elpídio de Menezes Neto propôs, com a devida aprovação do CONSUNI, o Regimento Interno das denominadas Casas de Cultura Estrangeira, criado pela Resolução nº 5/COSUNI, de 27/03/1981 (UFC, 1981), e que hoje necessita, urgentemente, de uma reformulação para melhor se adequar às mudanças propostas pelo PNE.

Atualmente, as CCE estão sob responsabilidade da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira, criada pela Resolução Nº09/CONSUNI de 29/10/93, do Centro de Humanidades e da Pró-Reitoria de Extensão (UFC, 1993).

5.2.1 Objetivo das CCE

O objetivo das CCE é difundir os valores culturais dos países que cada uma representa, o ensino de língua estrangeira e, ainda, servir de Colégio de Aplicação para o estágio supervisionado na formação de professores do curso de graduação em Letras da UFC, em colaboração com o Departamento de Letras Estrangeiras e Letras Vernáculas.

5.2.2 Formas de Ingresso nas CCE

Os interessados em ingressar nas CCE podem fazê-lo de três maneiras: Teste de Admissão (TA) ao semestre I do Curso Básico, Teste de Nível (TN) para semestres intermediários (do 2º ao 6º semestres) do Curso Básico e Teste de Seleção (TS) para os Cursos Avançados Específicos. Os referidos testes ocorrem semestralmente e exigem do candidato, como escolaridade mínima, o Ensino Fundamental completo.

O Teste de Admissão é coordenado e executado pela Comissão de Concursos e Vestibular (CCV). Trata-se de uma seleção pública com a aplicação de prova escrita com 60 (sessenta) questões de Língua Portuguesa e Conhecimentos Gerais (História, Geografia e Atualidades), realizado semestralmente, com grande procura pela comunidade em geral.

Para o semestre I do Curso Básico, são reservadas 3 (três) vagas por turma para os servidores docentes e técnico-administrativos e estudantes estrangeiros da UFC, que, em

período pré-estabelecido pela Coordenadoria Geral das CCE, concorrem numa seleção interna, indicando a língua e o horário que pretendem estudar.

Quadro 1 - Números da inscrição no Teste de Admissão 2008.2

CASAS DE CULTURA	VAGAS	CANDIDATOS
ALEMÃ	88	217
BRITÂNICA	154	999
FRANCESA	178	214
HISPÂNICA	176	565
ITALIANA	176	321
PORTUGUESA	132	213
TOTAL	2.465	904

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

De acordo com os dados do quadro 1, pode-se observar que a demanda vem diminuindo, mas a concorrência (**27,2 por vaga**) é alta. Isso reflete no alto valor da taxa de inscrição, ou na falta de oferta de vagas no turno da noite. Portanto, mesmo sem concurso para professor efetivo das CCE, o quadro é completado com os professores substitutos. É preciso planejar melhor a oferta de vagas pela demanda em relação aos cursos e horários.

Os Testes de Nível e de Seleção são exames que avaliam o conhecimento do candidato na língua estrangeira desejada. O primeiro fica na dependência de vagas ociosas decorrentes da matrícula dos alunos veteranos do Curso Básico. Pode ocorrer dependendo da oferta e da demanda. O segundo é realizado para os Cursos Avançados e Específicos, ou seja, após a conclusão do Curso Básico, o aluno que pretender se aprofundar no estudo da língua estrangeira se submeterá ao teste no respectivo idioma, sendo necessária a obtenção de nota mínima igual a 7 (sete) e a observação do número de vagas ofertadas.

Para estudar nas CCE, é preciso investir R\$ 50,00 (cinquenta reais) para se inscrever nas seleções e R\$ 80,00 (oitenta reais) na matrícula a cada semestre, além da compra do material didático.

Quadro 2 – Números da inscrição no Teste de Seleção 2008.2

CASAS DE CULTURA	OFERTA DE VAGAS	ALUNOS INSCRITOS
ALEMÃ	159	56
BRITÂNICA	482	1.108
FRANCESA	347	144
HISPÂNICA	151	82
ITALIANA	147	37
PORTUGUESA	13	13
TOTAL	1.440	1.299

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

De acordo com os dados do quadro 02, pode-se observar que a demanda é menor do que a oferta de vagas, com exceção da CCB. Com isso, pode-se afirmar que o Teste de Admissão (27,2 por vaga) é mais concorrido que o Teste de Nível (1,1 por vaga), conseqüentemente o aluno tem mais chances de ingressar nas CCE pelo Teste de Seleção. Observa-se, também, a existência de vagas ociosas, que poderiam ser remanejadas para o Teste de Admissão, caso seja feito um acompanhamento ao longo do semestre para calcular o número de alunos reprovados e evadidos. Dessa forma, ter-se-ia um melhor planejamento na oferta de vagas para as duas seleções.

5.2.3 Oferta de Cursos das CCE

As CCE oferecem, permanentemente, o Curso Básico de Língua Estrangeira com duração de 07 (sete) semestres e carga horária total de 420h/a, que capacita o aluno nas quatro habilidades linguísticas (escrever, ler, falar e ouvir). Além desse, em caráter permanente, são oferecidos cursos avançados, que propiciam aos alunos um aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no Curso Básico.

As CCE oferecem, ainda, cursos intermediários, avançados e específicos:

- Curso TOEFL (60h/a), preparatório para o Exame TOEFL;
- Curso First Certificate of English (FCE) e o Curso Certificate Advanced of English (CAE), preparatórios para os exames da Universidade de Cambridge,

nos níveis intermediário e avançado, respectivamente, com duração de 03 (três) semestres e carga horária de 180h/a cada um;

- Curso Upper Intermediate (UPPER), com duração de 02 (dois) semestres e carga horária de 120h/a, com preferência para alunos egressos do Curso Básico;
- Curso Intermediário de Língua Alemã (240h/a);
- Curso Preparatório ao Certificado de Alemão ZD (60h/a);
- Curso Francês Avançado (60h/a).

Também é ofertado o Curso Instrumental em Língua Estrangeira (60h/a), preparatório para o teste de proficiência (leitura) em língua estrangeira (inglês, francês, espanhol) dos cursos de pós-graduação, tendo prioridade às vagas mestrandos e doutorandos. A seleção é realizada após o recebimento das solicitações de vagas dos diversos cursos de pós-graduação num período pré-estabelecido pelas CCE. As vagas remanescentes são preenchidas, preferencialmente, pelos alunos graduados inscritos também no mesmo período.

Quadro 3 - Números da Matrícula 2008.2

CASAS DE CULTURA	NÚMERO DE TURMAS	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA	MÉDIA DE TURMAS POR PROFESSOR
ALEMÃ	25	18.9	3.1
BRITÂNICA	92	23.8	3.8
FRANCESA	54	21.4	4.3
HISPÂNICA	40	22.7	4
ITALIANA	28	18.5	4.7
PORTUGUESA	17	23.5	4.3
TOTAL	256	22	3,9

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

De acordo com os dados do quadro 03, o número de turmas é proporcional aos números de professores de cada CCE, considerando as reduções de carga horária devido ao envolvimento dos professores em cargos administrativos ou pós-graduação *stricto sensu*.

O número de vagas ofertadas por turma é de 25, mas pode variar dependendo do espaço físico da sala ou do curso. Com relação ao número de turmas por professor, nota-se uma variação de acordo com o contrato dos professores. O professor efetivo deve assumir até 05 turmas, caso não tenha direito a nenhuma redução, mas isso não acontece na prática, conforme dados do relatório (**média 3,9**). O professor substituto, de acordo com seu contrato, deve assumir 05 turmas para contrato de 40h e 03 turmas para contrato de 20h.

Entende-se que o professor deve priorizar o ensino, que é a sua função primordial enquanto educador, caso não esteja envolvido em atividades administrativas e acadêmicas, ou seja, otimizar a carga horária dos professores no sentido de ampliar a oferta de vagas para o ingresso nas CCE pelo teste de admissão, porta de entrada na formação dos iniciantes em língua estrangeira.

5.2.4 Estrutura Acadêmica e Administrativa das CCE

Na sua estrutura acadêmica e administrativa, cada CCE tem um coordenador e um vice-coordenador, eleitos diretamente pelos professores e funcionários para um mandato de 02 (anos), podendo ser reeleito. Conforme Resolução nº 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993, tem como superior hierárquico o coordenador geral das Casas de Cultura Estrangeira, diretamente subordinado à Diretoria do Centro de Humanidades da UFC.

O Colegiado é formado pelo coordenador geral, os coordenadores das CCE e um professor representante de cada curso. Cada CCE tem, também, o seu colegiado, que é formado pelo coordenador e os seus professores. Os técnico-administrativos e os alunos não têm representação junto aos colegiados.

Cada CCE tem sua secretaria com, pelo menos, dois funcionários e contam também com os bolsistas que auxiliam no trabalho administrativo.

A Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira é um órgão técnico-administrativo vinculado à Diretoria do Centro de Humanidades, incumbido de planejar, coordenar e administrar as atividades das CCE.

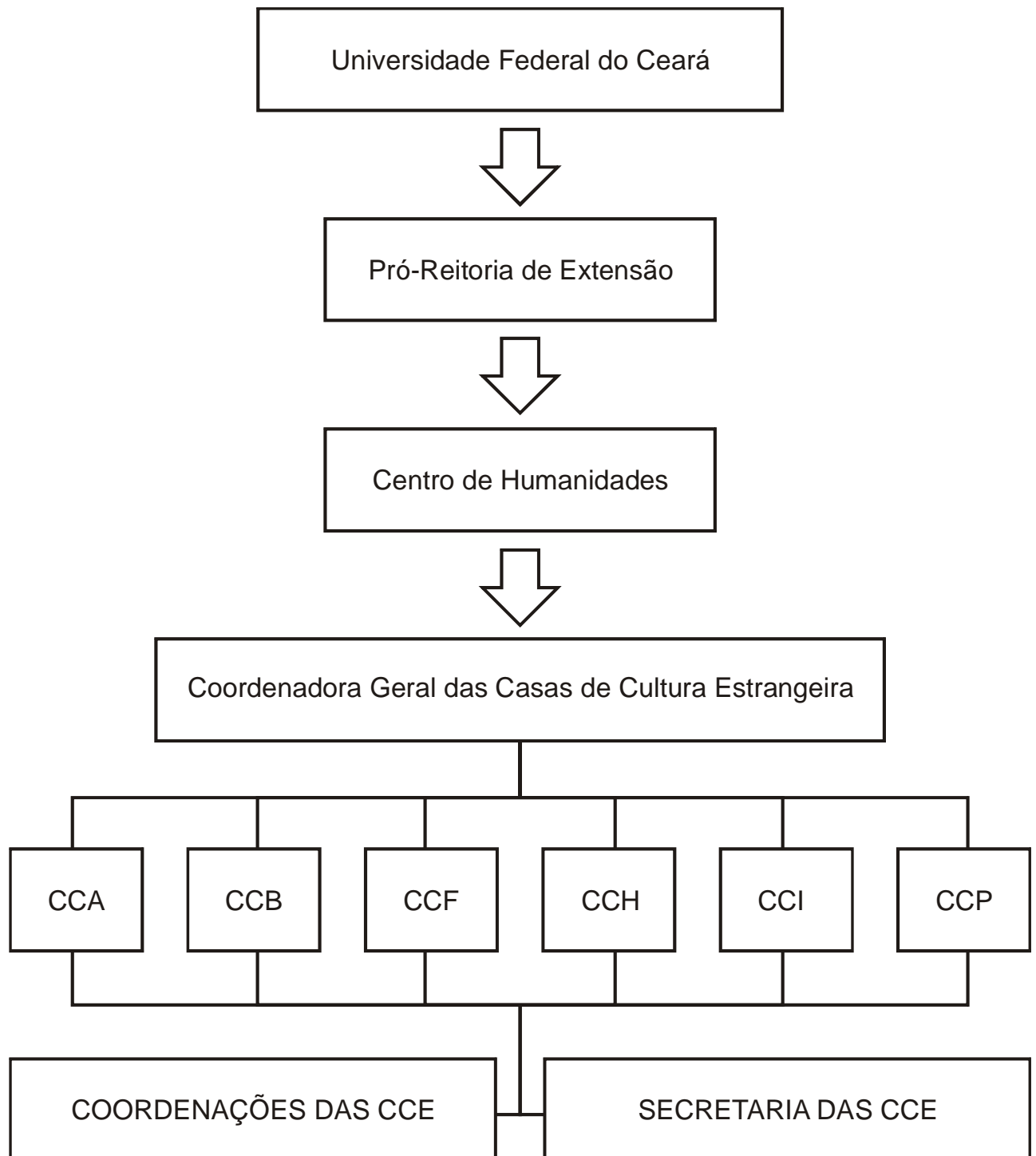


Figura 1 – Organograma das Casas de Cultura Estrangeira

5.2.5 Corpo Docente das CCE

Formado, a princípio, por professores contratados (os primeiros que ensinaram nos antigos Centro de Línguas Estrangeiras), o corpo docente das atuais CCE foi,

posteriormente, acrescido por professores-estagiários para atender à expansão natural do ensino e para cumprir o objetivo de fazer as CCE funcionarem como um Colégio de Aplicação do Curso de Letras da UFC.

Do ano de 1978 aos dias atuais, dois acontecimentos de grande relevância modificaram, profundamente, a situação funcional dos docentes das CCE.

1. O enquadramento dos docentes na categoria funcional: Professor de Ensino de 1º e 2º Graus (Portaria do DASP, nº 60, de 12 de junho de 1979).

Até junho de 1979, esses docentes eram pagos como horistas, bolsistas ou contratados. Na gestão do reitor Pedro Teixeira Barroso, foi criado pelo MEC o quadro especial para lotação do Grupo Magistério – Ensino de 1º e 2º Graus, aprovado pelo Decreto nº 297, de 27 de maio de 1977.

Na gestão do reitor Paulo Elpídio de Menezes Neto, foi publicado o Decreto-Lei nº 540, de 28 de novembro de 1981, que instituiu a Carreira de Magistério para Professores de 1º e 2º Graus na UFC. O novo decreto criou, também, a progressão por tempo de serviço e por titulação, a exemplo do Magistério Superior.

2. A publicação do Decreto-Lei nº 540, de 28/11/1981, da Presidência da República, que reestruturava a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do serviço público da União e das Autarquias Federais.

Além da própria instituição da Carreira do Magistério para 1º e 2º Graus, foi criada também a progressão por tempo de serviço e por titulação, a exemplo do quadro do Magistério Superior.

Atualmente, os professores das CCE são admitidos mediante concurso público com regime de 40h de trabalho e Dedicção Exclusiva (DE). O processo de seleção é composto de prova escrita, didática e títulos. É imprescindível a formação acadêmica do professor efetivo na área de Letras, com habilitação específica na área do ensino de língua estrangeira.

Desde julho de 2008, os professores da CCE fazem parte do Quadro do Magistério Básico, Técnico e Tecnológico, implantado pelo MEC nos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS) e nas IFES.

Seu corpo docente é formado por 66 professores, todos licenciados em Letras com habilitação nas respectivas línguas estrangeiras, conforme demonstrado no quadro 04:

Quadro 4 – Corpo Docente das CCE

CASAS DE CULTURA	PROFESSOR EFETIVO	PROFESSOR SUBSTITUTO	PROFESSOR VISITANTE	TOTAL
ALEMÃ	04	03	01	08
BRITÂNICA	17	08	-	25
FRANCESA	06	07	-	13
HISPÂNICA	06	04	-	10
ITALIANA	03	03	-	06
PORTUGUESA	03	01	-	04
TOTAL	40	25	01	66

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

O corpo docente das CCE é formado, na sua maioria, por 40 professores efetivos (60%), 25 professores substitutos (40%) e 01 professor visitante, conforme o quadro 04.

O professor Visitante-Leitor exerce, predominantemente, atividades de difusão cultural, além daquelas inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, relacionadas com a língua, a literatura e a cultura do país de origem. Atualmente, apenas a Casa de Cultura Alemã conta com o seu professor visitante. Na inexistência deste, o vice-coordenador de cada Casa fica responsável pelas atividades de difusão cultural.

As CCE contam, também, com os professores estagiários do Curso de Letras da UFC, que realizam o seu estágio com bolsa de estudo e sob supervisão de um professor efetivo.

Quadro 5 - Titulação dos Professores das CCE

CASAS DE CULTURA	DOCTOR	MESTRE	ESPECIALISTA	GRADUADO
ALEMÃ	01	01	02	04
BRITÂNICA	01	12	01	11
FRANCESA	-	04	04	05
HISPÂNICA	01	01	02	06
ITALIANA	-	-	02	04
PORTUGUESA	-	01	02	01
TOTAL	03	19	13	31

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

Como demonstra o quadro 05, atualmente, a titulação dos professores das CCE é formada, na sua maioria, por graduados, devido ao aumento no número de professores substitutos. O corpo docente das CCE busca excelência profissional em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação no Brasil e no exterior.

5.2.6 Corpo Discente das CCE

O Corpo Discente é heterogêneo, pois é formado por alunos egressos do ensino fundamental, ensino médio, universitários, graduados, pós-graduados, funcionários e professores da UFC, ou seja, as CCE atendem a uma grande demanda interna e externa da comunidade, sendo que a maioria é formada por universitários.

Quadro 6 - Número de Alunos Matriculados 2008.2

CASAS DE CULTURA	ALUNOS	ISENÇÕES	CONCLUDENTES
ALEMÃ	472	26	18
BRITÂNICA	2.185	242	400
FRANCESA	1.153	164	141
HISPÂNICA	908	101	70
ITALIANA	519	31	29
PORTUGUESA	399	77	43
TOTAL	5.636	642	301

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

Conforme demonstra o quadro 06, as CCE geram uma elevada receita própria. Por outro lado, percebe-se que o percentual (**5,3%**) de isenção é muito baixo. Isso acontece porque a política de isenção se concentra apenas na comunidade universitária: professores (efetivos ou substitutos), funcionários e alunos de graduação (bolsistas, residentes e alunos estrangeiros). Os alunos residentes e estrangeiros têm direito a isenção na inscrição das seleções e na matrícula. A comunidade externa não tem direito a nenhuma isenção.

5.2.7 Corpo Técnico-Administrativo das CCE

Os técnico-administrativos são admitidos mediante concurso público, com carga de trabalho de 40h. Cada CCE possui sua secretaria com seus respectivos secretários, que estão diretamente ligados à Coordenação. Sua função é dar suporte às atividades acadêmicas e administrativas do curso. Tem-se, ainda, o aluno bolsista, que auxilia a Secretaria nas atividades de atendimento e apoio administrativo.

Quadro 7 – Corpo técnico-administrativo das CCE

CASAS DE CULTURA	TEC. ADM.	MESTRE	ESPEC	GRAD	EM	BOLSISTAS
ALEMÃ	02	-	01	-	01	01
BRITÂNICA	03	-	02	01	-	02
FRANCESA	04	01			02	02
HISPÂNICA	02			02		01
ITALIANA	02				02	01
PORTUGUESA	02				01	01
COORDENADORIA	01		01			03
TOTAL	16	01	04	03	06	11

Fonte: Relatório CCE/2008 (UFC, 2008a).

No quadro técnico-administrativo das CCE, predomina o cargo de Assistente em Administração (11), cargo de nível médio. A política de desenvolvimento de pessoal implantada pela Superintendência de Recursos Humanos (SRH) por meio da Divisão de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) tem promovido cursos desde a alfabetização de jovens e adultos até a pós-graduação, para, assim, melhorar a qualidade dos serviços prestados e a formação profissional dos funcionários da UFC.

5.3 Autoavaliação das CCE

O processo de autoavaliação apresentado nesta pesquisa considerou as dez dimensões estabelecidas pelo SINAES (Lei nº 10.861/04), artigo 3º, que conduzem a avaliação em seus aspectos institucionais, administrativos, pedagógicos, financeiros e o comprometimento com a sociedade. Pela análise das dimensões política institucional para a

extensão e considerando a responsabilidade social, mencionadas no projeto de extensão CCE, pode-se propor políticas institucionais capazes de promover a Educação Superior e, em particular, a Extensão Universitária na UFC.

De acordo com as orientações gerais para o roteiro da Autoavaliação das IES, os objetivos propostos da avaliação interna dizem respeito à finalidade, identificação de deficiências e problemas, consciência pedagógica, relacionamento entre os que fazem o projeto CCE e, ainda, a relevância social e científica das atividades desenvolvidas. Por meio da autoavaliação, o projeto CCE e a UFC poderão construir o conhecimento sobre sua realidade, identificando as fragilidades a partir da participação da comunidade acadêmica, que terá condições de apontar os caminhos a serem trilhados e, dessa maneira, poderá influir, positivamente, junto à sociedade.

6 MÉTODO

A orientação do método se definiu a partir dos pressupostos fundamentais de investigação deste estudo e dos objetivos a que ele se propôs.

A pesquisa definiu um conjunto de indicadores a partir do roteiro da autoavaliação institucional das IES, orientado pelo SINAES, que possibilitou avaliar a prática extensão universitária na UFC, tendo como unidade de estudo o projeto CCE. Em termos teóricos, contribuiu para a discussão da prática de uma extensão universitária de qualidade, já que existe pouca literatura disponível sobre o assunto e que trata principalmente sobre as políticas públicas associadas a essa atividade.

Esta perspectiva resultou por um estudo quantitativo através da pesquisa descritiva (GIL, 2002, p.42), uma vez que teve como objetivo descrever os resultados da autoavaliação. Utilizou-se uma atividade de campo com abordagem predominantemente quantitativa, porém combinada com dados qualitativos. Trata-se de uma pesquisa exploratória por propiciar maior proximidade com a questão da extensão com vistas a tornar sua práxis mais explícita.

A revisão bibliográfica que possibilitou identificar e definir os indicadores da avaliação institucional da extensão universitária partiu da definição de extensão como função acadêmica e social da educação superior. A avaliação institucional das IES percorreu todo o trabalho e foi considerado como suporte teórico preferencial. E utilizando como importantes aportes teóricos de Barbisan (2004), Deprebisteris (2005), Dias Sobrinho (2004), Elpo (2004), Weber (2004), Ristof (2004). Estes estudos permitiram uma reflexão acerca dos desafios e das perspectivas da avaliação da educação superior no Brasil.

O processo avaliativo proposto adotou a abordagem participante e a autoavaliação do projeto CCE tomando como agentes internos os alunos, professores e funcionários e os indicadores de qualidade quantitativos e qualitativos objetivando uma abordagem multidimensional da extensão.

Definido o processo foi realizada a pesquisa de campo na unidade de estudo, que é o projeto de extensão CCE. A escolha desse projeto de extensão está relacionada à prática do pesquisador com as CCE e pelo fato de o projeto ser uma referência da prática da extensão na UFC.

Procedeu-se a pesquisa, a partir da leitura de documentos (relatórios) buscando analisar como a extensão é formalizada e operacionalizada na UFC e no projeto em estudo. Esta análise foi complementada pela observação participante em reuniões colegiadas da instituição.

A outra técnica de coleta de dados foi a aplicação de questionários aos alunos, professores e funcionários, privilegiando, assim, os que trabalham diretamente no projeto CCE.

Por último, foram realizadas a análise, a interpretação dos dados e a elaboração da dissertação. Os resultados favoreceram à prática da avaliação da extensão e o aperfeiçoamento do projeto CCE e, apesar de não se esperar uma generalização para todos os projetos de extensão da UFC, espera-se que o referencial construído possa orientar outros projetos de extensão preocupados em garantir a qualidade da extensão universitária.

6.1 Universos e amostras

Devido ao fato de a pesquisa fazer uso de amostra estratificada (alunos, professores e funcionários), apresentar-se-ão as respectivas populações e amostras utilizadas no estudo.

6.1.1 Sujeitos da pesquisa

A população da pesquisa foi constituída pelos discentes regularmente matriculados nos cursos das CCE no período letivo 2008.2 (N=5.636). Participaram da pesquisa alunos regularmente matriculados nos três turnos a partir do semestre II dos cursos. Pelos docentes (N= 5.636) e pelos técnicos-administrativos (N=17) lotados nas CCE.

6.2 Amostras

As amostras utilizadas no estudo foram intencionalmente escolhidas, pois cada uma foi selecionada com base no critério da facilidade na coleta dos dados. Assim, pode-se assegurar que se trata de amostragem não probabilística intencional. Vale ressaltar que foi levada em consideração a experiência profissional do pesquisador e do conhecimento do

objeto em questão, baseado em Levin (1987, p.120), que classifica como amostra não casual, na qual o pesquisador inclui os sujeitos convenientes, excluindo os inconvenientes.

6.2.1 Discentes

A amostra foi composta por aproximadamente 5% dos alunos dos cursos das CCE, com a seguinte proporcionalidade: inglês (n=100); francês (n=65); espanhol (n=50); alemão (n=35); italiano (n=25); e português (n=15).

Quanto ao gênero, constatou-se que 55% dos alunos são do sexo feminino (n=160) e 45% do sexo masculino (n=130), revelando o fato de que há uma certa predominância de mulheres em relação aos homens nas CCE.

A idade dos alunos variou entre 14 e 60 anos, com idade média de 25 anos, confirmando que o aluno das CCE é, predominantemente, jovem. Quanto ao estado civil, a maioria (87% ou n=252) é formada por solteiros.

Com relação à escolaridade, constatou-se que 65% (n=156) dos alunos são universitários, revelando que o universitário é o que mais busca estudar uma língua estrangeira como atividade complementar para sua carreira profissional e confirma a idade predominante de 25 anos.

No que se refere à situação profissional, observou-se que 70% são estudantes (n=201) e 25% trabalham no serviço público ou no setor privado (n=51). Isso confirma a predominância do público jovem e universitário.

6.2.2 Docentes

A amostra foi constituída por quase um terço do total de professores das CCE (33% ou n=22). Destes, 82% (n=18) são de sexo feminino e 18% do sexo masculino (n=4). A idade dos professores variou de 20 a 60 anos, com idade média de 40 anos. Com respeito ao estado civil, observou-se que a maior parte dos professores são solteiros (45% ou n=10).

Com relação à escolaridade, 32% são graduados (n=7), 32% são especialistas (n=7), 27% são mestres (n=6) e 9% são doutores (n=2).

A maioria dos professores 77% são efetivos (40h), com dedicação exclusiva (n=17), e 23% (n=5) são substitutos 40h, sendo que 32% exercem cargos de chefia (n=7).

6.2.3 Técnico-Administrativos

A amostra foi constituída por 58% (n=10) dos funcionários, sendo que 60% são do sexo masculino (n=6) e 40% (n =4) do sexo feminino. A idade dos funcionários variou de 30 a 60 anos, e a idade média é de 40 anos. A maioria dos funcionários 70% são casados (n=7). Quanto à escolaridade, 60% tem nível superior (n=6) e 40% são de nível médio (n=4). Nenhum funcionário exerce função de chefia.

6.3 Instrumentos

Como instrumento mais adequado à presente pesquisa, utilizou-se o questionário previamente estruturado. Foram elaborados três questionários específicos para cada população, com perguntas fechadas e divididos em duas partes: perfil dos respondentes e autoavaliação do projeto CCE.

As questões de avaliação foram construídas baseadas no roteiro da autoavaliação institucional, orientado pelo SINAES, considerando os indicadores referentes à extensão universitária e responsabilidade social. Ao responder os questionários, os sujeitos avaliaram o os indicadores como excelente, bom regular, ruim ou péssimo.

6.4 Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida internamente com alunos, professores e funcionários das CCE, no período de 15 a 17 de julho de 2008.

6.4.1 Alunos

Os questionários foram aplicados no momento da matrícula (2008.2). Cada CCE distribuiu os formulários para os alunos, que receberam orientação do pesquisador a respeito da investigação, responderam e devolveram ao pesquisador ao final de cada dia da matrícula.

6.4.2 Professores

As coordenações dos cursos receberam os questionários, foram orientadas pelo pesquisador e distribuíram aos professores na primeira reunião de colegiado do período 2008.2. Depois, o pesquisador recolheu os questionários.

6.4.3 Funcionários

Os questionários foram entregues nas Secretarias dos cursos, no período de 15 a 17 de junho, com orientação do pesquisador. No último dia, foram recolhidos.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os principais dados oriundos da pesquisa em questão. Inicialmente, são apresentadas informações acerca das principais características dos alunos, professores e funcionários componentes da amostra.

Os dados foram analisados, quantitativamente, com o uso do programa estatístico *SPSS for Windows* (versão 11.0), que permitiu calcular as frequências relativas (percentuais) sobre a resposta dos questionários aplicados. No momento seguinte, esses dados foram analisados qualitativamente, para que se pudesse entender e explicar as dimensões estudadas de acordo com a opinião dos respondentes.

Os resultados são apresentados em relação à frequência de respostas às questões em forma de quadros, tabelas ou gráficos, permitindo o conhecimento da realidade e identificando consensos e paradoxos.

7.1 Autoavaliação dos Discentes das CCE

Os alunos avaliaram o projeto CCE no que tange às dimensões: pedagógica, administrativa, infra-estrutura e institucional.

7.1.1 Dimensão pedagógica

Na dimensão pedagógica, foram analisados os resultados acerca da qualificação dos professores; metodologia do ensino; material didático; carga horária do curso; número de alunos por turma; relacionamento professor/aluno, metodologia de avaliação.

Quadro 8 – Dimensão Pedagógica

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Qualificação dos professores	154 (53%)	126 (43%)	10 (4%)	–
Metodologia de ensino	87 (30%)	177 (60%)	20 (7%)	6 (3%)
Material didático	165 (58%)	78 (25%)	41 (14%)	6 (3%)
Carga horária do curso	107 (36%)	158 (55%)	25 (9%)	–
Nº de alunos por turma	79 (27%)	147 (51%)	53 (18%)	11 (3%)
Oferta de turmas/horário	33 (11%)	145 (50%)	79 (28%)	33 (11%)
Relacionamento professor/aluno	108 (37%)	158 (55%)	24 (8%)	–
Metodologia da avaliação	70 (24%)	184 (63%)	36 (13%)	–

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

O quadro 8 demonstra que, com relação à qualificação dos professores, 53% dos respondentes (n=154) afirmaram ser excelente, 30% consideraram boa (n = 126) e 5% asseveraram ser ruim ou péssima (n=10).

Era de se esperar elevado percentual de respostas positivas, pois essa excelência é consequência do alto nível do quadro dos professores, que tem formação específica e pós-graduação no ensino de língua estrangeira.

Diante da metodologia de ensino, 75% consideraram boa (n=177), para 25% é excelente (n=87) e 5% avaliam como regular e ruim (n=26). Mesmo com uma avaliação positiva, é necessário estar sempre preocupado com metodologias atualizadas e adequadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Em relação ao material didático, 60% consideraram excelente (n=165), para 20% é bom (n=78), em contraste com apenas 8% que consideram regular (n=41) e 2% avaliaram como ruim e péssimo (n=6). O material didático foi bem avaliado porque é constante a preocupação em adotar material didático atualizado, sendo sempre testado antes de ser adotado.

Quanto à carga horária do curso, 65% consideraram boa (n=158), para 39% é excelente, apenas 1% avaliaram como regular (n=25). A avaliação foi muito boa porque a carga horária (420h/a) está compatível para a formação de falantes no nível básico de uma língua estrangeira.

Já em relação ao número de alunos por turma, 65% avaliaram como bom (n=58), para 30% é excelente (n=107) e 5% consideraram regular (n=25). Existe uma preocupação em garantir, no máximo, 25 alunos por turma, por conta dos fatores de aprendizagem, espaço físico e evasão.

Dos respondentes, 50% afirmaram que a oferta de turmas/horário é boa (n=145), 15% considera excelente (n=33), 30% avaliou como regular (n=79) e para 5% é ruim ou péssimo (n=33). Apesar da avaliação satisfatória, é necessário ampliar o número de turmas no turno da noite e adequar os horários à grande demanda por turmas com aulas duas vezes na semana.

Quanto ao relacionamento professor/aluno, 51% consideraram ser bom (n=158), para 40% excelente (n=108) e somente 9% avaliaram como regular (n=24). Os dados revelam que existe uma relação de respeito e amizade entre professores e alunos.

Com relação à metodologia da avaliação, 65% dos respondentes afirmaram ser boa (n=184), para 30% é excelente (n= 70) e somente 5% avaliaram como regular e ruim (n= 39). A avaliação da aprendizagem é pauta permanentemente de discussão das reuniões pedagógicas, no sentido de adequar os processos de avaliação ao ensino de línguas estrangeiras.

Já em relação ao processo seletivo, 51% afirmaram ser bom (n=158), para 20% é excelente (n=33) e 29% consideram regular ou ruim (n=46). Isso demonstra que a maioria está satisfeita com o processo de ingresso nas CCE, mas indica também que se devem ampliar as políticas de inclusão social nas atividades de extensão das CCE.

A análise dos dados da dimensão pedagógica revelou uma avaliação positiva, com acentuada satisfação em relação aos aspectos qualidade dos professores, carga horária do curso e relacionamento professor/aluno. Por outro lado, devem-se ponderar os aspectos que obtiveram avaliação regular, ruim ou péssimo.

7.1.2 Dimensão Administrativa

Na dimensão administrativa, foram analisados os resultados acerca da coordenação, secretaria, horário de atendimento (coordenação e secretaria), relacionamento coordenador/aluno e relacionamento secretaria /aluno.

Quadro 9 – Dimensão Administrativa

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Coordenação do curso	64 (32%)	190 (66%)	36(12%)	–
Secretaria do curso	71 (25%)	182 (62%)	31 (10%)	6 (3%)
Soluções de problemas (coordenação)	53 (18%)	180 (62%)	33 (12%)	24 (8%)
Soluções de problemas (secretaria)	63 (21%)	171 (59%)	45 (15%)	11 (5%)
Horário de atendimento (coordenação)	45 (15%)	179 (62%)	57 (20%)	9 (3%)
Horário de atendimento (secretaria)	48 (16%)	183 (64%)	55 (18%)	4 (2%)
Relacionamento coordenação/aluno	48 (16%)	178 (62%)	56 (19%)	8 (3%)
Relacionamento secretaria/aluno	61 (21%)	162 (55%)	59 (21%)	8 (3%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

De acordo com o quadro 09, quanto à coordenação do curso, 66% afirmaram ser boa (n=190), para 32% é excelente (n=64) e apenas 12% consideraram regular (n= 36). Isso revela que a atuação da coordenação é positiva, porém ainda é possível ser mais eficiente.

Quanto à secretaria do curso, 62% consideraram boa (n=182), para 25% é excelente (n=71) e somente 13% avaliaram como regular, ruim ou péssima (n=37). Isso demonstra uma sintonia entre coordenação e secretaria.

Dos respondentes, 62% responderam ser boa a solução de problemas pela coordenação (n=180), 18% consideraram excelente (n=53) e 20% avaliaram como regular e ruim (n=57). A avaliação foi positiva.

Já com relação à solução de problema pela secretaria, 58% consideraram boa (n=171), 22% consideraram excelente (n=63) e somente 20% avaliaram como regular ruim ou péssimo.

Quanto ao horário de atendimento da coordenação, 61% consideraram bom (n=179), para 16% é excelente (n=45), 20% avaliaram como regular (57) e apenas 3% consideraram ruim ou péssimo (n=9).

O horário de atendimento da secretaria para 62% é bom (n=183), 16% consideraram excelente (n=48), 20% avaliaram como regular (n=55) e apenas 2% consideraram ruim o péssimo (n=4).

Quanto ao relacionamento coordenação/aluno, 61% consideraram bom, para 16% é excelente (n=48), 20% avaliaram como regular (n=56) e apenas 3% consideraram ruim ou péssimo (n=8).

Já com relação ao relacionamento secretaria/aluno, 56% consideraram bom (n=162), 21% avaliaram como excelente (n=61), 20% avaliaram como regular e apenas 3% consideraram ruim ou péssimo.

A análise dos resultados da dimensão administrativa revelou uma avaliação satisfatória, pois a maioria dos indicadores forma aviados como bom.

7.1.3 Dimensão Infraestrutura

Na dimensão infraestrutura, foram analisados os resultados acerca das questões: espaço físico, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário, salas de aula, biblioteca, segurança e limpeza.

Quadro 10 – Dimensão Infraestrutura

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Espaço físico	44 (15%)	144 (49%)	86 (30%)	16 (6%)	–
Acústica	26 (10%)	136 (47%)	78 (26%)	36 (13%)	14 (4%)
Iluminação	56 (20%)	155 (54%)	66 (23%)	13 (3%)	–
Climatização	60 (20%)	147 (51%)	56 (19%)	22 (8%)	5 (2%)
Mobiliário	26 (10%)	131 (45%)	105 (35%)	20 (7%)	8 (3%)
Salas de aula	23 (8%)	156 (54%)	95 (32%)	16 (6%)	–
Biblioteca	21 (7%)	96 (33%)	132 (46%)	33 (10%)	11 (4%)
Segurança	26 (10%)	130 (46%)	101 (33%)	23 (8%)	10 (3%)
Limpeza	43 (15%)	168 (58%)	63 (21%)	16 (6%)	–

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Conforme demonstram os dados do quadro 10, quanto às dimensões do espaço físico, 49% (n=144) consideraram boas, para 15% (n=44) são excelentes e para 36% (n=102) são regulares ou ruins. Apesar do investimento no espaço físico com a construção de um bloco didático, ainda se observam problemas nesse sentido devido à grande demanda de alunos e à falta de otimização da área 1 (um) do Centro de Humanidades, onde estão localizadas as CCE.

A acústica foi considerada boa para 47% (n=137), excelente para 10% (n=26), regular para 26% (n=78) e apenas 17% (n=50) consideraram ruim ou péssima. A acústica foi considerada boa porque houve investimento na construção de 08 (oito) novas salas de aula do bloco didático, mas ainda é preciso melhorar o restante das salas.

A iluminação é boa para 54% (n=155) e excelente para 20% (n=56), regular para 23% (n=66) e apenas 3% (n=13) consideram ruim ou péssima. A iluminação é considerada boa porque existe uma manutenção permanente nessa área, mas permanece um problema sério de falta de energia na Área 1 do Centro de Humanidades.

A climatização é boa para 51% (n=147), excelente para 20% (n=60), regular para 19% (n=56) e apenas 10% (n=27) consideram ruim ou péssima. Apesar de ser avaliada como boa, a climatização é um problema constante pela falta de manutenção dos aparelhos de ar condicionado e aquisição de novos equipamentos.

O mobiliário é bom para 45% (n=131), 26% (n=10) consideraram excelente, para 35% (n=105) é regular e apenas 10% (n=28) avaliaram como ruim ou péssimo. O mobiliário foi considerado bom porque houve investimento na aquisição de equipamentos, mas ainda

persiste a falta de investimento em certos pontos, como aquisição de equipamentos de multimídia e laboratório.

As salas de aula foram consideradas como boas para 54% (n=156), excelentes para 8% (n=23), regulares para 32% (n=95) e apenas 6% (n=16) consideraram ruins. Ainda não se conseguiu garantir uma sala de aula adequada para o ensino de língua estrangeira, mas já se avançou um pouco.

A biblioteca do curso foi considerada como regular para 46% (n=132), boa para 33% (n=96), excelente para 7% (n=21) e para 14% (n=44) ruim e péssima. Esses dados refletem a falta de apoio à manutenção e aquisição de acervo específico e atualizado para os alunos das CCE.

A segurança foi considerada boa para 46% (n=130), excelente para 10% (n=26), regular para a 33% (n=101) e ruim ou péssima para 11% (n=43). Infelizmente a segurança na área 1 do CH é muito frágil, seria necessário um controle na entrada do campus, além de mais vigilantes em pontos estratégicos nas suas dependências.

A limpeza é boa para 58% (n=168) dos alunos, excelente para 15% (n=43), regular para 21% (n=63) e apenas 6% (n=16) consideraram ruim. A limpeza é um serviço terceirizado de boa qualidade.

A análise da dimensão infraestrutura mostrou uma avaliação negativa, principalmente em relação aos indicadores biblioteca e segurança.

7.1.4 Dimensão Institucional

Na dimensão infraestrutura, foram analisados os resultados acerca da instituição UFC, políticas da UFC para a extensão, projeto CCE e avaliação institucional.

Quadro 11 – Dimensão Institucional

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Instituição UFC	100 (35%)	157 (53%)	27 (9%)	6 (3%)
Políticas da UFC para Extensão	50 (18%)	169 (58%)	62 (21%)	9 (3%)
Projeto CCE	128 (44%)	131 (45%)	31 (11%)	–
Avaliação Institucional	40 (14%)	182 (63%)	61 (20%)	7 (3%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Segundo os dados do quadro 11, a instituição UFC foi considerada muito boa para 88% (n=257), apesar de uma pequena avaliação negativa de 12% (n=33). Isso comprova a excelência da marca UFC, no que se refere à formação de profissionais e à geração e difusão do conhecimento acadêmico, científico e cultural. Entretanto, a Instituição não pode se acomodar. É necessário um sistema de avaliação permanente para que se possa aprimorar a qualidade da UFC como IES pública na medida desejada pela sociedade.

As políticas da UFC para a extensão foram avaliadas como excelentes e boas por 75% (n=219), com uma avaliação negativa de 25% (n=71). A promoção de políticas de extensão na UFC é muito diversificada e em grande quantidade, mas deve-se sempre primar pela prática da responsabilidade social e formação profissional nas atividades de extensão.

O projeto CCE foi avaliado como muito bom por 89% (n=259), apenas 11% (n=31) avaliaram negativamente. Isso reflete o reconhecimento das CCE como prática da extensão universitária na UFC com inclusão social, permitindo à comunidade do seu entorno transformar a sua realidade a partir do conhecimento de uma língua estrangeira.

O processo de avaliação institucional na UFC foi considerado muito bom por 76% (n=222), apenas 24% (n=68) consideraram regular ou ruim. Esse resultado reflete uma avaliação baseada no processo da Autoavaliação Institucional, realizado pela UFC em 2006. Esse processo foi muito criticado por não ter uma continuidade, prejudicando, assim, a consolidação da cultura da avaliação na UFC.

7.2 Autoavaliação dos Docentes das CCE

Os professores avaliaram o projeto CCE focalizando questões referentes às dimensões: extensão; administrativa; infraestrutura; e institucional.

7.2.1 Dimensão Extensão

Na dimensão extensão, foram analisados os resultados acerca dos seguintes tópicos: políticas da UFC para a extensão; integração da extensão com a comunidade local; integração da extensão com o ensino e a pesquisa; integração das CCE com a comunidade; e integração das CCE com o ensino e a pesquisa.

Quadro 12 – Dimensão Extensão

Indicadores	Excelente	Bom	Regular
Política da UFC para extensão		15 (68%)	7 (32%)
Integração da extensão com comunidade local	5 (22%)	13(60%)	4 (18%)
Integração da extensão com o ensino e a pesquisa	5 (23%)	8 (36%)	9 (41%)
Integração das CCE com a comunidade local	7 (32%)	11(50%)	4 (18%)
Integração das CCE com o ensino e a pesquisa	3 (14%)	1(45%)	9 (41%)
Política de inclusão social das CCE	6 (27%)	11(50%)	5 (23%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Segundo demonstram os dados do quadro 12, há uma tendência de avaliação positiva acerca da extensão. Observa-se que 82% (n=18) consideraram excelente e boa a integração da extensão com a comunidade local. Porém 42% (n=9) consideraram regular a integração da extensão com o ensino e a pesquisa. Com relação às CCE, a integração com a comunidade local foi considerada por 82% (n=18) excelente e boa, mas para 42% (n=9) a integração das CCE com o ensino e a pesquisa é regular. Cabe destacar, no entanto, que, apesar da importância das CCE como prática da extensão, elas precisam melhorar a sua política de inclusão social, bem como a UFC, a sua política de extensão.

7.2.2 Dimensão Responsabilidade Social

Na dimensão responsabilidade social, foram analisados os resultados atinentes às seguintes questões: contribuição da UFC para o desenvolvimento social e econômico do país; contribuição da UFC para o desenvolvimento social e econômico regional; e contribuição das CCE para a inclusão social da comunidade local.

Quadro 13 – Dimensão Responsabilidade Social

Indicadores	Excelente	Bom	Regular
Contribuição da UFC para o desenvolvimento social econômico do país.	8 (36%)	12 (54%)	2 (10%)
Contribuição da extensão da UFC para o desenvolvimento social e econômico regional.	7 (32%)	12 (54%)	3 (14%)
Contribuição das CCE para a inclusão social da comunidade local.	4 (18%)	11(50%)	7 (32%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

A partir dos dados do quadro 13, constata-se que para os docentes há um elevado compromisso social da UFC com a sociedade. Para 90% (n=20) a UFC tem contribuído

positivamente (excelente/bom) para o desenvolvimento social e econômico do país. Para 86% (n=19) a extensão tem dado significativa contribuição (excelente/bom) para o desenvolvimento social e econômico regional 86% (n=19), enquanto as CCE têm contribuído, satisfatoriamente, para a inclusão social da comunidade local apenas para 68% (n=15), entre regular e ruim o índice insatisfatório é de 32% (n=7).

7.2.3 Dimensão Infraestrutura

Na dimensão infraestrutura, foram analisados os resultados acerca das questões que se seguem: instalações físicas; equipamentos; biblioteca; e segurança.

Quadro 14 – Dimensão Infraestrutura

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Instalações (espaço físico, salas de aula, acústica, iluminação, climatização, limpeza)	1 (5%)	6 (27%)	12 (55%)	1 (5%)	1 (5%)
Equipamentos (mobiliário, laboratórios, apoio técnico e tecnológico)	–	6 (27%)	11(50%)	4 (18%)	1 (5%)
Biblioteca	–	4 (18%)	13(58%)	4 (18%)	1 (5%)
Segurança	–	1 (5%)	13(58%)	5 (22%)	3 (14%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Conforme se pode observar no quadro 14, a maioria dos docentes considera de baixa qualidade a infraestrutura da UFC. As instalações físicas são regulares para 58% (n=13). Os equipamentos são regulares para 50% (n=11). A biblioteca e a segurança foram consideradas regulares para 58% (n=13). Pode-se perceber que a infraestrutura é ponto fraco, salientando que a segurança foi o item avaliado mais negativamente.

7.3.4 Dimensão Avaliação e Planejamento

Na dimensão planejamento e avaliação, foram analisados os resultados acerca das seguintes questões: planejamento estratégico da UFC; avaliação e acompanhamento do planejamento estratégico; relação entre avaliação e planejamento; prática da avaliação na UFC; prática da avaliação da extensão; e prática da avaliação nas CCE.

Quadro 15 – Dimensão Planejamento e Avaliação

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Planejamento estratégico da UFC	1 (5%)	5 (22%)	13 (58%)	2 (10%)	1 (5%)
Avaliação e acompanhamento do PE	1 (5%)	5 (22%)	13 (58%)	2 (10%)	1 (5%)
Relação entre planejamento e avaliação	1 (5%)	5 (22%)	14 (63%)	2 (10%)	–
Prática da avaliação na UFC	2 (10%)	5 (22%)	12 (56%)	3 (14%)	–
Prática da avaliação na extensão		6 (27%)	10 (45%)	4 (18%)	2 (10%)
Prática da avaliação nas CCE	1 (5%)	9 (40%)	10 (45%)	2 (10%)	–

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Com base aos dados do quadro 15, para a maioria dos docentes a avaliação e o planejamento são regulares. Para 60% (n=15) o planejamento estratégico é regular ou ruim, 22% (n=5) consideraram bom. A relação entre avaliação e planejamento é regular ou ruim para 73% (n=16) e boa para 22% (n=5). A prática da avaliação na UFC é regular ou ruim para 70% (n=15) e boa para 22% (n=5). Para 63% (n=14) a prática da avaliação na extensão é regular ou ruim e boa para 27% (n=6). A prática da avaliação nas CCE é regular ou ruim para 55% (n=12) e boa para 40% (n=9).

A avaliação institucional na UFC é uma atividade que não tem continuidade, sem conexão com o planejamento, comprometendo assim o seu planejamento estratégico.

7.3 Autoavaliação dos Técnico-Administrativos das CCE

Os técnico-administrativos avaliaram o projeto CCE (curso) enfocando questões referentes às dimensões: extensão; responsabilidade social; infraestrutura; e planejamento e avaliação.

7.3.1 Dimensão Extensão

Na dimensão extensão, foram analisados os resultados acerca das questões que se seguem: políticas da UFC para a extensão; integração da extensão com a comunidade local; integração da extensão com o ensino e a pesquisa; integração das CCE com a comunidade; integração das CCE com o ensino e a pesquisa; e política de inclusão social das CCE.

Quadro 16 – Dimensão Extensão

Indicadores	Excelente	Bom	Regular
Política da UFC para extensão	—	7 (70%)	3 (30%)
Integração da extensão com comunidade local	2 (20%)	7 (70%)	1 (10%)
Integração da extensão com o ensino e a pesquisa	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)
Integração das CCE com a comunidade local	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)
Integração das CCE com o ensino e a pesquisa	—	9 (90%)	1 (10%)
Política de inclusão social das CCE	—	7 (70%)	3 (30%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Segundo demonstram os dados do quadro 16, observa-se que 70% (n=7) consideraram boa a política da UFC para extensão, para 30% (n=3) é regular. Para 90% a integração da extensão com a comunidade local é excelente e boa. A integração da extensão com o ensino e a pesquisa é excelente e boa para 80% (n=8). Com relação às CCE, a integração com a comunidade local foi considerada excelente e boa por 90% (n=9). A integração das CCE com o ensino e a pesquisa é boa para 90% (n=9). Para 70% (n=7) a política de inclusão social das CCE é boa, para 30% (n=3) é regular. Para os técnico-administrativos as CCE são um bom exemplo da prática da extensão na UFC.

7.3.2 Dimensão Responsabilidade Social

Na dimensão responsabilidade social, foram analisados os resultados acerca das seguintes questões: contribuição da UFC para o desenvolvimento social e econômico do país; contribuição da UFC para o desenvolvimento social e econômico regional; e contribuição das CCE para a inclusão social da comunidade local.

Quadro 17 – Dimensão Responsabilidade Social

Indicadores	Excelente	Bom
Contribuição da UFC para o desenvolvimento social e econômico do país.	2 (20%)	8 (80%)
Contribuição da extensão da UFC para o desenvolvimento social e econômico regional.	1 (10%)	9 (90%)
Contribuição das CCE para a inclusão social da comunidade local.	2 (20%)	8 (80%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009)

Constata-se, a partir dos dados do quadro 17, que para 80% (n=8) a UFC tem dado uma boa contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país. Para 90%

(n=9) a extensão tem dado boa contribuição para o desenvolvimento social e econômico regional. Para 80% (n=8) as CCE têm dado uma boa contribuição para a inclusão social da comunidade local.

Para os técnico-administrativos a UFC tem desempenhado bem o seu compromisso social por meio da extensão universitária e, em particular, por intermédio da educação continuada promovida pelas CCE.

7.3.3 Dimensão Infraestrutura

Na dimensão infraestrutura, foram analisados os resultados acerca das seguintes questões: instalações físicas; equipamentos, biblioteca e segurança.

Quadro 18 – Dimensão Infraestrutura

Indicadores	Bom	Regular	Ruim
Instalações (espaço físico, acústica, iluminação, climatização, limpeza)	6 (60%)	4 (40%)	—
Equipamentos (mobiliário, laboratórios, apoio técnico e tecnológico)	—	10 (100%)	—
Biblioteca	5 (50%)	3 (30%)	2(20%)
Segurança	1 (10%)	9 (90%)	—

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Conforme se pode observar no quadro 18, as instalações físicas são boas para 60% (n=6) e regulares para 40% (n=4). Os equipamentos são regulares para 100% (n=10). A biblioteca é boa para 50% (n=5), e regular e ruim para 50% (n=5). A segurança foi considerada regular para 90% (n=9).

Pode-se perceber que para os técnico-administrativos a dimensão infraestrutura é um ponto fraco da UFC, ressaltando, assim, que os equipamentos e a segurança foram os itens avaliados com mais baixa qualidade.

7.3.4 Dimensão Planejamento e Avaliação

Na dimensão planejamento e avaliação, foram analisados os resultados acerca das questões: planejamento estratégico da UFC; avaliação e acompanhamento do planejamento estratégico; relação entre avaliação e planejamento; prática da avaliação na UFC; prática da avaliação da extensão; e prática da avaliação nas CCE.

Quadro 19 – Dimensão Planejamento e Avaliação

Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Planejamento estratégico da UFC	—	5 (50%)	4 (40%)	1(10%)	—
Avaliação e acompanhamento do PE	—	3 (30%)	7 (70%)	—	—
Relação entre planejamento e avaliação	—	6 (60%)	3 (30%)	—	1(10%)
Prática da avaliação na UFC	1(10%)	6 (60%)	2 (20%)	—	1(10%)
Prática da avaliação da extensão	1(10%)	5 (50%)	4 (40%)	—	—
Prática da avaliação nas CCE	1(10%)	6 (60%)	2 (20%)	—	1(10%)

Fonte: pesquisa de campo direta (2009).

Com base nos dados do quadro 19, constata-se que para 50% (n=5) o planejamento estratégico é bom e para 50% (n=5) é regular ou ruim. A relação entre avaliação e planejamento é regular para 70% (n=7) e boa para 30% (n=3). A prática da avaliação na UFC é excelente ou boa para 70% (n=7) e regular ou ruim para 30% (n=3). A prática da avaliação da extensão é excelente ou boa para 60% (n=6) e regular para 40% (n=4). A prática da avaliação nas CCE é excelente ou boa para 70% (n=7) e regular ou ruim para 30% (n=3).

A avaliação institucional na UFC é uma atividade que não tem continuidade, comprometendo assim o seu planejamento estratégico.

Quadro 20 – Avaliação Institucional

Discentes	SIM	NÃO
Você considera a Avaliação Institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC?	284 (98%)	6 (2%)
Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC?	24 (8%)	266 (92%)
Docentes		
Você considera a Avaliação Institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC?	22 (100%)	
Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC?	10 (45%)	12 (55%)
Técnico-Administrativos		
Você considera a Avaliação Institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC?	10 (100%)	
Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC?	70 (70%)	3 (30%)

Fonte: pesquisa direta (2009).

Os dados do quadro 20 demonstram que alunos, professores e funcionários consideraram a avaliação institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação da UFC.

A participação dos alunos no processo de Avaliação Institucional da UFC foi muito baixa (2%) porque a avaliação foi *online*, e os alunos das CCE não foram cadastrados.

A participação dos professores e funcionários foi muito relevante, apesar de, pela primeira vez, acontecer de fato a avaliação institucional na UFC.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo sintetiza as conclusões do presente estudo e busca demonstrar como os dados da pesquisa fornecem respostas adequadas ao problema proposto. Verifica, ainda, se os objetivos propostos foram atingidos, propõe ações para o aprimoramento das CCE e oferece sugestões para trabalhos futuros.

Retomando o objetivo de contribuir com a Avaliação Institucional da UFC, os resultados da autoavaliação das CCE, demonstram uma consciência do reconhecimento e repercussão social do projeto CCE, como um diferencial da extensão na UFC, tanto na formação dos alunos quanto na inclusão social da comunidade em seu entorno.

O projeto CCE proporciona uma imagem positiva da UFC junto à sociedade porque é uma marca forte da prática da extensão. Contudo, o que desvaloriza e compromete o trabalho da extensão é a ausência da avaliação para referenciar as suas atividades, o que contribui para a sua depreciação e o seu subaproveitamento.

Pelo olhar dos alunos, o projeto CCE foi considerado bom no tocante às dimensões avaliadas (pedagógica, administrativa, infraestrutura e institucional). A infraestrutura foi a dimensão que obteve avaliação mais negativa, apesar do forte investimento da UFC a partir de 2008 com a adesão ao REUNI. Por outro lado, a dimensão pedagógica obteve avaliação muito boa, ressaltando que a qualificação dos professores foi responsável por esse alto grau de satisfação. A participação dos alunos pode ser considerada como relevante, levando-se em conta que tanto a UFC quanto a PREX – e em particular o projeto CCE – não apresentam cultura de avaliação.

Na visão dos professores, as CCE conformam um bom projeto de extensão, levando-se em conta as dimensões avaliadas (extensão, responsabilidade social, infraestrutura, planejamento e avaliação). A responsabilidade social foi a dimensão melhor avaliada, atingindo alto grau de satisfação. Tal dado demonstra forte comprometimento da UFC, bem como da extensão – por meio do projeto CCE – com a transformação social recíproca da universidade e da sociedade. Contudo as dimensões infraestrutura, e planejamento e avaliação, atingiram baixo nível de satisfação. Isso demonstra que a infraestrutura é o um ponto fraco da UFC, apesar das recentes melhorias, que o planejamento não acontece pela falta de conexão com a avaliação e que também é uma prática sem continuidade institucional.

Pela ótica dos funcionários, as CCE foram consideradas como um bom projeto de extensão, levando-se em conta as mesmas dimensões avaliadas pelos professores. A responsabilidade social foi também a dimensão mais bem avaliada, atingindo alto grau de satisfação. Isso demonstra que tanto os funcionários como os professores reconhecem o forte comprometimento da UFC por meio da extensão e do projeto CCE.

Diante do exposto, verifica-se que:

1. a avaliação das CCE pelos seus agentes internos pode ser considerada positiva;
2. há consenso entre os alunos, professores e funcionários de que, historicamente, a infraestrutura ainda é o ponto mais fraco da UFC, como apontado nas CCE, apesar dos recentes investimentos;
3. com relação à Avaliação Institucional da UFC, ocorrida no período 2005-2006, constatou-se que foi significativa a participação de alunos, professores e funcionários das CCE, como também que a maioria considerou a avaliação institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC.

Respondendo às questões do SINAES em relação à política para a extensão, os resultados da pesquisa demonstraram o seguinte:

- as atividades de extensão estão articuladas com as necessidades e demandas do seu entorno social;
- os estudantes participam nas ações de intervenção social, o que causa um impacto em sua formação;
- a extensão tem uma Pró-Reitoria específica, responsável pela coordenação das atividades e das políticas de extensão, priorizando práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes e relacionadas aos eixos temáticos formulados pelo PNE;
- na UFC, há a preocupação em desenvolver atividades de extensão que atendam a comunidade local e regional nas áreas de saúde, educação, cultura e outras;
- não existe uma sistemática de avaliação das atividades de extensão desenvolvidas pela PREX;

- o impacto das atividades de extensão na comunidade é de transformação da realidade; nos estudantes, é a formação do profissional-cidadão;
- existe a preocupação em integrar as atividades de extensão com o ensino e pesquisa;
- com relação à responsabilidade social, a UFC tem contribuído, significativamente, para o desenvolvimento científico, técnico e cultural do país por meio das relações com o setor público, com o setor produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis. A extensão tem contribuído com a inclusão da comunidade, servindo como porta de entrada na UFC, proporcionando-lhe a oportunidade de participar do cotidiano da universidade.

No caso das CCE, o projeto desenvolve a prática da extensão na formação continuada dos alunos, dos professores, dos funcionários da UFC e da comunidade externa, mediante o ensino de línguas estrangeiras.

As CCE desenvolvem a integração da extensão com o **ensino** por meio da formação de professores de línguas estrangeiras do Curso de Letras da UFC, como campo de estágio supervisionado, e no aproveitamento de créditos como atividade complementar para os alunos de graduação da UFC.

A pesquisa constatou que tanto a avaliação da institucional na UFC quanto a avaliação da extensão universitária e do projeto CCE procedem de maneira descontinuada, sem política de avaliação definida e sem clareza do potencial estratégico da avaliação. Ressalta-se que, a partir de 2005, a UFC implantou o seu projeto de Avaliação Institucional para atender às exigências do SINAES.

Na UFC, a extensão se fortalece como prática acadêmica articulada às atividades de ensino e de pesquisa. Todavia, é necessário saber qual é, especificamente, o seu compromisso com a sociedade, para que se possa analisar a extensão universitária com a clareza das variadas dimensões desse fazer acadêmico. O processo de avaliação da extensão na UFC deve contemplar a garantia da qualidade das atividades desenvolvidas, a diversidade das ações, a inserção nas realidades regionais, o contínuo diálogo com as populações-alvo, o nível e a articulação com as atividades de ensino e pesquisa, o impacto social, a imagem e o compromisso institucional.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, concluiu-se que é preciso reconhecer a extensão universitária como forma de exercício do ensino e da pesquisa. Mais do que ação complementar às demais atividades, é preciso consolidar a extensão enquanto função das IES, como prefere o SINAES, mediante avaliação institucional, na ciência de que as Casas de Cultura Estrangeira têm importante papel nas ações de responsabilidade social desenvolvidas pela extensão na UFC. Por outro lado, o entendimento equivocado sobre a extensão e o seu desenvolvimento no âmbito das IES vem dificultando que se perceba a relação dessa atividade com a sua missão. As IES têm especificidades que tornam sua gestão única. A complexidade de suas funções (ensino, pesquisa, extensão) faz com que uma gestão estratégica baseada na avaliação institucional seja um diferencial para as IES que buscam desenvolvimento, qualidade e sustentabilidade.

Acredita-se que a inclusão da extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação das IES constitui um avanço na medida em que propicia a valorização e a institucionalização da extensão no cenário interno e externo à UFC.

Espera-se que os resultados sejam divulgados e discutidos com os agentes internos e com a PREX, para que se possam propiciar ações de ajustes e adequações para o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelas CCE.

8.1 Ações para o aprimoramento das CCE

Baseando-se nos resultados obtidos, recomendam-se as seguintes ações, visando à correção de rumos ou adequações de procedimentos quanto às tomadas de decisão a respeito das prioridades das CCE:

- recuperar e modernizar a infraestrutura das CCE;
- ampliar o quadro de professores efetivos;
- otimizar a carga horária dos professores;
- adequar a oferta de horário de acordo com a demanda;
- melhorar a aquisição e atualização do acervo da biblioteca das CCE;
- melhorar a segurança;
- criar um sistema de avaliação permanente para o projeto CCE.

8.2 Sugestões para pesquisas futuras

Para trabalhos futuros, sugere-se o desenvolvimento de uma pesquisa que proponha um sistema de avaliação permanente da extensão na UFC com um conjunto de indicadores de qualidade que possibilitem avaliar a prática da extensão universitária. Ademais, sugere-se, também, um estudo que desenvolva um modelo de avaliação permanente para as CCE baseado em indicadores de qualidade referente ao ensino de língua estrangeira e à responsabilidade social do projeto. Por fim, indica-se, ainda, uma pesquisa sobre o impacto das atividades de extensão da UFC nas comunidades, tomando como agente social a população-alvo, mediante avaliação externa e participativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira (Org.). **Avaliação**: múltiplos olhares em torno da educação. Fortaleza. Ed. UFC, 2005.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; McDONALD, Brendan C. **Avaliação educacional**: navegar é preciso. Fortaleza: UFC, 2004.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación, la via para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 7, p. 355-368, 1999.
- ASHLEY, Patricia Almeida (Coord.). **Ética e responsabilidade nos negócios**. São Paulo. Saraiva, p.27. 2002.
- AVANCINI, Marta. **Avaliação**: Modelo em discussão. Revista Ensino Superior, n. 222, p. 24-28, nov. 2008.
- BARBISAN, Alui Oliveira (Org.). **Avaliação Institucional da Extensão Universitária**. Porto Alegre: Os Autores, 2004.
- BEMVENUTI, Vera L.S. **Da intenção ao Gesto**: a Extensão Universitária como prática Acadêmica na Perspectiva da Construção do Conhecimento Novo. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. UFRGS. 2002
- BRAGA, Ryon. **Gestão com responsabilidade social**. 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br>>. Acesso em 20 mar. 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 11, de 30 de abril de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 1961.
- BRASIL. Lei nº 9034, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei Federal 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, 29 nov. 1968.
- BRASIL. Lei 10861/04. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 72, 15 abr. 2004, seção 1, p. 3-4.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária (PNE)**. Brasília, 2000.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade Social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, Brasília, ano 23, n. 34, p. 13-27, abr. 2005.

CARDIM, Paulo A. G. **O que envolve a gestão universitária em tempo de mudança**. 2000. Disponível em: <<http://www.humus.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

DEPREBISTERIS, Léa. Auto-avaliação das instituições do ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Sobre a Proposta do SINAES. **Rede Avaliação Institucional da Educação Superior RAIES**, v. 9, n.1, p.114, mar. 2004.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cezar (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005.

ELPO, Mirian Collares E. H. Avaliação da Extensão Universitária na proposta do SINAES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais do ...** Belo Horizonte, 2004.

FORÚM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1993, Cuiabá. **Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1993.

FERNANDES, Rubens César. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: [S.n.], 2002.

FIGUEIREDO, Hermes. SINAES: necessidade de refletir. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 122, p. 12, 2008.

FRANCO, Édson. **Extensão e responsabilidade social**. 2005. Disponível em: <[HTTP://www.abmes.gov.br](http://www.abmes.gov.br)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

FORÚM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC Brasília ,2000

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KUIAVA, Evaldo Antonio. A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Lévinas: uma aproximação. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 51, n. 2, p.26.2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONTEIRO, Carlos. Para que Avaliar. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, v. 8, n. 96, p. 15-16, set. 2006.

OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de. **A Consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2007.

REZENDE, Adelaide Rogério de. **Responsabilidade social: o compromisso de hoje**. 2008. Disponível em: <[HTTP:// www.consultec.com.br](http://www.consultec.com.br)>. Acesso em 12 fev. 2008.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O Desafio de Avaliar. **Revista Universidade Pública**, Fortaleza, v. 4, n. 27, p. 6-9, jul./ago. 2005.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O SINAES e os seus desafios. **RAIES**. Campinas, v. 9, n. 1, p.181 mar. 2004.

RODRIGUES, M. S de Sousa *et al.* As Políticas Públicas da Educação Superior: Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 2008, Fortaleza. **Avaliação**: perspectivas para a escola contemporânea. Fortaleza, 2008.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS. J. Filho. **Reflexões sobre a evolução histórica dos fundamentos teóricos**. Maringá: [S.n.], 1993.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, Laura Alves de. Auto-Avaliação Institucional na Universidade Federal do Ceará: Conhecendo a si mesma. FREIRE, Fátima Souza. et al. (Org.). **Gestão universitária: Avaliação, Participação e Mudança**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2008. p. 21-35.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Responsabilidade social**: uma introdução à ética política para o Brasil do século XXI. Porto Alegre: Evangraf, 2003.

TEIXEIRA, José Lima. Extensão universitária: avaliação dos egressos da Casa de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: FREIRE, F.S.; PINTO, C. A. B.; MATOS, M. G.; OLIVEIRA, J. D.; MOURA, E. M. V.; GÓIS, M. J. S.; LIMA, T. C. A. (Org.). **Gestão universitária**: avaliação, participação e mudança, Fortaleza. Editora UFC, 2008. p. 117-131.

TEIXEIRA, José Lima et al. Marketing educacional: avaliação da satisfação dos alunos das casas de cultura estrangeira da UFC. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2. 2005, Fortaleza. **Anais do ...** Fortaleza, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório da Auto-Avaliação Institucional da UFC**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório anual das Casas de Cultura Estrangeira/UFC**. Fortaleza, 2008a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFC- PREX/2008**. Fortaleza, 2008b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento. **Pré-projeto de Avaliação Institucional da UFC**. Fortaleza, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993**. Fortaleza, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº05/CONSUNI, de 27 de março de 1981**. Fortaleza, 1981.

VIANA, Nadja. SINAES: necessidade de refletir. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 122, p. 22, 2008.

WEBER, Silke. Avaliação da educação superior: convergências e divergências. **Rede Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 9, n.1, p. 142, mar. 2004.

APÊNDICES

APENDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DAS CCE

Caro aluno,

A Universidade Federal do Ceará (UFC) vem desenvolvendo a Avaliação Institucional por exigência da Lei Federal de nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta pesquisa é de cunho institucional e objetiva conhecer a sua opinião acerca do projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da UFC.

Contamos com sua valiosa colaboração para avaliar a qualidade do ensino das Casas de Cultura Estrangeira, respondendo a este questionário, de suma importância para o direcionamento de nossas atividades educacionais. Agradecemos desde já sua colaboração para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC.

PARTE I - DADOS DO DISCENTE

1. Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		2. Idade _____	
3. Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Outros /Especificar _____			
4. Escolaridade Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado Universitário <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado Ensino Médio <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado Superior <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado			
5. Qual a sua ocupação (trabalho) atual ? <input type="checkbox"/> Estudante <input type="checkbox"/> Autônomo <input type="checkbox"/> Empresário <input type="checkbox"/> Funcionário público <input type="checkbox"/> Empregado do setor privado <input type="checkbox"/> Desempregado			

PARTE II - AVALIAÇÃO DO PROJETO CCE

Indicadores		<i>Excelente</i>	<i>Bom</i>	Regular	<i>Ruim</i>	Péssimo
06. Dimensão Pedagógica	Qualificação dos professores					
	Metodologia de ensino					
	Material didático					
	Carga horária do curso					
	Número de alunos por turma					
	Oferta de turma /horário					
	Relacionamento professor/aluno					
	Metodologia de avaliação					
07. Dimensão Administrativa	Coordenação					
	Secretaria					
	Solução de problemas (coordenação)					
	Solução de problemas (secretaria)					
	Horário de atendimento/coordenação					
	Horário de atendimento/secretaria					
	Relacionamento coordenação/aluno					
	Relacionamento secretaria/ aluno					

	Indicadores	<i>Excelente</i>	<i>Bom</i>	Regular	<i>Ruim</i>	Péssimo
		08. Dimensão Infra-estrutura	Espaço físico			
Acústica						
Iluminação						
Climatização						
Mobiliário						
Salas de aula						
Biblioteca						
Segurança						
Limpeza						
09. Dimensão Institucional	Instituição UFC					
	Políticas da UFC para a Extensão					
	Projeto Casas de Cultura Estrangeira					
	Avaliação Institucional					
	<p>10. Você considera a Avaliação Institucional importante para o aperfeiçoamento da qualidade da educação na UFC? () SIM () NÃO</p> <p>11. Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>					

APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS CCE

Caro professor,

A Universidade Federal do Ceará (UFC) vem desenvolvendo a Avaliação Institucional por exigência da Lei Federal de nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta pesquisa é de cunho institucional e objetiva conhecer a sua opinião acerca do projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da UFC.

Contamos com sua valiosa colaboração para avaliar a qualidade do ensino do Projeto de Extensão Casas de Cultura Estrangeira, respondendo a este questionário, de suma importância para o direcionamento de nossas atividades educacionais. Agradecemos desde já sua colaboração para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC.

PARTE I – DADOS DO DOCENTE

1. Sexo: () Masculino () Feminino	2. Idade: _____
3. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Outros: Especificar: _____	
4. Formação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor () Pós-Doutorado	
5. Qual o seu vínculo empregatício na UFC ? Professor Efetivo () 40h/DE () 40h () 20h Professor Substituto () 40h () 20h	
6. Você exerce cargo de chefia? () Sim () Não	

PARTE II – AVALIAÇÃO DO PROJETO CCE

	Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
07. Extensão	Política da UFC para extensão					
	Integração da extensão com a comunidade local e regional					
	Integração da extensão com o ensino e a pesquisa					
	Integração do projeto CCE com a comunidade					
	Integração do projeto CCE com o ensino e a pesquisa					
	Política de inclusão social do projeto CCE					
08. Respos abilidade Social	Contribuição da UFC para o desenvolvimento local, regional e nacional .					
	Contribuição da extensão da UFC para o desenvolvimento social, econômico, regional.					
	Contribuição do projeto CCE para inclusão social da comunidade local.					
09. Infra- Estrutura	Instalações (espaço físico, salas de aula, acústica, iluminação, climatização, limpeza)					
	Equipamentos (mobiliário, laboratórios, apoio técnico e tecnológico)					
	Biblioteca					
	Segurança					
10. Planeja mento e Avaliação	Planejamento Estratégico da UFC					
	Avaliação e acompanhamento do PE					
	Relação entre planejamento e avaliação					
	Prática da avaliação na UFC					
	Prática da avaliação na extensão					
	Prática da avaliação nas CCE					
			SIM		NÃO	
11	Você considera a Avaliação institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC?					
12	Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC?					

APENDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS FUNCIONÁRIOS DAS CCE

Caro funcionário,

A Universidade Federal do Ceará (UFC) vem desenvolvendo a Avaliação Institucional por exigência da Lei Federal de nº 10.681/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta pesquisa é de cunho institucional e objetiva conhecer a sua opinião acerca do Projeto de Extensão Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da UFC.

Contamos com sua valiosa colaboração para avaliar a qualidade do ensino na UFC, respondendo a este questionário, de suma importância para o direcionamento de nossas atividades educacionais. Agradecemos desde já sua colaboração para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC.

PARTE I – DADOS DO TÉCNICO- ADMINISTRATIVO

01. Sexo () Masculino () Feminino	02. Idade _____
3. Estado Civil () Solteiro () Casado () Outros Especificar _____	
04. Escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Universitário () Superior	
05. Você exerce cargo de chefia na UFC? () Sim () Não	

PARTE II – AVALIAÇÃO DO PROJETO CCE

	Indicadores	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
07. Extensão	Política da UFC para extensão					
	Integração da extensão com comunidade local					
	Integração da extensão com o ensino e a pesquisa					
	Integração do projeto CCE com a comunidade local					
	Integração do projeto CCE com o ensino e a pesquisa					
	Política de inclusão social do projeto CCE					
08. Responsabilidade Social	Contribuição da UFC para o desenvolvimento local, regional e nacional					
	Contribuição da extensão da UFC para o desenvolvimento social, econômico regional					
	Contribuição do projeto de extensão CCE para a inclusão social da comunidade local					
09. Infra-estrutura	Instalações (espaço físico, salas de aula acústica, iluminação, climatização, limpeza)					
	Equipamentos (mobiliário, laboratórios, e tecnológico)					
	Biblioteca					
	Segurança					
10. Planejamento e Avaliação	Planejamento Estratégico da UFC					
	Avaliação e acompanhamento do PE					
	Relação entre planejamento e avaliação					
	Prática da avaliação na UFC					
	Prática da avaliação na extensão					
	Prática da avaliação nas CCE					
			SIM		NÃO	
11	Você considera a Avaliação institucional importante para o aprimoramento da qualidade da educação na UFC?					
12	Você participou da Avaliação Institucional (2006) da UFC?		-	-	-	

