

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DANIELA MUNERATO PICCOLO ARROYO

A META-AVALIAÇÃO E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO

CAMPINAS

2010

DANIELA MUNERATO PICCOLO ARROYO

A META-AVALIAÇÃO E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

PUC-CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378.1554 Arroyo, Daniela Munerato Piccolo.
A779m A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso /
Daniela Munerato Piccolo Arroyo. - Campinas: PUC-Campinas, 2010.
173p.

Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Extensão universitária. 2. Extensão universitária - Avaliação.
3. Extensão universitária - Estudo de casos. 4. Universidades e fa-
culdades. 5. Inclusão em educação. I. Rocha, Maria Silvia Pinto de
Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t378.1554

Autor: ARROYO, DANIELA MUNERATO PICCOLO.

Título: "A META-AVALIAÇÃO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO".

Orientadora: Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA.

Dissertação de Mestrado em Educação

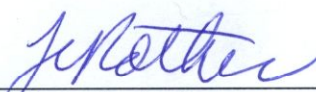
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 26/02/2010.

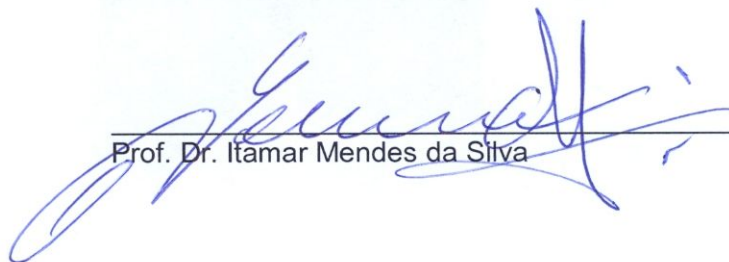
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha



Prof. Dr. José Carlos Rothen



Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

À Heloísa, semente de um novo tempo.
Aos queridos sobrinhos, sinal de esperança e
continuidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua sabedoria infinita: seu amor transborda e tem paciência comigo. Nele depus meus temores e certezas para realização deste trabalho, cujo esforço devolvo para que se faça segundo a Sua vontade.

A você, meu querido Fernando, nada teria sido possível sem a tua aceitação, cumplicidade e apoio. Em teu olhar encontro refúgio e coragem.

Aos meus pais, Gilberto e Bete, agradeço pela vida, pelo exemplo de luta e de esperança, e por terem sempre me conduzido pelo caminho reto.

Aos meus irmãos, Fabiana, Enrico e Ernane, tenho grande carinho e admiração por cada um de vocês. E apesar dos anos que se passam, ainda reconheço em nossos olhares as nossas traquinagens da infância.

Aos meus sogros, cunhados e cunhadas, família para sempre, agradeço pelo aprendizado e amizade.

Professora Maria Silvia, a você agradeço por ter aceitado mais este desafio e, junto comigo, lado a lado, ter me orientado de tal modo que meus pensamentos e atitudes fossem conduzidos para que a cada dia eu assumisse com coragem esta empreitada. Na verdade, este é só o começo de uma trajetória na qual continuarei contando com sua amizade, paciência e competência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da PUC-Campinas, aos professores da banca, Rothen e Itamar, obrigada pela competência e dedicação ao apontar caminhos e formas de colocar luz naquilo que ainda não está satisfatoriamente resolvido.

Agradeço também aos funcionários da PUC-Campinas, envolvidos direta ou indiretamente, cujo profissionalismo e seriedade fizeram com que estes dois anos fossem possíveis.

À Reitoria da PUC-Campinas, pela concessão da bolsa de estudos para que este trabalho de pesquisa fosse possível.

Não posso deixar de agradecer a todos os amigos, os quais não ousou citar nomes, pois resultará numa lista sem fim de pessoas que, no pouco ou no muito, partilham de uma amizade incondicional, da qual jamais esquecerei. Obrigada pelos conselhos, pelos livros emprestados e pelas sugestões. Roberta, Ana Maria e Margarete, sem vocês teria sido muito difícil. Obrigada por terem me ajudado a derrubar barreiras que eu considerava intransponíveis.

RESUMO

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo. *A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso*. 173 páginas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2010.

A partir do interesse em compreender a formação do estudante universitário, focalizando-o como futuro profissional que deve ser capaz de atuar de forma diferenciada nas diversas situações de sua trajetória profissional e pessoal e com elevado compromisso social, entendemos que os programas de extensão universitária podem cumprir importante papel neste sentido. Os programas de extensão visam, dentre seus objetivos, a capacitação para os estudantes universitários assumirem compromissos sociais e trabalharem por uma sociedade menos desigual. Elegemos, então, como campo da pesquisa, um programa de extensão de uma universidade católica (aqui chamado de Centro), que trabalha pela inclusão social de pessoas com deficiência, numa perspectiva interdisciplinar, tendo em sua equipe professores e estudantes de diferentes áreas dos seus cursos de graduação. A partir um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, a implantação da extensão universitária nas instituições de ensino superior e, neste contexto, do debate sobre as responsabilidades do Estado e da universidade pelo desenvolvimento da sociedade, destacamos a importância dos processos de avaliação dos programas de extensão universitária. De nosso ponto de vista, estes processos são imprescindíveis para fazer avançar estes programas e têm importante papel na formação dos alunos-extensionistas. Argumentamos que na avaliação de programas de extensão é necessário abordar a indissociabilidade dos eixos ensino-pesquisa-extensão, a interdisciplinaridade e, em função das peculiaridades do programa específico estudado, a inclusão social das pessoas com deficiência. Desenvolvemos um trabalho de meta-avaliação, com objetivos de: (1) verificar quais são os pontos fortes do processo de avaliação realizado pelo programa de extensão colocado em estudo; (2) averiguar quais são as fragilidades deste processo; e (3) refletir sobre quais aspectos esta avaliação contribui para a formação dos estudantes que participam do programa. Trata-se de um estudo de caso, e os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental do programa, revisão bibliográfica, e realização de entrevista semi-estruturada com a Coordenadora do programa. O material empírico construído foi analisado qualitativa e quantitativamente. Os resultados mostraram que colocar em funcionamento um processo de avaliação da extensão é um trabalho complexo e que lacunas e contradições precisam ser analisadas com cuidado, porque podem limitar as contribuições que as atividades extensionistas tem em potencial para a formação dos estudantes que delas participam.

TERMOS DE INDEXAÇÃO: extensão universitária, meta-avaliação, avaliação de programas de extensão universitária, inclusão.

ABSTRACT

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo. Meta-evaluation of an university extension: a case study. 173 pages. Dissertation of Master. Catholic University of Campinas. Center for Humanities and Applied Social. Program Graduate Education. Campinas, 2010.

From the interest in understanding the formation of the student, focusing on the future as professionals who must be able to act differently in different situations in your professional and personal with a high social commitment, we understand that the university extension programs can fulfill important role in this regard. The extension programs aimed at, among its objectives, the training for university students taking social commitments and work towards a less unequal society. We choose then as a field of research, an outreach program at a Catholic university (here called the Center), who works for social inclusion of people with disabilities from an interdisciplinary perspective, taking his team teachers and students in different areas of their undergraduate courses. From a brief history of higher education in Brazil, the implementation of continuing education in institutions of higher education and in this context, the debate on the responsibilities of the State and the University for the development of society, emphasize the importance of assessment procedures university extension programs. From our point of view, these processes are essential to advance these programs and play an important role in the formation of student extension. We argue that the evaluation of extension programs is necessary to address the inseparability of the axes of teaching and research-extension, interdisciplinarity, and to the peculiarities of the specific study, the inclusion of people with disabilities. We develop a meta-evaluation of goals: (1) determine what are the strengths of the evaluation process conducted by the extension program put into the study, (2) ascertaining the weaknesses of this process, and (3) to reflect about which aspects of this assessment contributes to the formation of students participating in the program. This is a case study, and the methodological procedures used were document analysis of the program, literature review, and conducting semi-structured interview with the Coordinator of the program. The empirical analysis was constructed qualitatively and quantitatively. The results showed that operating a process to assess the extent is a complex and that gaps and contradictions must be analyzed carefully, may limit the contributions that the extension activities have potential for the training of students who took part.

INDEXING TERMS: university extension, meta-evaluation, evaluation of university extension programs, inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais de Alunos Excepcionais
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CONAES	Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior
CORDE	Coordenadoria Nacional pela Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUTAC	Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária
CVI	Centro de Vida Independente
DPLAN	Departamento de Planejamento
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
JCSEE	Joint Comitee on Standards for Education Evaluation
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PROAVI	Programa de Auto-Avaliação Institucional da Universidade
PROEXT	Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior (MEC/Brasil)
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
SEMPE	Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

- 1 Trabalhos apresentados nos CBEUs / eixo avaliação
- 2 Atendimentos no Centro em 2008
- 3 Atendimentos no Centro em 2009
- 4 Participantes do Centro em 2009 - não institucionalizados
- 5 Cronograma diário das atividades do Centro
- 6 Extensionistas por curso de origem em 2008
- 7 Boletins publicados pelo PROAVI – 2005 a 2009
- 8 Cadernos de avaliação publicados pelo PROAVI – 2005 a 2008
- 9 Respostas dos extensionistas para o instrumento de avaliação – 2008
- 10 Respostas dos familiares/acompanhantes para o instrumento de avaliação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	19
1.1. Breve histórico da universidade no Brasil	20
1.2. A extensão universitária no Brasil	30
1.3. O papel da extensão universitária	33
1.4. Indissociabilidade: ensino – pesquisa – extensão	41
1.5. Espaços onde a extensão universitária é debatida	46
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EXTENSÃO	50
2.1. Avaliação no ensino superior	54
2.2. Avaliação de programa de extensão	64
CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	77
3.1. As pessoas com deficiência e sua inclusão social	78
3.2. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade: reflexões a respeito dos termos	88
3.2.1. Interdisciplinaridade	90
3.2.2. Transdisciplinaridade	95
3.3. A trajetória: de projeto a Centro	98
3.4. O Centro em 2009	107
3.5. Os objetivos do Centro	110
3.6. Análise comparativa dos objetivos do Centro	112
3.7. A participação dos extensionistas	114
3.8. Avaliação do Centro e sua integração à avaliação institucional	118
3.9. O processo de avaliação do Centro	121
CAPÍTULO IV – META-AVALIAÇÃO: REFLEXÕES ANALÍTICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO CENTRO	125
4.1. A definição dos critérios da meta-avaliação	126
4.2. Os instrumentos de avaliação utilizados pelo Centro, os resultados obtidos por sua aplicação e análise	129
4.3. À guisa de uma síntese do trabalho analítico	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	
Anexo A	166
Anexo B	167
Anexo C	169
Anexo D	170
Anexo E	171

INTRODUÇÃO

Os desafios do final do século XX alavancaram ações de grande importância em diversos segmentos. Em nosso caso, interessa-nos destacar os desafios postos para a educação. De nossa perspectiva, considerando-se as formas como as ações humanas têm se concretizado na busca incessante pelo poder e pelo dinheiro, obrigando o homem a deixar de lado os valores éticos e morais para conseguir o que lhe impõem os novos valores, os investimentos educacionais não podem se restringir a considerar os sujeitos a quem se dirigem apenas enquanto seres capazes de produzir intelectualmente. É também tarefa da educação afetar a condição humana de forma mais plena e colaborar para a constituição e/ou re-construção de valores humanistas.

Para inspirar esta reflexão e ajudar no entendimento dos desafios impostos pelo capitalismo e pelo neoliberalismo, existentes na atual organização da sociedade ocidental, com reflexos profundos nas questões ambientais, religiosas, políticas, econômicas, sociais, tecnológicas, de comunicação, etc, encontramos nas palavras de Hobsbawm (2005) a preocupação que nos impulsiona a buscar por ações concretas de transformação humana:

Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século (XIX) continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. [...] Não sabemos para onde estamos indo. [...] Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nesta base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão (HOBBSAWM, 2005, p. 562).

Esta pesquisa tem como tema os investimentos das universidades brasileiras para a formação de alunos de graduação por meio de seus programas de extensão, que considerem o futuro profissional numa perspectiva ampla, preocupando-se com seu ingresso no mundo do trabalho, mas, também, com sua capacitação para assumir compromissos sociais e trabalhar por uma sociedade menos desigual. Neste sentido, um dos autores que nos acompanha no presente

trabalho diz que: *“a missão pública da educação superior é formar cidadãos profissional e cientificamente competentes, bem como comprometidos com o desenvolvimento social do país”* (CALDERON, 2007, p. 58).

Nosso ponto de partida ancora-se na compreensão de que dentre os caminhos que a universidade tem para desenvolver e oferecer uma formação mais completa aos seus estudantes, segundo as necessidades impostas pela atual conjuntura social – a qual exige interlocução entre os saberes e a formação crítica de novos profissionais – os programas de extensão universitária mostram-se bastante promissores, quando se desenvolvem como atos políticos (SOUSA, 1986), isto é, como ações que podem transformar determinada situação social. Segundo o documento do Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior-MEC/Brasil (PROEXT), extensão *“é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”* (BRASIL, 2003).

A implementação e desenvolvimento de ações extensionistas nas universidades requerem que estas instituições assumam uma concepção que valorize a atuação das instituições de ensino superior junto à comunidade local e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. Com estas ações, deve-se buscar o estreitamento e o compartilhamento de conhecimentos, saberes que efetivem e consolidem o papel do ensino neste nível, contribuindo para a transformação social a que se propõe a universidade. A extensão universitária deve ser concebida, portanto, como ação que visa, principalmente, a formação do indivíduo-cidadão, que irá atuar nos diversos segmentos profissionais, e que, provavelmente, neles encontrará situações nem sempre previstas nos conteúdos de teor específico dos cursos de graduação.

Elegemos como nosso campo de pesquisa um programa de extensão de uma universidade católica. Criado em 1991, este programa busca trabalhar pela inclusão social de pessoas com deficiência, numa perspectiva interdisciplinar. Para isto, sua equipe compõe-se de professores e estudantes de diferentes áreas dos cursos de graduação da universidade. Nossa pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de caso, no sentido de que busca descrever os dados de um programa e focalizar a sua realidade de forma contextualizada. De acordo

com Lüdke (2003), o estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de uma forma mais ampla, conta com uma variedade de informações, revela uma experiência e procura representar aquilo que é diferente ou conflitante. A autora explica que este tipo de pesquisa está

fundamentado no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção do que se faz e refaz constantemente. [...] A preocupação central está na compreensão de uma instância singular, visando representar a realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE, 2003, p. 18).

Mais especificamente, o objetivo principal deste trabalho é analisar o processo de avaliação colocado em curso neste programa de extensão universitária. A nossa proposta é realizar meta-avaliação, isto é, avaliação da avaliação, cujo recorte em nosso caso, terá como objetos de estudo os instrumentos, os procedimentos e os resultados deste processo. Este recorte decorre de entendermos que a avaliação dos programas de extensão constitui-se numa condição imprescindível para dar visibilidade aos modos como cada um deles se estrutura e efetivamente se desenvolve, com quais objetivos se compromete, quais êxitos obtêm e quais dificuldades têm que enfrentar. Somente através da avaliação é possível fazer avançar a extensão universitária.

Adotamos como procedimento metodológico principal a análise documental de materiais do programa de extensão, abrangendo (i) material de divulgação do programa (*site* da universidade, *folders*), (ii) os procedimentos e os instrumentos de avaliação, (iii) as respostas dadas pelos extensionistas ao instrumento aplicado ao final de 2008, (iv) as respostas dadas pelos familiares/acompanhantes¹ dos usuários do Programa ao instrumento aplicado em 2007, (v) as produções de relatórios de avaliação pelos professores integradores da Extensão e (vi) os relatórios anuais produzidos pelo programa (de 1991 a 2008) e pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT) da universidade. Realizamos, também, entrevista semi-estruturada com a coordenadora do programa (anexo A), responsável pela sua gestão no período de

¹ Os acompanhantes são cuidadores, tutores, dentre eles, alguns profissionais como psicólogos e psicopedagogos.

2006-2009, a fim de complementar as informações e esclarecer dúvidas surgidas a partir das análises dos documentos.

Estes procedimentos nos permitiram identificar os objetivos que se pretende alcançar através das estratégias de avaliações colocadas em prática ao longo do curso de existência desta extensão universitária, assim como evidenciar a existência de lacunas e de contradições nos processo de avaliação. Sem dúvida, estes resultados das análises só foram possíveis tendo em perspectiva a identidade deste programa (missão, projetos desenvolvidos, organização estrutural, composição da equipe, ações já realizadas e os resultados obtidos, procedimentos de divulgação, entre outros), bem como pela articulação do material analisado com outros trabalhos científicos e aportes que encontramos a partir da revisão da literatura.

Desta revisão, queremos destacar que no decorrer do trabalho o leitor irá encontrar um breve histórico da extensão universitária no Brasil, situando-a até o momento da concepção e do desenvolvimento desta pesquisa; neste histórico, buscamos evidenciar que nem sempre a extensão foi concebida como caminho de interlocução entre ensino e pesquisa e nem como instrumento de aproximação, de inovação, ou mediador das relações entre a universidade e a sociedade na qual se insere no sentido que isto tem contemporaneamente. A revisão bibliográfica sobre avaliação da extensão universitária permitiu identificar que há uma carência de material a seu respeito, constituindo-se em tema de recente interesse (como pudemos identificar, principalmente, pelos trabalhos de BARTNIK, 2009; CALDERÓN, 2007; DIAS SOBRINHO, 2003 e 2002), mas que vem sendo debatido nos diversos ambientes de produção de conhecimento, tais como os Congressos, Fóruns e outros eventos científicos, organizados em torno da extensão universitária.

Em função das peculiaridades do programa específico de que falamos nos debruçamos, também, sobre trabalhos que abordavam os temas interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008 e 1995; SOMMERMAN, 2006; WEIL *et al*, 1993) e inclusão social da pessoa com deficiência (MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1997). Consideramos o estudo da literatura escolhida um procedimento fundamental para aprofundar as questões colocadas neste trabalho e, sobretudo,

para a construção dos instrumentos metodológicos relacionados a análises sobre a avaliação do programa em foco.

Destacamos, ainda, que pelo fato de a universidade em que o programa se desenvolve tratar-se de uma instituição católica, a sua natureza tem sentido a partir do desenvolvimento de sua função social *“numa postura coletiva, marcada por uma dinamicidade dentro do universo com o qual interage, buscando novos conhecimentos e articulada a valores fundamentais e fortes como ética, justiça, vida e a doação para o outro”* (BARTNIK, 2009, p.46). Portanto, neste tipo de instituição, os programas de extensão devem ocupar um lugar privilegiado.

Buscamos, através da pesquisa, responder às seguintes perguntas:

- (1) quais são os pontos fortes do processo de avaliação (incluindo os procedimentos e os instrumentos utilizados) realizado pelo Centro?
- (2) quais são as suas fragilidades?
- (3) em que aspectos esta avaliação contribui para a formação dos estudantes que participam de um programa de extensão?

Segundo pensamos, as respostas a essas perguntas potencializam reflexões sobre o próprio programa e sobre as condições possíveis para que as universidades colaborem para a construção de indivíduos comprometidos com transformações sociais.

A partir do entendimento de que um trabalho de pesquisa nunca é definitivo, mas em construção, é preciso reconhecer que sempre haverá algo a ser revisto e estudado, e que não é possível manter um olhar ingênuo sobre o material empírico. É necessário checar a análise do discurso propagado pelos sujeitos da pesquisa e como seus interlocutores percebem isso, procurando ir para além daquilo que a maioria das pessoas percebe.

Organizamos a apresentação de nosso trabalho em quatro capítulos. Os dois primeiros visam contextualizar as reflexões e fundamentação teórica pelas quais encadeamos as nossas buscas por responder às principais questões deste estudo. No capítulo I, apresentamos a trajetória histórica da extensão

universitária, particularmente no Brasil, a partir da implantação do ensino superior e das atividades extramuros realizadas desde o tempo da Colônia em nosso país; abordamos, também, o papel da universidade, do Estado, o processo de transferência de responsabilidades, o aspecto político que cerca a extensão universitária, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e ainda, os temas que cercam a interdisciplinaridade e suas variáveis formas ou nomenclaturas (transdisciplinaridade e multidisciplinaridade).

No capítulo II, apresentamos os principais debates acerca da Avaliação no Ensino Superior e Avaliação da Extensão Universitária, considerando o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), implementado no Governo Lula, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC), do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Fazemos, também, uma compilação dos fóruns onde têm sido debatidos com mais riqueza os temas relacionados à extensão universitária, como os Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEU), os Fóruns de Extensão (FOREXT), os Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE), e a Rede Nacional de Extensão (RENEX)², os quais têm se constituído como importantes campos de debate, divulgação e estímulo à propagação das ações extensionistas, sobretudo pela formulação de questões referentes à sua avaliação e apontamentos sobre possíveis caminhos para seu desenvolvimento.

No capítulo III, apresentamos o programa de extensão universitária que estudamos, sua trajetória histórica desde a implantação até os dias atuais, com especial destaque para modificações que vão ocorrendo nos processos de avaliação efetivados e para a forma de participação dos seus protagonistas. Por razão do material encontrado, destacamos a participação dos estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES) em estudo no referido programa, embora outros instrumentos e participações também sejam abordados (como é o caso de familiares/acompanhantes dos usuários do Programa e dos professores-integradores). Foi neste ponto que inserimos o tema inclusão social de pessoas

² Rede Nacional de Extensão: visa manter cadastro atualizado das IES integrantes, divulgar ações extensionistas Universitárias e coordenar o Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEEX), banco de dados sobre as práticas de extensão no Brasil.

com deficiência, buscando dar visibilidade para as questões mais cruciais que nele se imbricam, bem como para completar o lastro teórico necessário para nossos esforços analíticos.

Por fim, no capítulo IV, apresentamos nossas análises sobre os procedimentos, os instrumentos e os resultados da avaliação respondida pelos universitários participantes do programa em 2008 e aportes dos relatórios de avaliação que os seus professores-integradores produziram no mesmo ano. Agregamos a estas análises o instrumento aplicado aos familiares/acompanhantes das pessoas com deficiência que participam do programa, utilizado uma única vez, em 2007. Apesar da des-sincronia dos procedimentos (pela não correspondência dos anos de aplicação), consideramos de extrema importância abordá-los, porque isto nos permitiu levantar algumas problematizações em relação a nosso objeto de estudo. As análises foram feitas a partir do estabelecimento de inter-relações entre os fundamentos apresentados nos capítulos anteriores e a partir de algumas categorias propostas por Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) para procedimentos de meta-avaliação.

Nas Considerações Finais retomamos as principais reflexões de cada capítulo, as constatações feitas em torno da análise das avaliações respondidas pelos extensionistas do programa em estudo, esperando termos contribuído para reflexões sobre a avaliação de programas de extensão universitária.

Compreendemos que a tarefa de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* e, no nosso caso, em Educação, é colocar luz naquilo que não está sendo debatido, ou que tem sido pouco debatido, sendo esta a nossa contribuição para uma reflexão crítica sobre o assunto aqui pautado. Sendo assim, de nossa perspectiva, os resultados deste trabalho contribuirão para reflexões sobre **1.** processos de avaliação, **2.** processos de avaliação utilizados pela extensão universitária e, no caso específico, sobre **3.** os modos como os estudantes universitários se apropriam das ações extensionistas, a serem apreendidos a partir das avaliações realizadas, o que potencializa reflexões sobre o próprio programa e sobre as condições possíveis para que as universidades colaborem para a construção de indivíduos comprometidos com transformações sociais.

CAPÍTULO I – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1985, p.28).

Neste capítulo apresentamos a extensão universitária na história da universidade brasileira, visando compreender a sua trajetória, desde o seu surgimento até a contemporaneidade. Destacamos que, embora este trabalho não tenha um perfil estritamente histórico, faz-se necessário contextualizar no tempo e no espaço alguns tópicos fundamentais que nos auxiliarão no entendimento da implantação da avaliação de programas de extensão, objeto mais específico de nosso estudo. Abordamos esta trajetória a partir de considerações gerais sobre a história da universidade no Brasil.

Compõem o presente capítulo, o aspecto político da extensão universitária, os desafios que a universidade vem enfrentando na busca por definir o seu papel enquanto co-responsável pelo desenvolvimento do país, o que acabou configurando por vários anos – e ainda hoje, em muitos casos – a ação extensionista como ação assistencialista, cuja discussão não poderá ser feita sem considerarmos a transferência de responsabilidades do Estado para as IES e para as organizações civis da sociedade.

Outro aspecto que consideramos importante abordar é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando que seria um reducionismo separar os três eixos que devem conduzir a vida universitária, segundo defendem os autores aqui estudados. Para eles, a extensão é responsável por garantir o diálogo entre os outros dois eixos. Queremos acrescentar que, de nosso ponto de vista, ao menos até certo ponto, esta articulação pode contribuir para superação da condição de extensão como assistência.

1.1. Breve histórico da universidade no Brasil

Foi ainda no período colonial, em 1550, que na Bahia os jesuítas estabeleceram o primeiro curso de ensino superior, com a criação do curso de Ciências Naturais (que compreendia Artes e Filosofia), e em 1553 começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. Os cursos e escolas de ensino superior funcionavam em estabelecimentos isolados (cátedras), e somente muito mais tarde (em 1909) recebem *status* de universidade no Brasil, em Manaus, Estado do Amazonas, a partir da criação da Universidade de Manaus, oferecendo os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Formação de oficiais da Guarda Nacional. Com o esgotar da prosperidade econômica da região, suas atividades foram encerradas em 1926, permanecendo em funcionamento somente o ensino da Faculdade de Direito.

Com o surgimento do Estado nacional no Brasil em 1808, houve grande necessidade de modificar o ensino superior, em virtude da transferência do Reino para nosso país. Com a saída da sede do poder de Portugal e sua vinda para o Brasil, abriram-se os portos ao comércio, iniciou-se incentivo às manufaturas, e surgiu a necessidade de haver indivíduos habilitados pela formação oferecida pelo ensino superior. Em 1817, o Rei D. João VI criou cátedras isoladas (que hoje conhecemos como disciplinas) para a formação de profissionais de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) e de Engenharia (Rio de Janeiro), onde os professores ensinavam de forma improvisada, sem estrutura adequada. Em 1827, Pedro I implantou os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, cidades consideradas capazes de recebê-los; o conteúdo ministrado nestes cursos era voltado para as questões brasileiras, destacando-se as características e os problemas do país.

De 1822 a 1889, no período imperial, estas cátedras – disciplinas – se juntaram em cursos, que viraram academias. A modificação mais notável foi a criação da Escola Politécnica, em 1874 no Rio de Janeiro e da Escola de Minas, em 1875, na cidade de Ouro Preto, para atender a necessidade formação de profissionais que trabalhariam na construção de estradas, portos, serviços públicos de iluminação e fábricas. Em 1889, a partir da Proclamação da República, o acesso ao ensino superior foi facilitado mediante as mudanças nas

condições de ingresso e multiplicação das faculdades, fato que direcionou a primeira reforma do ensino, ocorrida em 1891. Neste ano, foi promulgada a Constituição Brasileira, resultante de conflitos e composições de diversas correntes político-ideológicas (liberais, positivistas, monarquistas).

Dentre as mudanças no ensino, decorrentes desta primeira reforma, destaca-se o modo como se realizava o ingresso no ensino superior. O aluno que tivesse concluído os estudos nos ginásios mantidos pelo governo federal, submetidos ao currículo do ginásio nacional, poderia se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exame preparatório.

Em 1901, as faculdades estaduais ou particulares com currículos iguais aos das faculdades federais poderiam outorgar diplomas que regulamentavam o exercício da profissão. Cunha (2000) explica que estas medidas provocaram grande expansão do ensino superior no Brasil e, da primeira Reforma Universitária, realizada em 1891, até 1910, foram criadas 27 novas escolas de ensino superior, distribuídas entre os cursos de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia, Economia e Agronomia. Com este crescimento, ocorre um aumento de procura por cursos universitários por parte de membros de classes menos privilegiadas, em virtude da diminuição de dificuldades para o ingresso no ensino superior. O compromisso *natural* do ensino em formar os intelectuais da classe dominante vê-se, então, alterado. Importa ressaltar que esta classe interpretou esta situação como uma invasão do ensino superior por candidatos inabilitados, o que provocou a instituição dos exames de admissão, oficializados pelo Decreto 8.659, de 05/04/1911. Esta alteração ficou conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa (titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores).

Em 1911, foi criada a segunda universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, que oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Em 1912, em Curitiba, foi criada a terceira universidade, com os mesmos cursos, exceto o de Belas Artes, e com acréscimo do curso de Engenharia.

Em 1915, houve a segunda Reforma do ensino secundário e superior (promulgada pelo Decreto 11.530). Dentre outras medidas, esta Reforma buscou garantir que alunos de diferentes instituições tivessem as mesmas condições de acesso ao ensino superior. Os antigos exames de admissão passam então a ser nomeados como exames vestibulares. No entanto, contrariamente ao que se esperava, houve maior procura pelo ensino superior, o que provocou a abertura de mais estabelecimentos e cursos.

Até este momento, o papel do ensino superior foi o de proporcionar formação profissional aos que ingressassem neste segmento educacional, visando a instrução para o trabalho especializado, em atendimento às necessidades do crescimento e desenvolvimento da sociedade. Importante ponto de inflexão neste aspecto, o Manifesto de Córdoba, produzido em 1918, na Argentina, precisa ser destacado, já que representa o momento em que a universidade latino-americana passa a buscar um maior compromisso social em suas ações.

Este movimento contou com importante participação dos estudantes que, engajados politicamente, fazem cobranças por melhores estruturas das instituições, tanto no aspecto físico quanto de organização dos departamentos e exigem que a universidade assuma outros compromissos junto à sociedade. Lutam, portanto, por uma nova reforma, que garanta sua maior participação nas decisões das universidades e para que estas voltassem seu olhar à população mais carente de assistência social e de educação. Este movimento inaugura a posição de defesa de que a universidade possa se constituir como peça fundamental na produção de reflexões críticas e de novos conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade menos injusta. Entretanto, neste modelo de universidade, as atividades externas aos muros da academia assumem um caráter muito mais assistencialista do que se comprometem em propiciar a transformação do grupo social com o qual a universidade estaria envolvida.

Depois do Manifesto de Córdoba, a participação dos estudantes brasileiros no sistema de ensino superior do Brasil também se modifica, registrando-se ampliação de críticas às práticas das instituições e de suas

relações com o Estado, desencadeando um pedido de reforma à luz das ações de outros países da América Latina. Estudantes de diversas instituições mobilizam-se, organizados em comitês que se dirigiam ao Governo para apresentação de suas propostas e reivindicações por uma nova reforma universitária.

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, resultante das faculdades federais de Medicina, de Engenharia e de Direito, descendentes das cátedras isoladas que existiam anteriormente; esta transformação foi também assumida pelas faculdades de Minas Gerais, cuja aglutinação gerou a universidade daquele estado. As áreas de humanidades, literatura, filosofia e artes perdem, progressivamente, seu prestígio na educação superior, sobressaindo-se, a partir de então, cursos voltados para formar profissionais para as áreas técnicas acima mencionadas.

Em 1925, ocorre a terceira Reforma do Ensino (promulgada através do Decreto 16.782-A). Desta, destaca-se que a grande preocupação era fixar o número de vagas para matrícula dos aprovados no exame vestibular, de ordem classificatória, ou seja, adotou-se o critério de limite numérico aos candidatos. Portanto, as determinações desta reforma de modo algum atendem às investidas que os estudantes protagonizaram, inspirados pelo Manifesto de Córdoba.

O Estado Novo (1937-1945), dá início a importantes alterações na administração da educação, tornando-a pauta de políticas públicas e investindo em infra-estrutura e reformas organizacionais. Aqui Cunha (2000, p.163) lembra o autoritarismo e a hegemonia existentes nos anos 1930 e 1940, que determinou uma nova era na História do Brasil, a partir de Getúlio Vargas, levado a assumir o poder após a Revolução de 1930. O autor explica que no período da era de Vargas foram desenvolvidas no Brasil duas políticas educacionais: uma autoritária – pelo governo federal; e outra liberal – pelo governo do Estado de São Paulo. A criação de escolas é incentivada e aumenta a atenção oficial sobre as práticas nelas exercidas.

O Ministério da Educação (MEC) foi criado em 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual desenvolvia atividades relacionadas à saúde, esporte, educação e meio ambiente, e os assuntos

pertinentes à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Até então, as influências positivistas na educação brasileira favoreciam um modo de funcionamento administrativo descentralizado e de (ao menos relativa) liberdade de ensino. Em 1931, foi promulgado o Decreto 19.851, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir da centralização político-administrativa do ensino superior. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde, e com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

Segundo informações do próprio MEC, o sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira LDB, em 1961, resultado de treze anos de debate (1948 a 1961), os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Vinte anos depois de Córdoba, mediante a exigência dos estudantes por maior engajamento na vida universitária, em suas decisões e desenvolvimento, no Brasil foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), no 2º Congresso Nacional de Estudantes, em 5 de dezembro de 1938, em um contexto no qual o país fazia uma revisão no sistema de educação superior. Os estudantes reivindicavam a democratização da universidade (através da diminuição das taxas de exame e de matrícula), a sua autonomia em relação ao Estado e a reorganização da vida acadêmica, através da livre associação dos estudantes, sua participação partidária nos conselhos universitários e técnico-administrativos, a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis e o aproveitamento dos estudantes como monitores e estagiários.

Em 1942, os estudantes estavam mais organizados e se mobilizavam pelo combate ao Estado Novo, ao autoritarismo que havia se instalado no país, extensivo à organização educacional.

Este autoritarismo era visível, por exemplo, pela introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas

secundárias³; paralelamente a isto, a nova Constituição visava garantir os direitos individuais de expressão e de pensamento (CUNHA, 2000). As mudanças da educação no país eram marcadas pelo crescimento dos processos de industrialização e de monopolização.

O processo de populismo e federalização do ensino foi desencadeado pela Lei nº 1.254/50, que ganhou força em 1962, pela criação do Conselho Federal de Educação (CFE). O processo de desenvolvimento da educação no Brasil favoreceu a expansão da oferta pública de ensino superior gratuito, bem como a criação de grande parte das universidades federais. Toda esta expansão conduziu a educação brasileira a um novo momento, de inovação e de modernização do ensino superior, reforçando também a função principal da universidade: a produção de conhecimento.

No âmbito destas mudanças, foram criadas agências governamentais para administrar e estimular a produção de conhecimento científico, dentre as quais destacam-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴ e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, ambas fundadas em 1951. O trabalho destas agências foi decisivo na modernização das instituições de ensino superior. A Universidade de Brasília, criada no regime fundacional, ou seja, de direito público, e não no autárquico (independente, autônoma), como foram criadas as demais universidades do país é um excelente exemplo desta modernização.

A quarta reforma universitária coincidia com a demanda de modernização do ensino superior e das entidades pesquisadoras, como a do CNPq e da CAPES. Segundo Freitag (1986) tratava-se de projeto de redemocratização do ensino superior, construído às vésperas do golpe de 1964,

³ A instrução militar visava preparar, desde a infância, as gerações militares, “*dotando-as com a alma e o saber preciso para bem desempenharem a missão que lhes incumbe*” (CARVALHO, 1986, p. 654 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 2). Era dividida em dois graus: no 1º grau, dos 7 aos 16 anos, seria obrigatória a partir dos 10 e seria ministrada pelos próprios professores, sendo constituída das disciplinas de Educação Cívica, Ginástica e Canto Coral; no 2º grau, dos 17 até a idade do recrutamento militar, seria obrigatória e ministrada nos quartéis ou escolas, preferencialmente por militares.

⁴ CNPq: criado pela Lei nº 1.310, de 15/01/1951.

⁵ CAPES: criada pelo Decreto nº 29.741, de 11/07/1951.

tendo como metas a defesa de uma universidade acessível a todos, a diminuição das taxas de matrícula e de exames, a emancipação da universidade com relação ao Estado, para que não necessitasse depender dele administrativamente, com autonomia para eleger seu reitor e seus diretores de cursos e faculdades. A Reforma procura ainda garantir que os conselhos universitários e técnico-administrativos se componham num sistema de representação, incluindo a estudantil. Estas alterações deflagraram a instalação de uma crise que consistia em dirimir a pressão exercida sobre a universidade diante das contradições do ensino superior, a qual duelava entre a liberalização e a contenção, o autoritarismo e a democratização, o racional e o irracional, este significando que, ao mesmo tempo em que a universidade amplia o interesse por receber mais alunos, procurando absorver ao máximo os candidatos no vestibular, racionaliza os recursos disponíveis, o que implica na queda da qualidade. Essa dicotomia tem um sentido econômico, regida segundo os novos rumos do desenvolvimento da sociedade, que busca pelo crescimento da produtividade e geração de renda.

O contexto no qual é criada a primeira lei de diretrizes e bases da educação no Brasil (nº 4.024/61, de 20/12/1961) é o da compreensão de escola enquanto instituição necessária ao desenvolvimento da sociedade capitalista, relacionada com a necessidade de garantir braços para as manufaturas, as quais foram substituídas no Século XIX pela grande indústria. A burguesia mantinha-se no poder exercendo uma postura reivindicatória que antes era do proletariado, no sentido de advogar para que a escola fosse para todos os cidadãos. No entanto, segundo explica Lins (2003), os documentos para a educação foram escritos pela burguesia, que compreendia a educação como recurso que visava aumentar o desempenho e a produtividade do capital, a qual tinha como função buscar “*na dimensão universal da relação entre os homens – a produção e a acumulação do capital*” (LINS, 2003, p.10). Assim, era atribuída à educação a capacidade de formar gigantes que trabalhariam eficazmente pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente, pelo fortalecimento da economia.

Importante fato neste percurso histórico, diz respeito à legislação para o ensino superior, destacando-se a Lei nº 5.540/68, criada a partir da Reforma Universitária de 1968, em que se propunham modificações relacionadas à

departamentalização da estrutura interna da universidade, à matrícula por disciplina e a institucionalização da pós-graduação (RIBEIRO, 1995).

Durante o período de 1967 a 1973 ocorreu o que foi chamado de “Milagre Brasileiro”, construído a partir de empréstimos financeiros que o Brasil recebeu dos Estados Unidos, provocando uma aparente melhoria da economia pelo conseqüente investimento em diversos setores produtivos nacionais, sobretudo com uma intensa expansão industrial. Isto ocasionou aumento na oferta de emprego e, conseqüentemente, o incremento da necessidade de mão de obra qualificada. À educação, naturalmente, solicita-se novas contribuições para o atendimento das demandas do “Brasil-potência”, com ênfase na quantidade de indivíduos formados para o trabalho. Questões sobre a formação dos sujeitos segundo valores e ideais humanísticos foram, em geral, deslocadas para plano secundário, focando-se exclusivamente a formação profissional.

De algum modo, o que percebemos até aqui é que na Reforma Universitária de 1968 as reivindicações dos estudantes giravam em torno do atendimento às necessidades estruturais, tais como *“maior inserção das universidades na malha urbana, a utilização de materiais mais baratos e mais de acordo com o estilo arquitetônico de cada cidade, a construção de prédios mais simples e a definição de centros de convivência”* (CUNHA, 2000, p.183), e não se referindo de forma clara à falta de oportunidade de promover o desenvolvimento intelectual, em favor de um novo projeto pedagógico, à inserção de novas práticas e a expansão em atendimento às necessidades da sociedade.

Bellei (2006, p.53) argumenta que a história da universidade está ligada a uma interação, ou seja, a de estar entre *“exigências contraditórias: a sua própria e a de outros”*, que significa estar, ao mesmo tempo, lutando pela independência de suas ações — o que refletia positivamente sobre ela no sentido de dar-lhe identidade e justificativa de sua existência —, bem como aos interesses da sociedade, pois era cobrada, policiada, *“pela Igreja, pela Razão, pela Cultura, pela sociedade, pelo mercado”*, provocando a sua perda de liberdade e de autonomia, ou seja, do sentido para o qual fora criada: a formação intelectual em nível superior. A universidade passa a existir, simultaneamente à sua característica de independente, de forma interessada e submissa. O papel da

universidade torna-se ambíguo, pois estaria voltado a atender aos interesses específicos de alguns grupos, minorias que ocupam posição de poder, e ao mesmo tempo, atender às necessidades da sociedade e do Estado.

Segundo explica Bellei (2006, p. 55) enquanto a universidade do passado tinha por objetivo *“produzir o sujeito-cidadão, racional, relativamente livre e autônomo”*, a universidade moderna busca o zelo por um valor central, em torno da razão e da cultura. São estes valores que lhe dão o sentido de existir e de tornar possível a prática da sua missão de contribuir para o desenvolvimento social e nacional. Este modelo de universidade encontra em seu caminho o advento da globalização, a partir da década de 1970, e suas associações, como o neoliberalismo. O Estado assume função de gerenciar e de facilitar o movimento da economia financeira global, promovendo maior circulação do capital, o que provoca perda de força política e ideológica do saber.

Como consequência destas mudanças, começa a ocorrer gradativa fragilização dos setores públicos e fortalecimento dos valores de mercado; isto faz com que seja introduzida uma redefinição do prestígio que as pessoas têm na sociedade, que tende a *“privilegiar administradores mais do que a docentes e pesquisadores”* (BELLEI, 2006, p. 57), que significa uma inversão hierárquica, uma inversão de valores e de referências na formação dos novos cidadãos.

Dias Sobrinho (2008), ao abordar o compromisso que a universidade deve ter quanto à formação de seus graduandos para a vida em sociedade, faz importantes reflexões para este nosso trabalho, ao dizer *“que dentre todas as diversas tarefas que competem à Educação Superior desempenhar sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada”* (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 195).

É com esta compreensão que concordamos e é a partir dela que direcionamos nossas reflexões. Ou seja, de nossa perspectiva, à universidade cabe exercer seu papel de instituição responsável pela formação de profissionais, mas na condição de pessoas capazes de atuar de forma reflexiva e crítica em suas áreas de conhecimento, no mundo do trabalho e em seu engajamento na sociedade. Entendemos que a modernidade exige um cidadão competente e

humano que não vise exclusivamente a produção e os frutos financeiros de seu trabalho, mas também os resultados de seus esforços enquanto ser capaz de contribuir por uma sociedade mais igualitária.

Goergen (2006) nos ajuda nesta defesa ao ratificar o que ora apresentamos, ao dizer que:

No caso da universidade, compromisso social não significa que ela deva estar sempre a serviço dos interesses e exigências socioeconômicos do sistema vigente, seja para suprir as suas incompetências, seja para otimizar seus procedimentos quando estes visam apenas a interesses e vantagens privados. Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. [A universidade] deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (GOERGEN, 2006, p. 68).

Não se trata de assumir um posicionamento idealista e utópico quando nos referimos ao ensino superior num país como o Brasil, cuja realidade é marcada por atrasos e carências diversas e por profundas desigualdades sociais. É importante lembrar que na história da educação brasileira houve erros e omissões que levaram o país a uma condição em que este compromisso da universidade é uma exigência bastante difícil de ser totalmente atendida. Um destes erros, apontado pelo autor acima destacado, refere-se à fácil adesão ao neoliberalismo, abrindo as portas para a globalização, responsável por muitas das adversidades que encontramos na modernidade.

É necessário lembrar e criticar, sistematicamente, a expansão quantitativa das IES privadas a que assistimos. Muitas destas instituições não priorizam a qualidade do seu ensino e orientam seus projetos pedagógicos exclusivamente para atendimento de suas demandas econômicas, mercantilistas. Algumas ignoram a formação humanística e integral de seus alunos, por vezes estão a serviço do sistema capitalista e das suas exigências de profissionais formados para trabalhar pela produtividade e pelo avanço econômico, sem qualquer compromisso em garantir oportunidades para que os graduandos aprendam e exercitem suas capacidades de reflexões críticas sobre a sociedade, a perversidade das desigualdades sócio-econômicas em nosso país e sobre suas

responsabilidades profissionais e cívicas em relação a esta realidade. Nas palavras de Goergen,

Importa assinalar que o sentido social da universidade não pode ser simplesmente avaliado pela adequação da universidade ao sistema (neoliberal) sem que esse sistema seja discursivamente tematizado e avaliado na perspectiva de seu sentido emancipador para a sociedade como um todo (GOERGEN, 2006, p.83).

Como perspectiva, o que se espera é restabelecer o elo da universidade com o social, recuperando valores do passado que possam significar uma superação de dicotomias surgidas no decorrer da história, em que professor passa a exercer mera função de instrutor, formação passa a ser treinamento para a demanda do capital, e o aluno torna-se um consumidor. No entanto, esta proposta exige a desestruturação do poder estabelecido pela globalização e por políticas neoliberais, caracterizadas pelo rótulo de que a universidade deve trabalhar em busca da excelência, o que na verdade significa minimamente, que o ensino superior passa a ser mais um produto para o mercado. Esta desestruturação, sem dúvida, não é uma tarefa simples.

Estas questões sobre o sentido social da universidade, seus compromissos com a sociedade de uma forma mais ampla, seu inalienável papel na formação dos profissionais-cidadãos são o pano de fundo necessário para compreendermos as origens, as transformações históricas e os pilares sobre os quais a extensão universitária brasileira se fundamenta. É sobre isso que falaremos no tópico a seguir.

1.2. A extensão universitária no Brasil

O termo “extensão” surgiu na legislação educacional brasileira em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, referindo-se ao oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional, como “*organismo da vida social da Universidade*” (SOUSA, 2000, p.16), e só ressurge no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.540/68, tornando-a obrigatória em todas as IES do Brasil.

Segundo se apresenta nos textos que abordam a história da extensão no Brasil, os principais interlocutores que participaram de sua implementação foram os estudantes, o Estado e, claro, as próprias IES. Ressalve-se, porém, que o diálogo estabelecido entre eles foi gradual e variável, conforme o contexto histórico do desenvolvimento do país. Ao longo deste percurso, destacaram-se um ou outro destes interlocutores, em momentos distintos e com formas de atuação diversas (CALDERÓN, 2007; NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2000).

Em linhas gerais, podemos indicar que o envolvimento dos estudantes nas ações de enfrentamentos dos principais problemas sociais inicialmente materializou-se ora pela organização e participação em atividades literárias e artísticas (como uma forma de se estender o conhecimento para fora da sala de aula), ora como uma atitude emancipatória, de serviço à comunidade pelo interesse em determinada fatia da população, motivado por movimentos políticos da época.

Para o Estado, este processo de expandir o conhecimento da sala de aula para a comunidade externa, especialmente as denominadas comunidades carentes, deveria ser estritamente assistencialista. Em contrapartida, para a universidade, o trabalho com estas comunidades deveria ser uma ação que, além de oferecer a assistência de recursos materiais e de recursos intelectuais, tenha a intenção de promover a conscientização sobre as desigualdades sociais, e, sobretudo, contribuir para a busca de superação daquele estado de vida, de miséria. A ação extensionista da universidade deve ser uma interlocução entre o ensino e a pesquisa, promovendo a indissociabilidade.

No que se refere a compromissos assumidos pelas instituições universitárias junto às comunidades carentes ao longo de sua história, dentre as ações mais relevantes destacamos a criação da Universidade Popular, que ministrava cursos gratuitos sobre assuntos variados; e da Escola Agrícola, que oferecia curso profissionalizante em agronomia prática para o ensino secundário. Ambas tinham em vista a educação permanente dos adultos, e eram vinculadas à Universidade de São Paulo, apontada como a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão.

Os meios de ação eram, em ambos os casos, preferencialmente, as conferências, os cursos livres, as visitas de estudo e a biblioteca, ou seja, a vulgarização científica e cultural, não através de aulas tradicionais (SOUSA, 2000). Portanto, estes investimentos sociais não emergem especificamente com a criação do eixo da extensão universitária, havendo registros na história de iniciativas que a precederam, embora com outro tipo de vocação, dispersas e bastante discretas.

O período entre o Golpe de 1964 até a abertura política é conhecido como a época dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e do Projeto Rondon, projetos que surgiram em 1966, reconhecidos com o entendimento de que a universidade deve ser responsável por estabelecer uma ponte permanente com todos os setores da sociedade, a fim de promover a cidadania e a participação do estudante universitário na vida da sociedade em que ele vive.

O CRUTAC surgiu no Piauí de forma multiprofissional, integrado por estudantes em fase de conclusão de curso da Universidade Federal do Piauí, especialmente os da área da saúde. Estes estudantes se deslocavam em grupos para o interior do estado, onde permaneciam de quinze a trinta dias para treinamento em sua área de formação, com o propósito de levar a extensão universitária nas áreas de menor alcance para atendimento à promoção humana. Esta ação visava, ainda, a formação de cidadãos (os estudantes) comprometidos com a sociedade. No final da década de 1970, mediante a conjuntura político-econômica do Brasil, não foi possível a manutenção do projeto, vindo a ser encerrado nesta época (LEITE & NUNES, 2009).

O Projeto Rondon configurou-se como um projeto de integração social coordenado pelo Ministério da Defesa, e desde a sua primeira edição, funciona por meio de atividade voluntária de universitários. Os objetivos oficialmente declarados neste projeto eram aproximar esses estudantes da realidade carente do Brasil, e contribuir para o desenvolvimento das comunidades em que o trabalho é realizado. O primeiro trabalho do Projeto Rondon propiciou o contato de alunos do Rio de Janeiro com o interior da Amazônia e durou vinte e oito dias, nos quais foi realizado levantamento de dados sobre o Território de Rondônia, e

assistência médica a comunidades carentes. No retorno, houve grande repercussão das ações desenvolvidas pelo grupo na mídia e também no meio acadêmico. Os universitários voltaram da expedição assumindo o *slogan* “integrar para não entregar”, nome para a iniciativa inspirada no trabalho de Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Em 1989, o projeto foi extinto pelo Governo Federal. Entretanto, os denominados “rondonistas” voltaram a se organizar e, em 1990, fundaram a Associação Nacional dos Rondonistas, com o objetivo de *“mobilizar a juventude universitária e despertar nela, uma consciência crítica sobre as diversas realidades nacionais sempre em estreita articulação com as Instituições de Ensino Superior, os três níveis de governo e a sociedade civil”* (RONDON, 2009).

Em síntese, podemos dizer que desde as primeiras iniciativas de realização de projetos de extensão, é possível identificar diferentes posições sobre quais papéis e compromissos devem ter as atividades extensionistas que as universidades devem realizar, dependentes das diferentes posições políticas implicadas nestas posições. O próprio Projeto Rondon é um excelente exemplo destas controversas posições, visto que ao lado de adeptos de seu delineamento, inúmeros opositores, como Calderón (2007), argumentam que o que o Estado desejava ao chegar com o projeto nas comunidades carentes era, na verdade, oferecer uma ação assistencialista com a força de trabalho dos universitários. Cumpre, então, dizer que definir precisamente o que é/deve ser um projeto de extensão universitária não é tarefa simples nem consensual.

1.3. O papel da extensão universitária

O fato de que em todos os trabalhos sobre extensão conste destacado papel de colaborar na integração social da maioria dos indivíduos prejudicada pela minoria detentora do poder político-econômico do país, não significa que não existam divergências, polêmicas e/ou contradições em torno dos projetos de extensão desejáveis de se colocar em funcionamento pelas universidades. Exemplo disto são os trabalhos acadêmicos, de divulgação dos projetos de

extensão das universidades e/ou dos documentos oficiais que procuram estabelecer diretrizes para esta ação universitária.

Um dos pontos mais delicados neste sentido diz respeito a perigos sempre presentes de que a extensão universitária sirva como instrumento útil no processo de desresponsabilização do Estado de suas obrigações sociais com a população brasileira e que, ao contrário de se comprometer clara e inequivocamente com a busca de alternativas para a construção de uma nova ordem sócio-econômica, funcione apenas numa direção assistencialista. Portanto, a partir de um enunciado comum – o da missão social das universidades – há questões importantes de serem colocadas à luz quando se trata de definir o que é e a que deve servir uma extensão universitária.

Sousa (2000) é um dos autores que ressaltam a importância de se ter cuidado para que a universidade não assuma o papel do Estado:

A prestação de serviços feita pela universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido. É a extensão o instrumento necessário para que o produto da universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade. Dessa forma, poder-se-á estar contribuindo, com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo. A universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros (SOUSA, 2000, p. 127).

Nogueira (2005) explica que as políticas da extensão universitária tiveram início no Brasil a partir de um momento tenso, *“particularmente problemático”*, que surgiu no contexto da ditadura militar, *“imposta como parte de uma política geral manipulatória e obscurantista”* do governo da época, que tentou fazer da extensão universitária, que visava *“minimizar com o assistencialismo os efeitos negativos das políticas macroeconômicas sobre o emprego, os salários, as condições de vida do povo, os investimentos em infra-estrutura, etc”* (Nogueira, 2005, p. 7). Os recursos ofertados pelo governo à população eram definidos/escolhidos por uma política compensatória, assistencialista.

No contexto desta discussão sobre a transferência de responsabilidades, as ações de extensão universitária teriam surgido de forma

mais ampla e concreta a partir de 1995, pela implantação de programas que articulariam os esforços do Estado, do mercado e da sociedade civil para o equacionamento de sérios problemas sociais, principalmente a partir de programas como Alfabetização Solidária, Universidade Solidária, Capacitação Solidária e Artesanato Solidário. Estes projetos, para entrar em funcionamento, contariam com a parceria entre as organizações não-governamentais idealizadoras destes programas e as IES particulares e públicas.

É no bojo destas alertas e destas posições em relação à extensão universitária que Thiollent (2009) refere-se a dificuldades para definir este eixo do trabalho universitário. Argumenta que extensão é diferente de assistência social, de responsabilidade social e de prestação de serviços. Para este autor, a extensão universitária é uma das ferramentas de transbordamento de conhecimento que uma instituição pode considerar de grande importância na formação dos novos profissionais, dos indivíduos-cidadãos.

A extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções (THIOLLENT, 2002, p.2)

Defrontamo-nos, então, com a necessidade de colocar em foco a discussão sobre o papel do Estado. Segundo Ferreira (1995, p.273), o Estado “*é uma entidade abstrata, cuja ação é exercida por meio do governo em seu grupo de pessoas*”. É a forma como uma sociedade se organiza politicamente, que tem como essência o poder de coerção para cumprir seus fins; assim, é uma das agências mais importantes de controle social, apoiada pela lei, que tem o poder para regular as relações entre os membros da sociedade. O Estado Moderno deve integrar e harmonizar as esferas da política, da comunidade e do mercado; deve ser o guardião da ordem, o legitimador do direito e da justiça; para dar conta destas exigências, vê-se obrigado a ampliar sua estrutura administrativa, expandir instituições, implementar políticas sociais (sendo sobremaneira importantes as direcionadas às classes subalternas), funcionando como catalisador dos conflitos sociais.

Cabe, portanto, ao Estado cuidar do bem comum. Entretanto, na realidade cotidiana, especialmente dos grandes centros urbanos, o que vemos são muitas pessoas vivendo em condições admissíveis de privação em todas as áreas em que se deveria garantir o mínimo de bem-estar de um indivíduo. A falta de alimento, educação, saúde, emprego, saneamento, moradia, costumam constituir o dia-a-dia perverso com o qual tem que se defrontar grande parte da população brasileira. A gravidade e complexidade da realidade social brasileira levam autores como Ferreira (1993) a reconhecer/denunciar que

Já não se sustenta a idéia de integração plena dos indivíduos à sociedade. Tudo converge para a desregulação de todas as esferas. Em situação de grande instabilidade social, nem o princípio de Estado, nem o da comunidade, nem o do mercado parecem capazes, por sim mesmos, de garantir a regulação da sociedade, tornando remota a condição de que esses princípios venham um dia a se compatibilizar (FERREIRA, 1993, p. 163).

As questões postas remetem ao grave problema de instalação da transferência de responsabilidades, em que o Estado, paulatinamente, se desobriga do que deveriam ser seus compromissos com a criação e manutenção de condições dignas para a sobrevivência da população e a universidade e outros órgãos da sociedade civil tomam para si este papel. No caso da universidade, este movimento é especialmente possível através do desenvolvimento da extensão, o que Thiollent (2009) afirma que em muitos casos assistimos à tramitação de uma proposta de financiamento de projetos de extensão para as universidades executarem o que deveriam ser programas governamentais.

No que se refere à transferência de responsabilidades, trata-se do deslocamento daquilo que deveria ser realizado pelo Estado e que - pelas transformações ocorridas nas políticas estatais e seus efeitos do ensino superior - acabou sendo realizado pelas universidades. Neste sentido, é preciso destacar o perigo de uma diminuição das intervenções governamentais e do cumprimento de suas responsabilidades para atendimento às necessidades da população brasileira. Esta discussão deve ser feita a partir do entendimento do papel que deve ser cumprido pelo Estado e do papel que é de responsabilidade da universidade, focalizando os direitos e deveres de ambos no que se refere a educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outras necessidades

básicas, visando diminuir as desigualdades sociais em uma sociedade. Como decorrência das transformações e opções contemporâneas,

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p. 33).

Este posicionamento do Estado surge a partir do neoliberalismo, mantendo-se há vários anos e atinge a todos os setores que dizem respeito à vida dos cidadãos. No campo da educação, importa destacar que uma das principais preocupações deste setor passa a ser, pela influência do capital, a qualificação para o trabalho, a capacitação da mão-de-obra para o mercado. Para atender às exigências do capital, começaram a ser incentivadas parcerias entre o poder público e o privado, transferindo grande parte das responsabilidades relativas a todas as áreas sociais – como educação, saúde, saneamento (HÖFLING, 2001; DI PIERRO, 2001; NOGUEIRA, 2005) para o setor privado.

A partir da década de 1970, em decorrência da crise do petróleo, o Estado precisou passar por sérias mudanças em sua organização, pois o capitalismo enfrentava vários desafios, como a necessidade de expansão das empresas multinacionais e o endividamento dos países em desenvolvimento, tais como o Brasil. Os serviços públicos começaram a ser privatizados e a população passou a ser a principal responsável por seu próprio bem-estar. Assim, o Estado não mais garantiria tais serviços gratuitamente. Instalava-se o neoliberalismo, que compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas: produção, distribuição, troca e consumo.

Ganha cada vez mais força a tese de “Estado-mínimo”, que se responsabiliza meramente pelo estabelecimento e fiscalização das regras econômicas, as quais, então, são executadas por terceiros, eximindo-se o Estado de suas responsabilidades quanto ao atendimento das demandas e/ou das necessidades do povo. Como é possível depreender desta questão, a problemática da transferência de responsabilidades não é unidirecional e cria a exigência da construção de parcerias (no caso da educação) entre Estado e instituições de diversas naturezas, tais como o Senai, Senac, Sesi, educação pela

televisão, bem como convênios mantidos com organizações comunitárias para o desenvolvimento de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo. Trata-se, portanto, da *“redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos, que deixou abertas lacunas, progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos”* (DI PIERRO, 2001, p.327).

Há uma gama de fatores que, no decorrer da história, exigem uma redefinição do papel do Estado, sobretudo em virtude de pressões da crise econômico-social, havendo com isto, uma degradação do funcionamento e da própria idéia de serviço público. Entretanto, isto não se dá sem enfrentar oposições ou sem que suscite debates e movimentações políticas, como citado por Di Pierro (2001), que descobre nas pesquisas realizadas junto a importantes nomes da política nacional, *“uma extraordinária convergência em torno da idéia de que a responsabilidade pública pela educação básica de jovens e adultos no Brasil é tarefa do Estado [...] que passa por movimentos cidadãos e organizações não-governamentais”* (DI PIERRO, 2001, p. 329), reforçando o entendimento de que seja de responsabilidade do Estado a questão educacional no país.

É importante lembrar que, desde há muito tempo, grupos formados por cidadãos se articulam para lutar por seus direitos, reivindicando aquilo que é essencial à organização da sociedade e à diminuição das desigualdades estruturais resultantes do desenvolvimento socioeconômico. Segundo Höfling (2001), tais ações de luta geraram conflitos e têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, *“surgidos entre o capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”* (HÖFLING, 2001, p.31). Estes movimentos foram se organizando e conquistando espaço no governo, hoje ministérios, secretarias e conselhos de âmbito nacional, estadual e municipal. Neste contexto, entende-se que o Estado deve estar *para* a sociedade (e esta inserida nele), e não *sobre* a sociedade.

Somente tendo como pano de fundo estas questões é que se pode compreender mais apropriadamente o que diz Wanderley Chieppe Felipe, Pró-Reitor de Extensão da PUC-Minas. Em palestra proferida no Encontro Anual da Extensão, realizado na PUC-Campinas, em 2009, define extensão como *“espaço de problematização e de busca de respostas às questões sociais, por meio de*

programas e projetos desenvolvidos na comunidade". Esta definição marca a característica política das ações extensionistas, buscando desconstruir o restrito aspecto assistencialista com que algumas destas ações se configuram. As ações extensionistas devem estar, portanto, associadas a iniciativas que promovam debates acerca das questões mais melindrosas, mais difíceis da organização de nossa sociedade. Coloca-se, pela definição, o compromisso de que as ações extensionistas não percam de vista as carências materiais e de conhecimentos dos indivíduos, que ocasionam a não-autonomia destas pessoas, pois ficam impossibilitadas de garantir a sua emancipação econômica e social em virtude do aprisionamento a um sistema político corrupto, particularizado, que geralmente não favorece o desenvolvimento humano em seu sentido mais pleno.

A discussão e o alerta quanto aos perigos e problemas para que os projetos de extensão não tenham caráter e filiação ao assistencialismo são constantes na história da extensão universitária. Por exemplo, para Silva (2002),

a universidade, [...], não pode ser conivente com práticas assistencialistas, em que préstimos dos que detêm o saber são solicitados de tal modo que ocorre a perpetuação de relações de poder entre os que servem e os que são servidos. A socialização do conhecimento deve ser entendida, portanto, como atitude que possibilita a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo (SILVA, 2002. p. 51).

Romero (2004) diz que estão dispostos nos debates realizados nos espaços dos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Extensão fatores relevantes, como o metodológico, o estrutural e o de busca pela valorização da extensão que a levaram a uma função que vai além da assistência à sociedade em suas necessidades. Descreve-se, atualmente, as ações de extensão como importantes funções da universidade, conquanto estejam engajadas com ações muito mais humanas – no sentido de inclusão social – do que paliativas. Aqui, este autor nos ajuda a fazer referências ao que tem sido discutido na literatura crítica sobre extensão universitária sob o mote de transferência de responsabilidades.

Neste sentido, é importante assumir posições favoráveis a uma mobilização entre Estado, instituições de ensino e organismos da sociedade civil, mas que se comprometam a articular as possibilidades destes setores com vistas a melhorias na oferta de um ensino superior de qualidade que considere em suas

ações as necessidades básicas da sociedade, mas sem recorrer ao assistencialismo. Reconhecemos que este aspecto não está, ainda, tão claro para todos, o que mostra a importância de se debater, sistematicamente, concepções, implantação e avaliação da extensão universitária nos eventos científicos e fóruns. Sendo assim, é necessário ter muita cautela e criticidade quando nos informamos que contemporaneamente, sobretudo por meio do Fórum de Pró-Reitores, em geral defende-se que às IES cabe promover um diálogo com possíveis parceiros, como os órgãos civis da sociedade, para que possam assumir juntos a mesma missão social.

Apesar destes debates serem já bastante antigos, tudo indica que eles estão longe de serem resolvidos e que é bastante provável que isto não se dará nunca de uma forma definitiva. Calderón (2007), destacando as principais ações na implementação e incremento das atividades extensionistas nas universidades brasileiras, ressalta suas modificações, avanços, mas também retrocessos. Segundo este autor, não é incomum encontrarmos concepções de dirigentes de IES públicas ou particulares que no limite da análise representam re-edições do Projeto Rondon, restringindo-se a versões em que predomina o delineamento assistencialista e alienante dos projetos de extensão.

Calderón (2007) posiciona-se questionando a influência que o projeto exerce na formação dos estudantes universitários, contrária às propostas que vêm sendo debatidas para construção de uma política para a extensão, porque se trata de um projeto totalmente controlado por militares, os quais utilizam as IES como meras executoras das decisões do comando militar. Avalia que este projeto não tem os princípios e valores propostos, na contemporaneidade, para as ações extensionistas, as quais devem ser pautadas, segundo a visão deste autor, em sete dimensões: ética, formadora, acadêmica, didático-pedagógica, estratégica, cooperadora e acolhedora. Este posicionamento está alicerçado na rejeição à forma como é concebido e operacionalizado o projeto Rondon, bem como às relações tensas com o comando militar responsável por este projeto, posicionamento este que foi expresso pelos dirigentes de IES participantes do 3º CBEU, ocorrido em 2006, em Florianópolis/SC.

A definição dos papéis que a universidade reserva para a extensão na construção do seu projeto, ainda é, portanto, uma questão complexa e polêmica, merecedora de discussões amplas e aprofundadas. Podemos dizer que, de modo geral, as universidades encontram-se num momento de redefinição de seu papel diante da realidade em que a sociedade e ela própria se encontram, que não pode desconsiderar a sua trajetória histórica de formação no Brasil.

1.4. Indissociabilidade: ensino – pesquisa – extensão

No tópico anterior preocupamo-nos em evidenciar a necessidade de as universidades sempre buscarem pela definição e resgate de seu papel quanto às atividades que desenvolvem. A missão de qualquer universidade, a razão de sua existência está em produzir e difundir o conhecimento, mas com objetivos mais ambiciosos do que os propostos para os níveis fundamental e médio na educação brasileira. Para Silva (2002), esta difusão de conhecimento se organiza em duas etapas. A primeira seria “intramuros”, operacionalizada através das atividades realizadas internamente nos ambientes da universidade, portanto, através das ações de ensino; e a segunda, seriam as atividades “extramuros”, direcionadas aos grupos a que não pertencem aos corpos docente e discente da instituição universitária; portanto, através das ações de extensão. Entretanto, como pudemos destacar, estas ações de extensão podem se configurar de diversas maneiras.

Silva (2002) resgata as mudanças na concepção de extensão universitária a partir do documento “Diretrizes para elaboração de um plano nacional de extensão”, aprovado no VIII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, em 11 de outubro de 2001, ocorrido em Recife/PE. Este documento recorda a concepção do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), de que extensão seria a *“realização de cursos e conferências que objetivavam a difusão de conhecimentos úteis à vida individual e coletiva, à apresentação de soluções para os compromissos sociais e à propagação de idéias e princípios de interesse nacional”* (SILVA, 2002, p. 42). Em que pese, no decorrer da história, a concepção de extensão ter sido de prestação de serviços, cursos e eventos, nos dias atuais requer maior profundidade e clareza, sinalizando necessidade de

avanços em sua concepção e implantação nas IES, conforme pudemos abordar anteriormente. Além da necessária superação do assistencialismo, sobre o que já discorreremos, reflexões sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nos parece um caminho promissor para este aprofundamento e para esta superação.

Soma-se à apresentação das demandas da parte da sociedade a necessidade de tratamento daquelas demandas. Isto para que a ação da universidade na comunidade não seja uma ingênua adequação às exigências do mercado, de um lado, nem seja caracterizada pelo simples desejo de fazer caridade, servindo a propósitos meramente assistencialistas, de outro lado. A mediação do diálogo entre universidade e sociedade se dá pelo conhecimento, que é afinal o que a universidade pode honestamente oferecer (SILVA, 2002, p. 43-44).

Nas pesquisas realizadas sobre a história da universidade no Brasil, chama-nos a atenção as referências aos compromissos da educação superior com o ensino e a pesquisa, embora durante longo tempo estas duas áreas tenham sido tratadas de forma dissociada. Quanto à extensão, na Lei nº 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, há referências à sua obrigatoriedade em todas as IES brasileiras, embora não se esclareça o seu conceito de modo mais preciso, nem de que forma deveria ser sua construção e o que deveria ser feito na prática. No trecho a seguir, transcrevemos o que diz esta lei, em seu artigo nº 40, sobre a extensão universitária. Nele, aponta-se que as universidades, *“por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”* (BRASIL, LEI 5.540/68, Art.40).

A Constituição de 1988, em seu artigo 207, absorve o que consta na Lei nº 5.540/68 e procura assegurar que as universidades tenham autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, financiamento e patrimônio, devendo garantir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, afirma o entendimento de que os três eixos devem compor as ações de uma universidade. Importa, aqui, destacar que não se registram avanços quanto a operacionalizações para implantar a extensão universitária, esperando-se que isto ocorresse na nova LDB nº 9.394/96. No entanto, nesta lei, a extensão ainda aparece de forma tímida, uma vez que nela determina-se a

realização de atividade extensionista, mas ainda sem esclarecer de que modo deveria se realizar seu desenvolvimento. Extraímos, desta lei (mais especificamente de seus Artigos nº 43, 44 e 52) o que neles nos parece importante sobre a finalidade da educação superior e sobre a extensão universitária. Afirma-se, nestes excertos que às universidades cabe

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

IV - de **extensão**, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de **extensão** e de domínio e cultivo do saber humano.

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de **extensão** (BRASIL, 1996, ênfase nossa).

Para esta extensão do conhecimento, da universidade para a sociedade, devem ser consideradas as necessidades da sociedade e suas demandas, não devendo ser caracterizada como um desejo de realizar caridade ou assistencialismo, como já vimos. Um programa de extensão deve, portanto, se

constituir como o mediador do diálogo entre universidade e sociedade, bem como o interlocutor desta com os órgãos governamentais e setores privados da sociedade, numa perspectiva de cumprimento do compromisso social assumido na missão das universidades.

Procurando contribuir para a construção de definição mais precisa sobre o que é extensão, Silva (2002) alerta-nos para o perigo da rotulação de tudo o que a universidade realiza fora de seus muros ser considerado extensão. Destaca-se a necessidade de reconhecer quem participaria desta ação, uma vez que as relações da universidade devem ser realizadas com a principal tarefa de preocupar-se com a formação do cidadão (o universitário), não podendo fechar-se em si mesma, mas estender esta preocupação à comunidade e a quem será “devolvido” este mesmo cidadão para atuar nos diversos setores da sociedade. Extensão não se trata, por exemplo, dos estágios obrigatórios, porque estas são atividades de ensino; nem de programas de capacitação de funcionários, porque estes não atendem à comunidade externa.

Elpo (2004) ressalta a questão do entendimento errôneo sobre o papel da extensão na universidade, sendo que inicialmente ela apenas seria dedicada a ações culturais das instituições, desprestigiando-a, quando na verdade, é parte da missão do ensino superior, e que não pode ser tratada com menor importância, uma vez que toda e qualquer atividade realizada neste nível de ensino tem por objetivo *“a formação profissional, a valorização da produção de conhecimentos”* (ELPO, 2004, p. 3), e o cotidiano universitário deve extrapolar os muros da instituição, ir até a comunidade e trazê-la para dentro da universidade.

Extensão, portanto, diz respeito ao estreitamento de laços com a sociedade, que possa proporcionar condições para que o conhecimento converta-se em sabedoria, propondo-se, então, que o ambiente universitário pretenda uma compreensão da existência humana, transcendendo a idéia de que a busca por conhecimento e aperfeiçoamento dos saberes se resume na mera busca por dinheiro e poder.

Neste contexto, Elpo (2004) formula questões, relativas ao entendimento do significado do que seria a formação do profissional cidadão,

sendo que para ser cidadão não há necessidade de um indivíduo estar num curso de nível superior. A autora destaca que é preciso refletir sobre como é possível verificar se uma IES está realmente cumprindo seu compromisso, sua responsabilidade social acerca da qualidade das ações extensionistas na formação do estudante e os seus impactos sobre a sociedade, devendo-se garantir o caráter indissociável do ensino-pesquisa-extensão na universidade.

Quanto à articulação ensino-pesquisa-extensão, Severino (2007) argumenta que esta deve ocorrer porque à universidade não cabe dedicar-se exclusivamente à pesquisa, embora esta seja uma importante função das IES. Ressalta o autor que a pesquisa desenvolvida no âmbito universitário deve, no máximo possível, estar contextualizada e focada nos interesses da comunidade; da mesma forma, o ensino de qualidade deve constituir-se de uma postura investigativa do processo ensino-aprendizagem, realizados em um processo de construção de conhecimento, procurando considerar as diversas áreas do saber existentes na universidade. Sendo assim,

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. O que se desenrola no interior da universidade, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade (SEVERINO, 2007, p. 31).

Assim, entendemos que ensinar não significa mera transmissão de conteúdos e de informações, e pesquisar não se refere a iniciativas de investigações descontextualizadas; numa universidade ambos os eixos devem estar respaldados na relevância da sua significação social, que pode/deve ser garantida no eixo da extensão. Numa universidade esta relação deve estar muito mais associada à formação do homem não apenas como o profissional preparado que se pretende encaminhar ao mercado de trabalho, mas ao homem reflexivo, aberto, disponível à diversidade de situações e de necessidades da sociedade. Trabalhar pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão significa preocupar-se em constituir uma formação não segregada, como eram as cátedras do início do ensino superior. Neste sentido, refletimos com Severino (2007, p. 31):

“ensino, pesquisa e extensão constituem faces de igual importância de um mesmo projeto de formação ética, epistêmica e política”.

Entretanto, não podemos negar que esta articulação também não é algo simples, sobretudo quando se assume que as mais profícuas ações de extensão universitária devem se caracterizar pela interdisciplinaridade de conhecimentos científicos, tema que trataremos no capítulo III.

1.5. Espaços onde a extensão universitária é debatida

Fez parte do presente estudo conhecer onde a extensão universitária tem sido debatida, buscando identificar de que forma os estudiosos e os executores de programas de extensão tem definido suas concepções e quais orientações, contemporaneamente, têm sido formuladas para os trabalhos extensionistas. Após um mapeamento geral, identificamos como espaços importantes o Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior (PROEXT)⁶, a Rede Nacional de Extensão (RENEX), os Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEUs); o Fórum Nacional de Extensão (FOREXT) e os Seminários de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE).

Apresentaremos, a seguir, de forma sumarizada, cada um destes espaços e os principais aportes que neles encontramos; buscando evidenciar a importância de se conhecer o que são estes espaços e o que significam os debates neles promovidos, devido à relevante contribuição que trazem para a implementação da extensão universitária no Brasil.

A partir do seu objetivo, a RENEX (2009), destaca a reafirmação do compromisso social de programas de extensão, bem como a importância dos esforços para qualificar os procedimentos de avaliação dos programas e projetos de extensão universitária.

A implementação e desenvolvimento de ações extensionistas pelas universidades requerem uma nova concepção de atuação das instituições de

⁶ O PROEXT é vinculado ao Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior

ensino superior junto à comunidade local, o que deve provocar impactos junto à sociedade como um todo, devendo-se buscar o estreitamento e o compartilhamento de conhecimentos, saberes e ações que efetivem e consolidem o papel do ensino neste nível, contribuindo para a transformação social a que se propõe a universidade. Recuperamos aqui a preocupação quanto à superação do caráter assistencialista das ações extensionistas da universidade e quanto a cuidados necessários para que a universidade não assuma como suas as responsabilidades que são do Estado, citadas anteriormente neste capítulo. No âmbito desta discussão, importante papel tem cumprido o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com grande contribuição para a organização conceitual da extensão.

Os Fóruns tiveram início em 1987, em Brasília, a partir do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. No primeiro Fórum, os temas abordados foram: a importância de se elaborar uma unificação do conceito de extensão e sua indissociabilidade com ensino e pesquisa. No decorrer dos anos, a cada fórum, os temas foram direcionados para a definição de estratégias operacionais e incorporação do conceito de extensão e de sua avaliação, de modo que, em 1999, no fórum realizado em Campo Grande, o Ministro da Educação lançou o Plano Nacional de Extensão. Este Plano representa um esforço consistente para a construção de políticas de extensão que favoreçam o debate e o encaminhamento de ações possíveis às IES na implantação e desenvolvimento das ações extensionistas. Assim, os debates ocorridos nos Fóruns foram imprescindíveis para a delimitação de políticas públicas que implementam, organizam e direcionam as ações extensionistas das universidades brasileiras.

Retomemos, com Romero (2004), o debate ocorrido naquele primeiro encontro em 1987, a respeito dos compromissos que a universidade – como uma instituição social de interesse público – precisa assumir e preservar em relação à sociedade. Estes compromissos requerem a saída da universidade dos seus muros, em busca de criação de novos conhecimentos e de novos modos de disponibilizar os conhecimentos produzidos dentro de seus muros. A partir desta discussão, começou a nascer um efetivo empenho por institucionalizar a extensão e até mesmo por uma reformulação das concepções sobre ela. Com estas

perspectivas o I Fórum foi realizado tendo como assunto primordial a elaboração de políticas de extensão para as universidades públicas brasileiras. As discussões propostas conduziram a tomadas de posições institucionais, tais como garantir a inclusão e permanência das instituições de ensino superior particulares e/ou comunitárias nos debates dos Fóruns, visando contribuir para a implementação de ações de extensão comprometidas com as reais necessidades da população atendidas por ambos setores, o público e o privado.

Romero (2004) também expõe os diferentes momentos em que os fóruns ocorreram e como seus temas se acomodaram nestes momentos, considerando as afirmações de Cury (2000) sobre educação.

a) primeiro momento: fóruns de 1987 a 1989 (Extensão e Contradição). Levando em conta que nesta época já predominava a força produtiva que trabalha pelo capitalismo, as idéias debatidas estavam direcionadas a esta produção; no entanto, as discussões em torno da extensão consideravam a lida com o saber como apropriação que deve conduzir à modificação das condições sociais, numa relação transformadora, portanto, contraditória quanto ao que era debatido nas IES, as quais visavam o atendimento à demanda do mercado.

b) segundo momento: fóruns de 1990 a 1994 (Extensão e Mediação). Diante da afirmação de Cury (2000) de que a educação tem um caráter mediador, considerando que as reflexões sobre a extensão ampliam esta função mediadora, mas *“indagadora, problematizadora e inquieta”*, questionando o papel político e social da universidade.

c) terceiro momento: fóruns de 1995 a 1999 (Extensão e Totalidade). A ênfase destes encontros está voltada às iniciativas que produzem resultados, para o que devem ser incentivados projetos estratégicos de desenvolvimento regional e nacional, chamando para si parcerias de órgãos públicos e de setores da sociedade civil.

A partir destes momentos, os fóruns passam a ter maior destaque de ação política, inserida na parceria com o MEC, pela elaboração do Plano Nacional

de Extensão Universitária, visando a sua incorporação ao Plano Nacional de Educação.

Considerando a repercussão que os fóruns tiveram, pela insistência em consolidar um plano nacional de extensão, podemos concluir que sem o esforço de ambos segmentos (público e privado), que têm nos Fóruns um ponto de articulação fundamental, tornar-se-ia bastante difícil a construção de uma concepção, perfil, princípios e políticas nacionais de extensão, tão necessárias para o amadurecimento deste eixo do trabalho universitário.

Entendemos que a extensão universitária representa um caminho necessário para propiciar e fomentar a circulação de saberes entre as diversas áreas do conhecimento existentes no ambiente universitário, estendendo-os à comunidade. O berço para que as relações entre estas áreas se constituam deve estar dentro da universidade, campo de diversidade. Acreditamos que a extensão pode ajudar a aproximar gerações, afetar as condições sociais, diferenças e semelhanças características da sociedade, trabalhar por um mesmo ideal: a busca por tempos melhores num mundo cheio de adversidades e de contradições. Entretanto, todas estas possibilidades não se concretizarão sem que sejam efetuados investimentos sistemáticos de avaliação dos programas de extensão universitária. Trataremos deste assunto no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EXTENSÃO

Há um longo caminho a percorrer. É um percurso de obstáculos, pois toda mudança esbarra em resistências e requer tempo para ser apreendida. No entanto, é necessário que isso seja trabalhado de forma constante, pelas IES e demais órgãos envolvidos (MEC, FOREXT, etc.), uma vez que é preciso semear aos poucos e continuamente essa cultura avaliativa, que permitirá dar à extensão um valor além do outorgado atualmente (BARTNIK, 2009, p. 106).

Avaliar é uma ação que deve estar sempre em processo de transformação – nunca estará suficiente, terminada – e que deve se colocar à busca pela continuidade e melhoria dos processos e procedimentos nela utilizados. Uma avaliação sempre tem caráter transformador de alguma forma, porque afeta a vida das pessoas envolvidas, produz efeitos sobre elas, devendo ser importante instrumento para mover a tomada de decisões diante dos resultados obtidos.

A aparente facilidade para definirmos o termo avaliação decorre do fato de que esta palavra faz parte de nosso vocabulário comum e de nossas ações no dia-a-dia. Entretanto, entre os estudiosos do processo de avaliação e entre os especialistas em conduzir processos avaliativos, não há uma única definição para este termo, com a qual todos concordem. Na lista a seguir, destacamos as formas mais freqüentes de definições do termo avaliação:

- investigação sistemática do valor ou do mérito de alguma coisa;
- pesquisa ou mensuração;
- estimativa da extensão em que objetivos específicos foram alcançados;
- juízo profissional;
- auditoria ou diversas variantes do controle de qualidade;

- ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas tomarem decisões.

Para Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) a primeira definição é a mais adequada (sendo importante destacar que é a mesma adotada pelo JCSEE⁷), podendo, segundo estes autores, ser expandida: *“avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a estes critérios”* (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p.35). As avaliações podem, portanto, ser definidas de várias maneiras, o que implica determinadas escolhas e tomadas de posição. Podem, também, ser categorizadas segundo diferentes parâmetros, sendo que alguns deles serão abordados ao longo deste capítulo.

Uma primeira categorização do processo de avaliação diferencia as avaliações **formais** das **informais**, indicando que podem ser mais completas, estruturadas e sistemáticas (no caso das formais) ou realizadas com base em percepções, intuições e em experiências anteriores, sem haver preocupação com a sistematicidade e/ou com maior rigor nos julgamentos (no caso das informais). Na área da educação, *“as avaliações costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apóiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos”* (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p.25), destacando-se a prevalência de avaliações formais no cenário educacional.

Apesar desta predominância das avaliações formais, Freitas (2003) nos alerta sobre a existência de dois tipos de avaliação nas salas de aula. A avaliação formal, composta por técnicas e procedimentos concretos de avaliação que conduzem a uma nota ou a um conceito, e a avaliação informal, composta por juízos de valor, geralmente invisíveis e que, costumeiramente, acabam influenciando os resultados das avaliações formais.

⁷ Joint Committee on Standards for Education Evaluation (Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional), criado em 1975, sendo uma coalizão da maioria dos profissionais ligados à qualidade da avaliação educacional nos Estados Unidos da América. <http://www.jcsee.org>. Acesso em agosto de 2009.

Uma segunda categorização pode ser feita quando se analisa de que modos as pessoas envolvidas num processo avaliativo participam dele. Neste caso, uma avaliação pode ser **autoritária**, **participativa** ou **democrática**. A modalidade de avaliação autoritária refere-se à implantação de um processo em que tudo (ou quase tudo) está nas mãos do avaliador: é ele quem decide o que, como e quando avaliar. Decide também sobre os rumos a serem dados aos resultados da avaliação. Ao(s) avaliado(s) resta submeterem-se ao processo e às conseqüências da avaliação, sejam elas punitivas ou recompensadoras. As qualificações de uma avaliação como participativa ou democrática têm sido, muitas vezes, tomadas como sinônimos, por oposição à avaliação autoritária. De fato, em uma e em outra, as posições ocupadas pelos envolvidos é bastante diferente da simples submissão, já que nelas, aqueles que são avaliados têm direito à voz, podendo colaborar em tomadas de decisão necessárias nas diversas etapas de um processo avaliativo. Entretanto, pensamos importante distinguir que uma avaliação democrática acentua a maior igualdade entre as posições de avaliador e de avaliados.

Uma avaliação também pode ser categorizada como **quantitativa** ou **qualitativa**, segundo os pressupostos adotados, os instrumentos utilizados e as formas de organizar os resultados obtidos. No primeiro caso, em geral, utilizam-se procedimentos padronizados (tais como testes, escalas, questionários com perguntas fechadas) e visa-se (ou supõe-se) garantir maior objetividade ao processo, maior confiabilidade e comparabilidade quanto aos resultados. As avaliações quantitativas fazem uso freqüente de metodologia estatística e sua ênfase maior está centrada nos produtos ou resultados daquilo que se avalia. Nas avaliações qualitativas, em contrapartida, assume-se que a objetividade é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central de um processo avaliativo. Neste tipo de abordagem, em geral utilizam-se instrumentos não altamente estruturados e padronizados (tais como observação, entrevistas, questionários com perguntas abertas) que permitem, via de regra, apreender melhor os julgamentos, interpretações e perspectivas dos avaliados. Visa-se, também, apreender melhor os processos do que os produtos. A descrição e a interpretação são as principais ferramentas de análise dos resultados. Vale

acrescentar que uma avaliação pode se compor por procedimentos quantitativos e qualitativos, desenvolvendo-se de modo misto.

Por fim, podemos categorizar uma avaliação segundo suas funções. Dentre as possíveis funções, as mais importantes a serem destacadas neste trabalho são as de **controle, regulação, formação e emancipação**. Uma avaliação sempre busca cumprir distintas finalidades, não sendo possível reduzi-la apenas à mera aplicação de um instrumento ou a um mecanismo técnico. Em geral, uma avaliação desenvolvida com as finalidades de primeiro tipo, busca produzir ajustamento e conservação das pessoas e/ou dos processos avaliados, sendo realizada mais com objetivo de fiscalização. A função de regulação, muitas vezes tem características burocráticas e legalistas. Em geral, uma avaliação que busca promover formação ou emancipação, tem como compromisso provocar ou permitir transformações das pessoas e/ou dos processos avaliados.

Para se compreender qualquer processo de avaliação, de modo mais aprofundado, é importante buscar responder a algumas questões como: quem avalia? Quem está sendo avaliado? Quais são os procedimentos utilizados para avaliar? Quais são as finalidades da avaliação? Quem se beneficia dela? Quem pode ser prejudicado por ela? Que usos são feitos dos seus resultados?

A avaliação não é neutra.

Ela é mergulhada em valores e se inscreve num jogo de forças e tensão, num mundo de interesses diferentes e muitas vezes contraditórios, cuja complexidade extravasa todo instrumento métrico. Pode-se medir, e com algumas conseqüências, várias coisas no indivíduo e na sociedade, mas não suas totalidades (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 64).

Sendo assim, uma avaliação requer escolhas, a eleição de determinados aspectos e/ou dimensões a serem focalizados e a colocação em planos secundários de outros aspectos e/ou dimensões. Estas escolhas são orientadas por valores, em geral predominando os dos avaliadores.

Dias Sobrinho (2003) refere-se, ainda, aos conflitos de paradigmas que cercam a avaliação, ou seja, a escolha de valores e tomadas de decisões, afirmando que

Se é eminentemente política e de amplo interesse social, muitos serão então os tipos de avaliação adequados a seus respectivos objetivos, seus efeitos são vários e podem ser contraditórios, como ocorre com frequência. Os problemas e problemáticas da avaliação, vimos insistindo, vinculam-se à tendência geral dos conflitos de paradigmas que se confrontam na ciência, mas que fazem parte de contradições muito mais amplas e acirradas na sociedade. Afinal de contas, as opções técnicas e científicas fazem parte das escolhas da história da humanidade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93).

Para finalizar o que até aqui foi apresentado, referente a processos avaliativos em geral, queremos destacar que a avaliação é um fenômeno essencialmente complexo, que pode ser encaminhado por múltiplos procedimentos e que envolve sempre relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores e, em geral, não pode produzir certezas ou respostas finais. *“Não há um modelo único de avaliação, uma só concepção, uma só prática. Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações. Plurais, mas não aleatórias, descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente”* (DIAS SOBRINHO, 2002, p.40).

2.1. Avaliação no ensino superior

A partir deste ponto, abordaremos o tema da **avaliação** da perspectiva da área da Educação. Nesta área, conforme Dias Sobrinho, *“as transformações dos Estados modernos, de modo particular as reformas dos sistemas educativos, reservam à avaliação um lugar e um papel de destaque”* (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 38). Optamos por abordar este tema a partir da análise e da apresentação dos fatos mais importantes que compõem o histórico das políticas públicas⁸ para avaliação do ensino superior.

⁸ De acordo com Höfling (2001, p.31), Política Pública *“é o Estado em ação, que implanta um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade”*. Trata-se de um conjunto de ações permanente, de responsabilidade do Estado; Política Social são os benefícios distribuídos à população, como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc., *“ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”*, e que visam diminuir desigualdades entre grupos e pessoas. Suas raízes estão nos movimentos populares do século XIX, e o acompanhamento destas ações estatais cabe aos movimentos, aos conselhos, secretarias e ministérios. O Estado tem função de atuar para a sociedade e não sobre ela, arbitrar os conflitos.

Em 1970, o Estado passa a orientar-se por princípios neoliberais, o que significou a diminuição das suas principais funções e a transferência de responsabilidades para agentes privados. Como consequência, ocorrem dois movimentos: um que se refere à des-regulação das atividades do Estado e o seu afastamento dos serviços públicos; e outro que significa o Estado assumir funções de fiscalização dos serviços que foram privatizados. Neste sentido, regulação significa estabelecimento de regras, controle das atividades, visando a proteção do interesse público.

Desde a década de 1980, vimos assistindo a esforços dos governos por implantar políticas de avaliação da educação superior no Brasil, mas sua concretização começa a ocorrer especialmente nos anos 1990, mais especificamente com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993. Este programa teve como proposta a sistematização da avaliação institucional, com concepção formativa, buscando prestar contas à sociedade de algo que lhes é um bem, visando a melhoria da qualidade institucional. Este processo foi inicialmente realizado nos cursos de graduação. A avaliação passou a ser incorporada às normas gerais da educação a partir da Constituição de 1988, como um dos requisitos de funcionamento das IES.

Na década de 1990, houve início ao processo de reforma do Estado, época de privatização de empresas públicas, surgimento de outras formas de transferência de responsabilidades, criação de agências reguladoras para fiscalizar o cumprimento de normas, cujas regras previam penalidades exercidas pelo MEC.

Em 1995, início do Governo FHC (1995-2002), começou a expansão das instituições educacionais particulares no Brasil, e o PAIUB foi substituído pelo ENC, mais conhecido como “Provão”, que tinha como peça-chave a aplicação de uma prova em larga escala. Foi instituído pela Lei nº 9.131/1995, com o objetivo de traçar um diagnóstico dos cursos avaliados, fundamentar processos de decisão e formular ações para melhoria do ensino superior. Além disso, cabe-lhe, ainda, informar à sociedade os resultados do processo de ensino-aprendizagem, visando também demonstrar a existência de uma interação entre o Estado e as

IES. O exame recebeu muitas críticas devido ao seu caráter ranqueador, o que terminou por estimular intensa competição entre as IES, principalmente entre as particulares.

A partir desta lei houve mudança no MEC com o estabelecimento de uma sistemática da avaliação, renunciando a LDB nº 9394/96 e as políticas posteriores para a educação superior. Por meio desta lei, o Ministério tornou-se obrigado a fazer com que sejam realizadas avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, e em seu Artigo 3º determina o uso de procedimentos e critérios abrangentes para avaliação dos fatores que garantem a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, materializados nos exames nacionais. Para tanto, a ação do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) é primordial para a realização da avaliação institucional, por ter como atividade principal o desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação básica e superior, cabendo-lhe, especificamente, *“coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação”* (inc. VI). Para garantir a qualidade e um sistema articulado de avaliação, são distribuídas ações avaliativas aos demais órgãos do Ministério: o Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Secretaria de Ensino Superior (SESu).

Esse processo de elaboração de normas trouxe para dentro do MEC direcionamentos quanto ao que se estabelece como qualidade da educação superior e quais seriam os seus indicadores, mesmo sendo, ainda, um processo em construção e, de certo modo, novo no sistema educacional do Brasil. Cabe, então, ao MEC a responsabilidade de regulamentar e padronizar a organização das IES. No governo FHC, inicialmente a definição dos padrões de qualidade foi de responsabilidade da SESu, e, posteriormente, do INEP.

A privatização de empresas públicas nos governos FHC e Lula fez com que a responsabilidade do Estado passasse a ter outra característica, que segundo Barreyro & Rothen (2007, p. 135), *“coexistem com outras modalidades de transferência de funções”*, destacando-se a sugestão e/ou criação de normas, fiscalização do cumprimento destas normas, imposição de penalidades, fiscalização das relações de mercado (entre consumidor, produtor, prestador de

serviços). Dentre as dimensões afetadas por esta reforma do Estado Provedor, no campo educacional,

percebe-se que o processo levou para um deslocamento de funções exercidas pelo CFE, para o MEC, implicando na criação ou transformação de órgãos já existentes. Eis o caso da SESu, que ganhou o Departamento de Supervisão do Ensino Superior, do INEP, que se transformou numa agência especializada na realização de avaliações e da CONAES⁹, órgão supervisor do SINAES, criado no governo Lula (BARREYRO & ROTHEN, 2007, p. 144).

A avaliação no sentido estrito de **controle** diz respeito à avaliação como mecanismo de fortalecimento do mercado e de maximização de lucros e competitividade, que visa a prestação de contas, a classificação para uso dos clientes, como afirma Dias Sobrinho (2003). No caso do ensino superior, o tratamento dado aos resultados das avaliações externas, fundada sobre a pesquisa de dados ou de indicadores mensuráveis, estatísticos, que visam determinar o valor dos cursos e das instituições, frequentemente constitui-se num bom exemplo deste tipo de avaliação. A avaliação **regulatória** deve ser uma prática que utiliza mecanismos de controle, mas associados e articulados à função social da avaliação, que deve ser voltada à produção de qualidade das instituições e à emancipação, devendo ter uma intencionalidade educativa.

No governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as agências reguladoras não sofreram grandes mudanças, mas suas ações foram revisadas para que fosse possível dar continuidade às suas funções. Criou-se, então, pela Lei nº 10.867, promulgada em 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), cujo processo de implantação pode favorecer a superação entre as ações do Estado, e manteve a centralidade da avaliação como política de educação superior, conforme explicam Barreyro & Rothen:

o Ministério da Educação, visando atender à função de regular e de controlar as Instituições, tem privilegiado a utilização da avaliação para cumprir com essa missão. A avaliação, pela sua vez, busca legitimidade sendo fortificada tecnicamente pela especialização e a profissionalização (BARREYRO & ROTHEN, 2007, p. 144).

⁹ CONAES: Comissão Nacional da Avaliação da Educação, com função de coordenar e supervisionar o SINAES.

A partir da instituição do SINAES, a avaliação passou a ser estruturada com foco em três eixos: na instituição, no curso e nos estudantes, visando obter informações mais completas em seus resultados, os quais compõem um referencial de regulação e supervisão da Instituição avaliada. Os resultados aferidos nestes três eixos possibilitam o credenciamento, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação das IES. No que se refere à avaliação dos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), foi criado em substituição ao ENC e implementado a partir do SINAES pela Lei nº 10.861/2004. A diferença deste sistema com relação ao Provão é que este se configurava como uma avaliação que visava meramente um aspecto de controle dos resultados das IES, enquanto que o ENADE supervisiona os procedimentos avaliativos e se empenha em realizar seus encaminhamentos em caso de ocorrer resultados negativos no exame, com vistas a auxiliar na identificação de pontos de fragilidade nas IES, que permita a sua superação.

Após a implementação do SINAES, o Decreto 5.773/2006 revogou normativas anteriores da avaliação do ensino superior, além de redefinir os eixos da regulação do sistema. Entretanto, *“Na proposta do SINAES, a questão da qualidade é mencionada como objetivo principal do sistema, mas não aparece claramente definida, parecendo um conceito difuso, pouco preciso, às vezes contraditório”* (BARREYRO & ROTHEN &, 2007, p.12).

No governo Lula, portanto, a avaliação ganhou relevância, mesmo tendo passado por momentos de hesitação, seja pelo desenvolvimento de um modelo de avaliação mais complexo, ou pela autonomia da regulação, que derivou na criação de uma comissão, a CONAES, em 2004, com uma função técnico-acadêmica: orientar as avaliações.

Barreyro e Rothen (2007), ao analisarem as Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior e o Roteiro para a Avaliação Interna, elaborados pelo CONAES, afirmam que *“a auto-avaliação institucional é o pilar basilar das avaliações e, coerentemente com a visão emancipatória da avaliação, cabe a cada IES definir os indicadores de qualidade”* (BARREYRO & ROTHEN, 2007, p.12).

O MEC dispõe de documentos, como o Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação, pelos quais faz referência genérica aos **padrões de qualidade** da educação superior, estabelecendo que deva haver parâmetros para avaliação; no entanto, não identifica quais seriam esses parâmetros.

Na realidade da educação no Brasil, a discussão pública e o debate sobre qualidade do ensino superior ainda não estão esgotados. A avaliação da educação superior brasileira teve seu início com uma concepção que favoreceu a passagem de um modelo quantitativista e objetivista ao da regulação, que apesar de melhor, necessita de reforços em sua compreensão e em seu encaminhamento no que se refere à qualidade e tipo de educação superior desejados. Este trabalho vem sendo feito pelos inúmeros autores-pesquisadores preocupados em debruçarem-se sobre questões relacionadas à avaliação educacional.

Segundo Barreyro e Rothen (2007),

Comparativamente a outros países da América Latina, o Brasil está desenvolvendo a avaliação da educação superior com características da segunda e a terceira reforma, isto é, há uma forte expansão interna via iniciativa privada da educação superior, e segue-se a tendência internacional de controle da qualidade do sistema, isto apesar de, até o momento, não haver demasiada influência da internacionalização na educação superior brasileira (BARREYRO & ROTHEN, 2007, p.13-14).

De nossa perspectiva, as funções que deveriam ser mais almejadas por um processo de avaliação seriam as de formação ou emancipação. Conforme dissemos anteriormente, estes termos requerem algumas análises cuidadosas, pois temos encontrado seu uso extensivo, mas de formas variadas.

Dias Sobrinho (2002), traz contribuições para argumentarmos sobre a elasticidade do termo “formação”. Diz o autor, referindo-se à avaliação educativa e argumentando sobre a importância de ir-se além de procedimentos quantitativos:

Mais que resultados obtidos pelos alunos ou por uma instituição, o objeto em foco passa a ser prioritariamente as relações sócio-educativas, isto é, as relações intersubjetivas concretas, as representações, as estruturas, em função da formação do

estudante. A formação como fim, portanto, formação em seu sentido mais completo (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 10).

Entendemos ser importante destacar, a partir deste trecho, que a palavra formação pode ser usada para qualificar um processo de avaliação segundo múltiplos significados e sentidos, embora ela sempre implique em transformação. Mas as transformações pretendidas como resultado de um processo de avaliação formativa podem ser orientadas para várias direções, como, de um certo modo, nos alerta o autor no que diz acima e quando torna mais preciso o sentido que a palavra tem em sua obra:

Se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que lhe corresponde também estará vinculada a essa concepção. [...] estará dirigida principalmente aos valores humanos fundamentais e duradouros, no sentido de que são universais na história da humanidade, como os de justiça social, paz, pertinência, cidadania, independência intelectual, felicidade, solidariedade, liberdade, fraternidade, igualdade, respeito à alteridade e outros (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52).

É certo que este autor utiliza também os termos “emancipação” e “emancipatória” em sua obra. Entretanto, consideramos pertinente abordá-los a partir das palavras da autora responsável pela construção do paradigma da “avaliação emancipatória”¹⁰ nos estudos do campo da avaliação. Remetemo-nos a Saul (2001) que propõe uma discussão em torno da importância de despertar para um contexto político, que nos conscientiza e que pode favorecer uma avaliação da realidade, levando-nos a uma possível transformação, a uma emancipação, mesmo considerando que o indivíduo deve ter liberdade para decidir se quer lutar.

Para Saul (2001), tratar de emancipação de modo geral é algo um tanto incômodo, pois obriga a mudanças de comportamentos com o objetivo de propiciar condições de liberdade para o sujeito que se encontra “preso”. Pensamos que é neste sentido que a autora propõe um novo paradigma para a avaliação, considerando que o ser humano é limitado e suscetível a erros, e por isto, num processo de avaliação, deve ser levado em conta o contexto das situações nas quais este sujeito se encontra. Assim sendo, torna-se necessário o

¹⁰ O paradigma da avaliação emancipatória está apresentado no presente trabalho em função de sua importância para o nosso foco da pesquisa e porque está construído a partir de um processo de avaliação de um programa de pós-graduação.

desenvolvimento de uma metodologia de avaliação sensível às diferenças e às mudanças do contexto e do sujeito. Para a autora, a compreensão do objeto de estudo possibilita uma reflexão que visa superar distinções na avaliação em educação.

Saul (2001) resgata a história da avaliação no Brasil, destacando desde a década de 1930 as modificações e as concepções que existiam com a avaliação enquadrada num “processo tecnicista”, cuja maior preocupação é de comprovar o grau em que os objetivos foram alcançados, conduzindo a uma avaliação de caráter burocrático. De fato, é importante considerar que há anos que o sistema educacional brasileiro vem sendo orientado por marcas autoritárias.

A partir da linha positivista, no campo da avaliação tem sido privilegiado o enfoque na avaliação de objetivos, pré-definidos, que devem ser bem claros e entendidos pelos sujeitos envolvidos. O pensamento positivista de avaliar impregnou no Brasil atingindo a legislação, ficou projetado no ambiente acadêmico, inclusive na bibliografia dos concursos para cargos na educação.

Em contraposição a esta fortíssima tendência, a autora propõe a avaliação emancipatória, delineando a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas:

(a) avaliação democrática, tratando-se de uma reação à burocracia instalada nos processos avaliativos, reconhece o pluralismo de valores, que baseia-se em informações obtidas junto aos sujeitos, mantidas em sigilo, com eles negociadas; os resultados são a eles tornados acessíveis, para que tenham controle sobre o que fazer com eles, favorecendo uma negociação de e acessibilidade;

(b) crítica institucional e criação coletiva, cuja proposta pode-se resumir a que o processo de investigação de uma realidade seja feito pela aplicação de métodos de conscientização; a concepção de Paulo Freire de que os sujeitos devem ser respeitados e valorizados em suas capacidades de desenvolver as próprias ações; privilegia-se, nesta vertente um enfoque multidisciplinar;

(c) pesquisa participante, que propõe uma metodologia em vista da realidade do participante e incentiva um desenvolvimento autônomo, o que exige o rompimento com as relações impostas (autoritárias) e a incorporação das forças das bases sociais.

Para Saul (2001, p. 61) “*a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la*”, numa perspectiva libertadora que, imediatamente, nos remete à pedagogia freireana, cujos conceitos básicos são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Neste tipo de avaliação, são privilegiado entrevistas, debates, depoimentos, observação, análise documental, os quais têm o olhar voltado para a qualidade daquilo que se avalia. A função do avaliador é promover situações que favoreçam o diálogo e a análise crítica, incentivando o grupo a uma reformulação e recondução do programa, quando se trate de avaliações sobre esta dimensão. Como metodologia, os procedimentos são gerados durante o processo e em curto prazo, devendo haver uma preparação inicial que verifique as *possibilidades e limites* da proposta de avaliação.

As publicações de Dias Sobrinho, consideradas neste estudo a respeito de avaliação no ensino superior, apresentam a sua postura questionadora, de quem esteja profundamente preocupado com os rumos da avaliação. O autor instiga, provoca o leitor para que pense sobre o processo de avaliação como um todo, desde a sua concepção e seu histórico, até os sentidos que se pretende produzir através de seu desenvolvimento, de seus resultados e como estes são considerados para uma transformação das ações propostas e realizadas nas instituições educacionais.

Dias Sobrinho (2003) aponta que a preocupação das IES também deve ser quanto aos resultados obtidos com a avaliação e o encaminhamento das ações que seriam as mais adequadas para melhoria e/ou de correção de processos, estratégias, métodos. Neste sentido, destaca a importância de realizar a avaliação segundo os objetivos propostos por estes programas e cursos. O autor ressalta que é necessário distinguir a avaliação focada em “*objetivos predominantemente pedagógicos ou formativos*” das avaliações “*cujos objetivos*

estão mais ligados à consolidação dos interesses políticos de grupos no poder” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.92). Desta forma, os tipos de avaliação devem ser adequados aos objetivos a que se pretende atingir, pois os seus efeitos podem ser muitos.

Parece-nos pertinente lembrar com Höfling (2001), embora a autora refira-se à avaliação de políticas públicas sociais, de um modo mais amplo, que um fator de grande importância nesta discussão refere-se à necessidade de conhecer, mediante investigação séria e comprometida, os caminhos que se pretende escolher para elaborar uma proposta e a preparação dos instrumentos adequados para a sua avaliação.

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (HÖFLING, 2001, p. 30).

Os processos de avaliação podem ser realizados de diversas formas e assumir/provocar diferentes sentidos, compondo-se por um perfil inevitavelmente político. Neste sentido, a questão principal é *“distinguir se esses efeitos estão referidos aos valores do conhecimento, da sólida formação intelectual, do espírito público e dos interesses mais amplos da sociedade, ou se, por outro lado, atendem aos interesses exclusivos e privados”* (DIAS SOBRINHO, 2003, p.116). O mesmo autor (2003) afirma que a avaliação praticada pelos governos com perspectivas de modernizar e regular deve estar atrelada ao aspecto transformador da avaliação formativa, como *“um instrumento de compromisso de uma educação superior consciente de suas responsabilidades públicas”* (DIAS SOBRINHO, 2003, p.92) com relação à emancipação da instituição, do indivíduo e da sociedade.

O autor diz que não se trata de simplesmente quantificar as proporções de uma aprendizagem obtida, medir a eficiência e produtividade de um curso, classificar e dizer que um é melhor que o outro, mas focar a questão dos sentidos que se vão construindo nessa comunidade de aprendizagem, de valores e de comunicação, enfim nessa teia de relações institucionais e intersubjetivas.

Falamos da avaliação como afirmação de valores, porque acreditamos que a educação deve promover a humanidade em sentido forte e amplo. Pensamos, então, em um modelo de avaliação que é também uma forma de construir e consolidar a democracia e, inseparavelmente, a universidade cidadã (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 12).

A importância de haver uma avaliação institucional contextualizada e sistematizada traz à tona a necessidade de, em nosso caso específico, abordar a avaliação de programas de extensão, que em nossos estudos verificamos que este é ainda um tema recente, desde a concepção de extensão e suas implicações, até a forma como devem ser avaliadas as ações extensionistas e a sua contribuição para a vida universitária e saúde da academia. Isto é o que abordamos no próximo tópico.

2.2. Avaliação de programas de extensão

No que se refere à avaliação de programas de extensão, mesmo considerando a sua história recente em nosso país, portanto, em desenvolvimento, com iniciativas que apresentam avanços na sua concepção e na realização das ações extensionistas, Nogueira (2005) faz algumas críticas apontando as contradições do Plano de Trabalho da Extensão Universitária proposto pelo MEC, apresentado no capítulo I desta dissertação.

Inicialmente cabia ao MEC apenas “*o estabelecimento de diretrizes políticas da ação, a coordenação, supervisão e avaliação das ações em andamento, além da articulação com os organismos públicos ou privados*” (NOGUEIRA, 2005, p. 37), e à universidade cabia somente a execução das ações extensionistas. Neste ponto é que está a contradição. Enquanto o Plano recomenda que a extensão seja, não só executada, mas também planejada pelas IES, o MEC retoma a coordenação destas ações ao formular a política educacional no ensino superior, e faz, na nova concepção sobre avaliação da extensão universitária, a junção da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) e o Plano, os quais passam a ter o mesmo objetivo e a mesma justificativa de atuação, portanto, mantidas nas mãos do MEC.

Com este posicionamento, entendemos que o MEC tenta mostrar certo afastamento e delegação de suas funções ao criar agências reguladoras, ficando então parcialmente responsável pela academia e por sua avaliação no acompanhamento das ações extensionistas. Deste modo, a avaliação da extensão é transferida às próprias IES, devendo estar inserida na avaliação dos demais eixos: de ensino e de pesquisa.

Os investimentos para a avaliação da extensão universitária, compondo uma Política Nacional de Extensão, começaram a ser fundamentados a partir do SINAES. Conforme já vimos, este sistema de avaliação tem a tarefa de analisar as instituições, os cursos e os estudantes. No que diz respeito à avaliação das instituições, prevê-se a atenção a aspectos relativos aos três eixos, ensino, pesquisa e extensão, destacando-se dentro deles a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. As informações obtidas são utilizadas para orientação aos estabelecimentos de Ensino Superior, com objetivos, ao menos declarados, de auxiliá-las na superação dos possíveis pontos frágeis encontrados e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

A finalidade declarada da avaliação é a melhoria da qualidade, ressaltando a missão pública da educação superior. Seus resultados ainda são 'referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior', definindo tais processos como 'de credenciamento, sua renovação, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação'. Com o SINAES, objetivou-se separar a avaliação da regulação, embora a primeira seja o elemento que fundamenta à segunda (BARREYRO & ROTHEN, 2007, p.8).

A avaliação da extensão tem sido uma das áreas avaliada pelo SINAES, e isto se encontra explicitado em seus objetivos, quais sejam os de:

(i) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; (ii) melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da sua oferta; (iii) promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a sua autonomia (BRASIL, 2004, Lei nº 10.861/04).

Diante do contexto político da história da educação no Brasil e a recente história da extensão no país, bem como a falta de políticas públicas

específicas para a extensão universitária, o SINAES, segundo Elpo (2004, p. 2), *“surge para adequar o processo de avaliação de forma globalizante, articulando auto-avaliação, interna e externa, buscando assim, atender as questões pertinentes a avaliação de toda a instituição, incluindo um tópico específico sobre a avaliação da extensão universitária”*. Esta autora destaca que, em geral, é dada pouca importância à avaliação da extensão pelos órgãos avaliadores do Estado e, por isso, o SINAES representa um avanço nesta questão.

Com este sistema de avaliação, amplia-se a proposta de avaliação das instituições de ensino superior, e a inclusão da avaliação dos programas de extensão como objeto de análises deve permitir, ao menos por princípio, uma reflexão mais aprofundada das ações desenvolvidas. Em tese, isto faz com que as ações extensionistas sejam valorizadas, ganhem visibilidade e rigor e seus resultados sejam reconhecidos no que tange às ações de intervenção social. Para esta autora, a avaliação da extensão deve ir além da prestação de contas, e se comprometer em ajudar a estreitar os laços entre a IES e a sociedade: *“para o SINAES, o importante é consolidar a extensão, possibilitando a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico”* (ELPO, 2004, p. 6).

O SINAES incentiva a avaliação da extensão, a auto-avaliação e a criação de novos instrumentos para a avaliação institucional, dando ênfase à participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Há, neste sistema, uma preocupação em resgatar o papel da universidade para a sociedade, considerando suas necessidades e carências.

A importância da construção de uma política para a extensão e para a avaliação da extensão vem sendo debatida nos fóruns mais importantes que tratam da extensão universitária. Podemos destacar, neste aspecto, os FOREXT, os CBEUs e a RENEX. Com relação a esta última, é de se notar que no Fórum realizado em Brasília no ano de 2003, as políticas públicas formalizadas no Brasil para avaliação do ensino superior foram destacadas como um importante canal de reconhecimento de virtudes e defeitos das iniciativas das instituições universitárias em ações extensionistas. Na Carta de Brasília, documento redigido

neste Fórum, estão indicadas diretrizes que devem conduzir a avaliação destas ações, a saber:

- a avaliação é, fundamentalmente, um exercício crítico de autoconhecimento em busca da melhoria dos processos pelos quais a universidade se realiza;
- a avaliação precisa ter como condição necessária à sua implementação a participação efetiva da comunidade universitária;
- é preciso que a avaliação seja global;
- é preciso considerar a contemporaneidade e a pluralidade dos referenciais teóricos, dos instrumentos de coletas e das matrizes interpretativas de dados, como componentes próprios da construção de conhecimento.

Possivelmente impulsionados pela implementação do SINAES, podemos observar, atualmente, novos esforços organizados para destacar a importância da avaliação de programas de extensão, debates sobre procedimentos e instrumentos adotados e investimentos para a produção e divulgação de conhecimentos e críticas acumulados em relação a estas questões.

Nos fóruns citados, tem sido debatida a questão da avaliação da extensão, de forma que sejam promovidas reflexões mais aprofundadas que levem à mobilização por políticas de avaliação da extensão. No que tange à importância destes encontros, destacamos nos CBEUs o seu caráter social, acadêmico e científico, promovendo interação social e apresentação de trabalhos sob a forma de pôsteres e comunicações orais, cursos e mesas-redondas, além de atividades culturais. A organização das edições destes congressos os constitui como espaço para socialização e avaliação das ações extensionistas. Segundo Bassani¹¹, Pró-Reitor da Universidade Estadual de Londrina, a importância e o compromisso destes eventos é dar *“visibilidade aos trabalhos extensionistas”*, o

¹¹ Prof. Paulo Bassani – Pró-Reitor de Extensão da Universidade Estadual de Londrina – comentando a participação dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina no 4º CBEU. In: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=7359. Acesso em 15/05/09

que nos leva a refletir sobre a capacidade que ela teria de proporcionar a construção de um número crescente de docentes e discentes que entendem a extensão como uma forma de contato concreto com a realidade e a possibilidade de contribuir para a inclusão social.

Estes eventos constituem, portanto, oportunidade de análise e de debate sobre a extensão universitária e nas publicações resultantes dos mesmos podemos identificar forte tendência de articulá-la a temas como emprego e renda, preservação ambiental e a qualidade de vida dos indivíduos. Há forte empenho nestes encontros em propor políticas para a extensão universitária, a busca pelo diálogo com órgãos governamentais e setores da sociedade, o estímulo ao desenvolvimento de programas e projetos junto às instituições que fazem parte do elenco que compõe o Fórum e a divulgação das ações realizadas por estas instituições. Podemos, assim, identificá-los como um espaço permanente de reflexões, socializações, acompanhamento e avaliação das práticas extensionistas, desenvolvidas em âmbito nacional.

Calderón (2007) destaca a importância dos debates que ocorrem nos eventos científicos específicos da extensão universitária como contribuição para sua organização e construção teórica. Referindo-se aos fóruns e congressos, diz que:

Acreditamos que o diálogo entre o Estado e os fóruns de extensão das IES estatais, comunitárias e particulares pode contribuir para a obtenção de maior consenso em torno das normatizações no âmbito da extensão universitária [...]. Um grande desafio é que a avaliação da extensão ocorra no contexto da flexibilidade curricular, da autonomia didático-pedagógica e da heterogeneidade institucional, considerando a diversidade regional, a complexidade universitária, a especificidade do financiamento do setor particular, e principalmente no âmbito do projeto institucional das IES e dos projetos pedagógicos dos cursos (CALDERÓN, 2007, p. 59).

Queremos assinalar que, pelas pesquisas que realizamos nos *sítes* dos CBEUs¹², verificamos o crescimento de trabalhos inscritos¹³, tanto na forma de

¹² Para consulta completa aos anais seguem-se os endereços eletrônicos dos CBEUs:

1º CBEU: http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/apresentacao/apresentacao.html

2º CBEU: <http://www.ufmg.br/congrext/>

3º CBEU: <http://www.cbeu.ufsc.br/>

4º CBEU: <http://www.cbeu.ufgd.edu.br/cbeu.php>

pôsteres quanto de comunicações orais, com a temática da avaliação da extensão. Este crescimento está sintetizado no quadro que vem a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados nos CBEUs / eixo avaliação

CBEU	Tema	Total de trabalhos	Total de trabalhos no eixo avaliação	%
1º CBEU (2002) João Pessoa/PB	Universidade: conhecimento e inclusão social	595	3	0,5
2º CBEU (2004) Belo Horizonte/MG	Reconhecer diferenças, construir resultados	649	12	1,85
3º CBEU (2006) Florianópolis/SC	Sustentabilidade: criando tecnologias, inovando resultados	1.457	43	2,95
4º CBEU (2009) Dourados/MT	Tecnologias sociais e inclusão: caminhos para a Extensão Universitária	1.695	82	4,84

Fonte: *site* de cada CBEU.

Observa-se, portanto, um significativo aumento do número de trabalhos referentes à avaliação da extensão, que ocupava o último (10º) lugar nos primeiros eventos e, em 2009 passa a ocupar o 8º lugar. O aumento gradativo de trabalhos inscritos em 2002, correspondente a 0,5% e, em 2009, a 4,84%, contabilizando um crescimento de 968%, se considerada a quantidade de trabalhos na área da avaliação da primeira edição do evento até a sua quarta edição. Note-se, ainda que o 2º e o 3º CBEUs apontam preocupação central com a avaliação, na medida em que os resultados das ações extensionistas estão destacados como temas nucleadores destes encontros.

¹³ A título de informação, os trabalhos apresentados nos CBEUs são distribuídos por eixos temáticos. A distribuição do total de trabalhos por eixos em cada evento foi:

1º CBEU: Saúde (188), Educação (152), Meio Ambiente (73), Direitos Humanos (43), Cultura (37), Trabalho (33), Tecnologia (29), Institucionalização da Extensão Universitária (26), Comunicação (11), Avaliação da Extensão Universitária (3).

2º CBEU: Saúde, (200), Educação (181), Direitos Humanos (68), Meio Ambiente (57), Trabalho (32), Desenvolvimento Regional (30), Cultura (28), Gestão da Extensão (15), Comunicação (14), Avaliação da Extensão Universitária (12) e Tecnologia (12).

3º CBEU: Saúde (430), Educação (408), Meio Ambiente (143), Direitos Humanos e Justiça (92), Trabalho (84), Tecnologia e Produção (80), Cultura (78), Comunicação (46), Avaliação da Extensão Universitária(43), Organização e Gestão da Extensão(39) e Flexibilização Curricular(14).

4º CBEU: Educação (529), Saúde (413), Meio Ambiente (159), Tecnologia e Produção (118), Direitos Humanos e Justiça (114), Trabalho (105), Cultura (84), Avaliação da Extensão Universitária (82), Comunicação (53), Organização e Gestão da Extensão (36) e Flexibilização Curricular (2).

Quanto aos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão, os encontros são anuais. Tiveram início em 1987, e o último, até o momento desta pesquisa, ocorreu em 2008, compondo o total de 24 encontros, porque em 1997 e 1998 foram realizados dois eventos em cada um destes anos. Segundo Romero (2004), os principais resultados dos FOREXT, dizem respeito ao fortalecimento da possibilidade de construir e imprimir parâmetros transformadores e coletivos das ações das universidades, tendo como meta estabelecer um projeto transformação das relações sociais, direcionado à democracia e à igualdade. No entanto, até o momento desta pesquisa, tem-se percebido uma abordagem tímida com relação à questão da avaliação da extensão nos fóruns.

Ao final de cada edição dos Fóruns, as instituições filiadas reunidas nestes encontros emitem um documento pelo qual são registrados os debates e as reflexões do evento. Estes documentos – denominados de Cartas - são encaminhados ao Governo, como contribuição para o processo de construção de políticas de extensão e de avaliação da extensão universitária, segundo os princípios, diretrizes e dimensões que vão ganhando força nos debates realizados nos encontros. Aqui, nos ateremos às Cartas de Florianópolis (2002) e de Brasília (2003) pela especificidade do tema – Avaliação da Extensão Universitária.

A **Carta de Florianópolis** destaca a gestão e a avaliação da extensão como desafios à comunidade acadêmica, ressaltando o sentido explícito de compromisso, *“capaz de ser traduzido em co-responsabilidade, parceria, ação conjunta, partilha”*, em todos os trabalhos desenvolvidos nas instituições superiores, por meio de seus encaminhamentos operacionais, das decisões e demais procedimentos que constroem a identidade institucional.

O documento apresenta como questão de base o fato de que o próprio conceito de extensão está em construção, não havendo, ainda, consenso quanto à compreensão do que vem a ser a ação extensionista. Considerando a extensão como ponto fundamental de diálogo da universidade com a comunidade, afirma-se, neste documento, ser mais apropriada a elaboração da referida carta com a intenção maior de provocar o diálogo *“intra e interinstitucional”*, com o objetivo de *“problematizar a relação entre gestão e avaliação da extensão”* (item 6).

Para a redação deste documento, foram considerados outros espaços de debate além das questões levantadas no próprio Fórum em Florianópolis, como as apresentadas pela RENEX, e nos Fóruns anteriores. Consideramos importante destacar este detalhe porque significa, de nosso ponto de vista, o aproveitamento e a continuidade das reflexões e dos encaminhamentos já realizados é condição essencial para que vá se tornando possível aprofundá-los e torná-los mais consistentes. A “maturidade” da extensão universitária brasileira só pode ser alcançada através de um processo orgânico e contínuo, que vai desde a produção do conhecimento até a sua sistematização, transmissão dos resultados e da reflexividade sobre eles. Destaca-se, ainda, neste documento, que *“a gestão e a avaliação da extensão precisam considerar a organização institucional, porque são procedimentos relativos a decisões e execuções de opções estratégicas e planificação operacional, as quais envolvem toda a instituição, alcançando a sua própria dinâmica organizacional”*, uma vez que *“a relação institucional com a sociedade é algo que diz respeito ao conjunto da comunidade acadêmica, incluindo sua dimensão de pesquisa e de ensino”*. Ressalta-se como ponto de partida que o diálogo deve marcar toda a vida institucional, como espaço de reflexão e debate para condução de um processo de gestão e de avaliação rico e proficiente.

A **Carta de Brasília** reforça a necessidade de se avaliar as ações extensionistas. Nela destaca-se que a avaliação deve ser global, isto é, deve considerar as relações que existem entre os diversos aspectos da vida acadêmica, situados no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Para a elaboração desta carta foi resgatado o quadro que molda a situação das IES, composto por faculdades isoladas, institutos superiores, centros universitários e universidades, com personalidades jurídicas muito diferentes umas das outras. Diante desta diversidade de modelos de ensino superior, o documento registra a importância de construção de princípios que devem nortear a avaliação nestas instituições, tais como: se a instituição constitui-se como espaço de produção de conhecimento e de formação integral, se há construção de relações com a sociedade segundo as características regionais e nacionais. Neste sentido, a avaliação deve ser parte integrante do processo de gestão.

Na Carta de Brasília, ressalta-se, ainda, que os instrumentos e a capacitação técnica dos setores e profissionais envolvidos para a realização do processo de avaliação devem considerar as seguintes dimensões:

- **produção de conhecimento**, que deve ser avaliada a partir de análises sobre a repercussão da Extensão na pesquisa, a relação entre o saber científico e o senso comum e a contribuição para a interdisciplinaridade;
- **formação integral**, que significa identificar quando, onde, como e quanto a Extensão integra o processo formativo, buscando identificar de que modos privilegia a relação da teoria com a prática;
- **relevância social**, que se refere aos impactos ou mudanças que as ações extensionistas alcançam no enfrentamento dos problemas sociais;
- **identidade institucional**, que se traduz pela conferência da efetividade das ações de Extensão junto à instituição, buscando verificar qual a repercussão das ações extensionistas na identidade e missão da universidade.

Com objetivo de articular a pesquisa bibliográfica realizada, algumas considerações críticas podem ser feitas. Baseando-nos, principalmente nos trabalhos publicados nos anais dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária, e atendo-nos, de modo particular, aos que se integram ao eixo avaliação, pouco temos encontrado de referências à importância da **avaliação formativa** da extensão, no sentido apontado por Dias Sobrinho (2002), ou seja que contemplem análises sobre de que modo os programas estão atentos à formação plena dos extensionistas, não apenas no sentido de aprimoramento técnico, mas, sobretudo, no sentido de apropriação e desenvolvimento dos valores humanos fundamentais. O termo formativo é, várias vezes, utilizado, mas como menções de que a avaliação dos programas deve promover reflexão e revisão das atividades, direcionando os próximos passos para melhoria e correção dos problemas e dificuldades ou mesmo para afirmar o que tem tido êxito.

A ausência de maiores informações e/ou as informações lacunares que encontramos em vários trabalhos que abordam a temática nos sugere que a avaliação da extensão pode estar sendo concebida/realizada, ao menos em algumas situações, mais como instrumento que justifica ações, ou para gerar relatórios de prestação de contas, numa concepção pragmática, do que como processo reflexivo, crítico, formativo ou emancipador.

É importante lembrar que, com relação à extensão universitária, Dias Sobrinho (2003) destaca que é necessário realizar uma análise segundo os objetivos que um programa de extensão se dispõe a atingir, mas também considerando os aspectos políticos educacionais e as reformas no ensino superior, e ressalta que a análise quantitativa e a qualitativa não são dispensáveis num processo avaliativo, mas devem se complementar.

Quanto ao aspecto político da extensão universitária e da avaliação de programas de extensão, entendemos que há fatores essenciais que devem ser considerados para que seja possível propor uma reflexão das questões existentes em torno do desenvolvimento de programas extensionistas nas universidades brasileiras, bem como da importância da implementação de políticas públicas adequadas às necessidades da população atendida por tais programas.

Dentre os trabalhos consultados nas produções dos CBEUs, apresentamos a seguir, de maneira mais detalhada, o de Rodrigues (2004), em função de termos considerado-o o mais minucioso na abordagem da avaliação da extensão. Esta autora coloca a extensão como uma ferramenta, um facilitador da relação entre as necessidades da população e ações concretas do Estado, a partir do reconhecimento da realidade social em que vivemos, destacando a função da universidade como agente transformador. Considera fundamental que na avaliação da extensão sejam levados em conta *“indicadores de qualidade de uma extensão integrada e responsiva, que possibilitem avaliar a prática, subsidiando o planejamento e a melhoria contínua de suas atividades e ações”* (RODRIGUES, 2004, p.3).

A autora propõe um modelo de avaliação para ações extensionistas em que devem ser contemplados critérios organizacionais, sociais, pedagógicos e de produção científica, tendo em perspectiva que toda extensão deve ser:

- **Integrada**, como compromisso acadêmico de se articular com as atividades de ensino e de pesquisa e com a ação interdisciplinar e;
- **Responsiva**: responder às demandas e necessidades da sociedade, não numa relação assistencialista e imediatista, mas de troca para a transformação da universidade e da sociedade. Para a autora, estes critérios envolvem identificação da realidade, sensibilização para a necessidade de avaliar os programas de extensão da IES, realizar a coleta de dados, sua avaliação e análise, seguidos de divulgação à comunidade interna.

A partir destas características gerais, propõe que os **critérios organizacionais** devem buscar evidenciar o perfil político institucional de gestão da extensão; os **critérios sociais** demarcam o nível de integração entre a IES e a comunidade de sua área de influência, no sentido de averiguar como a extensão está presente na vida da sociedade, a resposta desta à proposta da ação extensionista; os **critérios pedagógicos** evidenciam o plano pedagógico institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa e a ação interdisciplinar; e os **critérios de produção acadêmica** se referem aos produtos resultantes dos projetos e ações extensionistas.

Quanto aos sujeitos que devem ter voz ativa na avaliação, neste modelo, eles são os professores-coordenadores, os supervisores de projetos de extensão, os alunos-extensionistas, bem como os interlocutores hierárquicos internos envolvidos com a extensão. Consideramos importante sublinhar que a autora não considerou, neste texto, se e de que forma os sujeitos da comunidade externa, atendida/participante das ações extensionistas deveriam participar dos procedimentos avaliativos.

Para efetivação da avaliação, Rodrigues (2004) propõe cinco fases de implantação, as quais, segundo o autor, não podem exceder o período de um ano. Na primeira etapa, denominada como **Descrição da realidade**, deve ser

realizada uma investigação de caráter documental e histórico-oral, visando assimilar a realidade específica em que se efetiva a extensão e as suas dimensões intrínsecas. A segunda etapa visa a **Sensibilização dos atores sociais**; nesta, pessoas que estão em posição estratégica formam uma comissão representativa do grupo, com finalidade de discutir e planejar todo o trabalho avaliativo e de caracterização da extensão; alerta a autora que em qualquer projeto (e na extensão isto não ocorre de forma diferente) as mudanças só podem ocorrer a partir da conscientização das pessoas envolvidas. Ao longo da terceira etapa, a de **Identificação dos indicadores**, a comissão então definida irá pesquisar quais indicadores da atividade de extensão vai se adequar à especificidade institucional e do curso investigado; os parâmetros a serem considerados são a missão da IES, seu sistema organizacional e as atividades de extensão desenvolvidas. A quarta etapa é aquela em que se faz o **Diagnóstico/Coleta de dados**, através da aplicação dos instrumentos que permitem o levantamento e a análise da situação encontrada. Por fim, na quinta etapa, realiza-se a **Análise e produção de relatório final**, com objetivos de conhecimento dos resultados, promoção de crítica e autocrítica para motivação e melhoria da situação.

Rodrigues (2004) informa que a aplicação de sua proposta de avaliação resultou em clara projeção da IES estudada, tendo os resultados da avaliação repercutido nas ações pedagógicas e organizacionais nos três eixos: ensino, pesquisa e extensão. Segundo a autora, *“a falta de uma política de extensão bem definida e balizada em indicadores de qualidade constitui-se no grande problema ao bom desempenho das atividades extensionistas”*, e os indicadores de qualidade propostos em sua pesquisa *“oferecem parâmetros para se atingir os objetivos de uma extensão universitária de qualidade”* (RODRIGUES, 2004, p. 7). Assim, as iniciativas de cada instituição em estruturar com rigor os processos avaliativos das extensões que realizam e divulgá-los constitui-se em importante contribuição para superação do problema da avaliação das ações extensionistas.

Encerramos este capítulo compartilhando com Bartnik (2009) sobre o quanto é difícil realizar avaliação da extensão nas instituições e o quanto isto ainda não tem sido feito de modo sistemático e aprofundado. A pesquisadora

reconhece que há poucos critérios e modelos para a realização desta avaliação, bem como pouca clareza dos modos como deve ser feita, em grande medida decorrente da ausência de uma política de extensão que direcione as instituições em seus processos de avaliação das ações extensionistas.

Tendo desenvolvido sua pesquisa com cinco pró-reitores de extensão de cinco IES, à autora foi possível evidenciar que, ainda são bastante incipientes as estratégias de avaliação dos programas de extensão, havendo ainda, portanto, um bom caminho a ser percorrido. No caso das instituições comunitárias isto se torna ainda mais crucial já que, particularmente as católicas, têm o legado de fazer com que sua missão seja cumprida para além da formação profissional, priorizando também a qualidade de ensino e a formação ética e humana.

Bartnik (2009) destaca que

Para construir uma avaliação da extensão torna-se necessário um caminho que pondere as complexidades das práticas e ações da extensão, considerando a relações que a universidade faz com quem nela se encontra, com quem nela trabalha, com quem dela sai e quem dela depende (BARTNIK, 2009, p. 105).

Diante destas considerações, afirma a autora – e concordamos com ela – que não seria possível conceber uma avaliação de extensão nos mesmos moldes dos instrumentos utilizados para avaliar as demais ações da universidade, como por exemplo, os de ensino-aprendizagem e os resultados obtidos em pesquisas. É necessário construir instrumentos a partir dos quais se possa também identificar fragilidades, fortalecer os vínculos com o ensino e a pesquisa, direcionar a elaboração das políticas institucionais, projetar as ações da universidade dentro e fora dela, segundo o contexto social no qual ela se encontra, bem como *“ter seus resultados como mecanismo de emancipação, aperfeiçoamento e planejamento de gestão”* (BARTNIK, 2009, p.105).

Considerando estes tópicos sobre a avaliação da extensão, apresentaremos no próximo capítulo, o programa específico que estudamos nesta pesquisa.

CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações (PEDRINELLI, 2002, p. 31).

Neste capítulo apresentamos o campo onde esta pesquisa foi realizada, um órgão complementar de uma Universidade Católica do interior de São Paulo, vinculado à sua Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEXT), e que se propõe a desenvolver projetos interdisciplinares para a inclusão social de pessoas com deficiência. Trata-se de um programa de extensão universitária aqui nomeado como Centro (para preservar sua identidade), que conta em sua equipe com profissionais docentes de diferentes áreas, relacionadas a esportes, artes, saúde, educação, e com estudantes desta mesma universidade, dos seus diversos cursos, períodos e turnos.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, e para realizá-lo utilizamos como procedimento metodológico principal a análise documental de materiais do programa de extensão objeto de nosso estudo; realizamos entrevista semi-estruturada com a Coordenadora do programa, com o objetivo de complementar as informações e esclarecer dúvidas surgidas a partir das análises dos documentos.

Com o desenvolvimento da pesquisa, procuramos responder às perguntas quanto aos pontos fortes e às fragilidades do processo de avaliação realizado pelo Centro; em que aspectos esta avaliação contribui para a formação dos estudantes que participam de um programa de extensão. Para nós, as respostas relativas a estas inquietações potencializam reflexões sobre o próprio programa e sobre as condições possíveis para que as universidades colaborem para a construção de indivíduos comprometidos com transformações sociais.

Em sintonia com o que vários trabalhos consultados sobre a importância de que sejam considerados os objetivos específicos com os quais cada programa se compromete para realizar sua avaliação, dentre os quais destacamos no capítulo anterior Dias Sobrinho (2002, 2003), Elpo (2004), Nogueira (2005), Calderon (2007), entendemos ser imprescindível apresentar neste trabalho, da forma mais minuciosa possível, a trajetória do Centro, os seus objetivos e as alterações que neles ocorrem ao longo da sua história de funcionamento.

Para realizar o resgate da história deste programa de extensão, consideramos documentos como Relatórios Anuais (do Centro – de 1991 a 2008; e da PROEXT – Gestão 2002-2005), projetos diversos do Centro (de 1990 a 2008), *folders* de divulgação (produzidos pelo próprio Centro, um em 2006 e outro em 2008, distribuídos às pessoas que o procuram e nas oportunidades de participação de representantes do Centro em eventos científicos), material veiculado no *site* da Instituição; cujas informações foram complementadas com a realização de entrevista com a Coordenadora Geral do Centro, responsável pela Gestão 2006-2009.

Este material foi analisado em busca dos dados mais pertinentes ao presente trabalho, buscando-se destacar, principalmente, os objetivos do programa e as questões referentes à sua avaliação. Como estes objetivos e a avaliação de sua consecução estão intrinsecamente ligados aos termos inclusão e deficiência, consideramos pertinente, antes de passarmos à apresentação de nosso campo de pesquisa, tecermos algumas considerações a respeito dos mesmos.

3.1. As pessoas com deficiência e sua inclusão social

Tratar do tema das pessoas com deficiências e de sua inclusão social é, sem dúvida, adentrar em um terreno pleno de lutas, obstáculos, contradições, mas também de avanços. Podemos, juntamente com Mattos (2002), identificar que a maior parte dos problemas neste campo advem do fato de que “a sociedade possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de

acordo com esta visão” (MATTOS, 2002, p.13). A partir disto, rotular, segregar, separar as pessoas que não atenderem aos padrões estabelecidos são as tendências sociais mais comuns, esquecendo-se de que todos os seres humanos são diversos, diferentes, não cabendo a ninguém a prerrogativa ou função de classificar e de estigmatizar o outro. Mas o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária ainda está muito longe de ser uma realidade, especialmente no que diz respeito às pessoas que tenham algum tipo de deficiência física e/ou mental.

Historicamente, estas pessoas tem ocupado uma posição marginal na nossa sociedade e tem sido privadas do acesso e usufruto de grande parte dos bens e de práticas culturais, tais como de uma escolarização de qualidade, do mundo do trabalho e do lazer. Quando não são excluídas quase totalmente, dificilmente escapam de serem objeto de estereótipos, preconceitos, estigmas e de uma diminuição grave das expectativas que os outros tem em relação às suas potencialidades. Muitas vezes, no melhor dos casos, as pessoas com deficiência são objeto de pena e de caridade, o que sem dúvida contribui muito pouco para que possam se desenvolver e ultrapassar a escassez de oportunidades que encontram na vida.

Dentre as mudanças ocorridas na trajetória de luta destas pessoas, destacamos questões referentes à nomenclatura para referir-se a elas, que foi sendo modificada no decorrer do tempo, à medida que a comunidade científica avançava em seus estudos sobre o tema e parcelas da sociedade avançavam na luta por igualdade de direitos. Até a década de 1970, termos como “incapacitadas”, “defeituosas”, “deficientes”, “excepcionais”, eram frequentemente utilizados para nomearem as pessoas com deficiência. Sasaki (2007) esclarece que na década de 1980, adotou-se o termo “pessoa deficiente”, em busca de superar a ênfase dada à deficiência e destacar o valor de **pessoa** aos que tinham alguma deficiência; mesmo assim, líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram porque ainda não era uma nomenclatura suficiente, e por volta de 1988 passou-se a usar “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência”.

Para Sasaki (2006), tentar suavizar a deficiência com o uso de certas expressões pode ser pejorativo, referente a uma atitude preconceituosa. Explica

este autor que no Brasil, a partir do final da década de 1990 começou-se a usar “pessoa com deficiência”, termo resultante das reivindicações dos próprios deficientes; a ponderação que sustentou esta reivindicação foi a de que eles não portam deficiência, que a deficiência que tem não é como um algo que se carrega (por exemplo, um documento, um objeto). Este é, então, o termo mantido e propagado como o mais adequado nos dias de hoje para nos referirmos a alguém que tenha qualquer tipo de deficiência. Por deficiência entende-se

toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. As várias modalidades de ‘perda ou anormalidade’ são agrupadas em quatro categorias principais – física, auditiva, visual e mental – com as caracterizações e qualificações pertinentes, além dos respectivos critérios de enquadramento (SOUZA E CARNEIRO, 2007, p. 74).

Apesar do valor inegável destes esforços por encontrar formas mais adequadas e menos estigmatizadoras para nos referirmos às pessoas com deficiência, sabemos que a mudança dos termos, em si, não implica e/ou garante alterações significativas na prática social (JANUZZI, 1997). Parece-nos bastante correto o que diz Ferreira (2007).

Desde que está mantida a estrutura social, perdurando o estigma social que envolve os indivíduos diferentes, as representações e os sentidos construídos, estes impregnarão as novas palavras que os designarem, o que vai significar que as práticas provavelmente continuem as mesmas (FERREIRA, 2007, p.36).

Sendo assim, fica evidenciado que a luta por melhores condições de vida para as pessoas com deficiência não se esgota pelas alterações dos termos, embora elas também sejam relevantes na medida em que resultam de reflexões que vão sendo produzidas nesta área. Outros investimentos são necessários para a superação da condição de exclusão em que vivem as pessoas com deficiência na nossa sociedade. Dentre estes, é importante destacar os que são organizados por entidades internacionais, dentre as quais, importante papel cumprem a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da produção e divulgação de documentos internacionais (tais como a Declaração de Cuenca e a Declaração de Salamanca) e os que vem sendo feitos na esfera da legislação brasileira, tanto

em termos de leis gerais no que diz respeito aos direitos dos cidadãos, como em termos de leis relativas a áreas mais específicas, como é o caso de leis na educação e no campo do trabalho.

A Declaração de Cuenca resultou de um seminário sobre Educação Especial promovido pela UNESCO, em 1981, no Equador. Nela estão estabelecidas as seguintes recomendações para a América Latina e Caribe:

- as incapacidades não devem ser transformadas em impedimentos socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência;
- deve haver melhoria da qualidade dos serviços;
- deve ocorrer a eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiências;
- é necessário maior participação das pessoas com deficiência nos processos de tomadas de decisões a seu respeito.

Ainda no campo da educação, um marco histórico que mobilizou as áreas interessadas na inclusão das pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca, publicada em junho de 1994 na Espanha, como documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial. Esta declaração trouxe importantes contribuições para um melhor entendimento do processo de inclusão da pessoa com deficiência e visava

a melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como providência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais (BRASIL, 1994).

Dentre as demandas estabelecidas por este documento, destaca-se a

alta prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais quanto à estrutura física e pedagógica, capacitação de profissionais; desenvolvimento de projetos; estabelecimento de mecanismos participatórios e descentralizados; encorajamento e facilitação à participação dos pais, comunidades e organizações das pessoas com deficiência” (BRASIL, 1994).

Estes documentos internacionais têm repercussões – mais ou menos explícitas – na esfera legislativa de muitos países. No caso do Brasil, a Constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. A partir de então, dois importantes instrumentos legais foram promulgados: a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989) e o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999). A primeira dispõe sobre a importância de apoio às **pessoas portadoras de deficiência**¹⁴, sua inclusão social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e cria a Coordenadoria Nacional pela Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. O decreto, promulgado dez anos depois, regulamenta a lei acima referida e dispõe sobre a política nacional para a integração da **pessoa portadora de deficiência**, consolidando as normas de proteção.

No campo do trabalho, a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, obrigando as empresas a reservarem um percentual dos cargos para serem ocupados por **deficientes**, calculado a partir do número total de funcionários que elas empregam.

No campo da educação, a partir da última LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), garantiu-se aos **educandos portadores de necessidades especiais** direito a vagas na escola regular desde a Educação Infantil. Nesta lei prevê-se, também, como um direito, que as pessoas com deficiência que necessitem de ensino especializado recebam do governo o pagamento dos custos e/ou das mensalidades cobradas em escolas especiais (no caso brasileiro, oferecidas por instituições privadas sem fins lucrativos) que lhes permita freqüentar estas escolas.

Além destas leis em termos federais, outras de âmbito estadual e municipal vão sendo promulgadas ao longo dos anos. Não há dúvida de que estes fatos têm profunda relevância para a tentativa de busca de respostas aos

¹⁴ As expressões colocadas em negrito são os termos originalmente utilizados nos documentos para se referirem às pessoas com deficiência. Note-se, assim, as alterações que ao longo dos anos vai ocorrendo na nomenclatura, conforme já foi destacado.

problemas que se colocam nos debates sobre as deficiências. Mas, não podemos ter a ilusão de que eles sejam suficientes. Concordamos com Quintão (2005) que

mesmo considerando-se a pertinência das leis, isso não nos garante efeitos imediatos, pelo contrário, sua viabilidade dependerá de uma rede complexa que exigirá de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, uma (re)posição, à medida em que passa a revisar as referências que fundamentam os conceitos e os preconceitos de uma sociedade sobre determinada questão, assim como é preciso considerar, também, os aspectos políticos, econômicos, institucionais, etc., que estão em jogo. Um termo caro em nossos dias, mas que corre riscos de banalização, diz respeito à inclusão. Tornou-se imperativo falar de inclusão, apesar de nem sempre termos discutido suficientemente sua contrapartida, que envolveria os mecanismos de exclusão social (QUINTÃO, 2005, p. 17).

O tema da inclusão, portanto, foi ganhando força, embora também em torno dele haja debates, dificuldades e contradições. É no campo da educação que isto se dá de forma mais intensa, a ponto de surgir e se disseminar o uso da expressão “escola inclusiva” como uma meta para o sistema educacional. Para além da questão educacional, a inclusão das pessoas com deficiência também é pauta de debates e reflexões em outros campos, como a inclusão no mercado de trabalho, nos esportes, turismo e recreação, nas artes, cultura e religião, e na própria família. Neste sentido, Sasaki (2006, p. 49) defende que *“as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente e/ou de buscá-los em entidades comuns da comunidade a fim de melhor atender as pessoas com deficiência”*, o que significa trabalhar pela independência destas pessoas, de modo que elas deixem de necessitar de uma instituição ou de sua família para viver, pois estas muitas vezes exercem uma autoridade sobre estas pessoas, que as aprisiona.

Tratando deste tema, Sasaki (2006) apresenta uma distinção entre conceitos pré-inclusivistas, sendo estes os que deram origem aos conceitos inclusivistas, os quais foram sendo trabalhados para que houvesse uma reflexão mais profunda quanto ao seu real significado e suas conseqüências para as pessoas com deficiência. Dentre os conceitos pré-inclusivistas, destacamos o modelo médico de deficiência, o qual afirma que toda pessoa com alguma disfunção física ou mental é doente e precisa ser tratada, e que é incapaz de desenvolver capacidades que levem-na a ter uma vida considerada normal. Outro

conceito pré-inclusivista é o da integração social, movimento surgido na década de 1960, a partir do aumento da criação das instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência, que teve como um dos seus efeitos provocar ainda mais segregação destas pessoas.

Incluir é mais do que integrar a pessoa. É fazê-la parte do processo, é permitir-lhe estar dentro, estar com, em seu todo. Em busca de superar esta falsa compreensão de **integração** como **inclusão**, foram surgindo novas abordagens. Uma destas abordagens é a **normalização** que, segundo Mantoan (1998, p.5), *“visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”*. Este princípio buscava marcar, portanto, que estas pessoas teriam direito a experiências que lhes promovessem um padrão de vida adequado às suas reais condições físicas e mentais, proporcionando-lhes condições para desenvolver suas capacidades de acordo com a sua realidade cotidiana, e com as adaptações e acessibilidades possíveis.

Conforme Chicon & Soares (2004), considerando o histórico da concepção e conceituação sobre deficiente e sobre deficiência, pelo princípio da **normalização** *“novos conhecimentos foram surgindo e o conceito de excepcional, estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística destes indivíduos, que passaram a ser reconhecidos como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos”* (CHICON & SOARES, 2004, p. 35), sendo-lhes de direito existir ações de caráter social, tais como o acesso aos bens culturais e materiais, que possam construir, efetivamente, processos de inclusão, e não ações de mera caridade. Estes princípios devem se materializar das seguintes formas:

- na questão da saúde, possibilitar que a pessoa com deficiência seja atendida por uma equipe multidisciplinar, numa ação integrada de diversas áreas (Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, entre outras);

- a importância de decisões de poder público descentralizadas, passando também a serem divididas com as ONGs e organizações resultantes de iniciativas privadas;
- a criação de um sistema escolar mais aberto, acessível a todas as pessoas.

Para Mena (2000, p.31), a expressão politicamente correta seria “somos todos iguais”. Entretanto, a realidade nos mostra que é justamente o contrário, somos diferentes, e cada indivíduo merece ser livre de qualquer classificação. A eliminação do preconceito exige, portanto, que assumamos a diferença, e que lutemos permanentemente contra a exclusão. Neste sentido, concordamos com o autor no sentido de que

A inclusão e a integração podem existir através dos elementos que cada atividade capta e oferece, pondo à disposição de pessoas que, de outro modo, estariam impossibilitadas de estudar, de trabalhar, de tocar um instrumento, de pertencer. Da mesma maneira, a colocação destas pessoas numa fábrica qualquer, onde provavelmente realizariam uma atividade repetitiva e estereotipada, seria uma falsa inclusão, onde provavelmente seriam discriminadas e deixadas de lado (MENA, 2000, p.38).

Desta forma, a inclusão social das pessoas com deficiência significa *“torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público”* (BRASIL, 2009), e isto quer dizer que todo indivíduo tem direitos, os quais estão ligados diretamente aos direitos humanos fundamentais, que devem ser viabilizados para todas as pessoas, independente de sua raça, cor, gênero ou credo, sem que seja necessário olhar para sua aparência ou condição física, ou para seus traços cognitivos.

Para tanto, a sociedade precisa tornar-se capaz de acolher e dar condições dignas de vida para todas as pessoas, independente de sua condição física e/ou mental, pelo simples fato de que este indivíduo é um ser humano igual em necessidades de direitos e deveres, e, assim como todos, constitui-se por limitações e possibilidades. Deve ser um compromisso de toda a sociedade assegurar a todas as pessoas, independentemente de sua origem sócio-

econômica, sua etnia, seu gênero e/ou suas condições e características físicas as condições minimamente satisfatórias de vida, respeitando a dignidade humana.

Sabemos, porém que

No momento atual, em que começam a se delinear políticas e ações que prometem a superação de 'barreiras atitudinais e de comunicação' para diversos grupos de sujeitos, sob a diretriz do respeito às diferenças, é preciso indagar sobre o que, de fato, está sendo alcançado e quais mudanças se fazem urgentes. As possibilidades e os modos de participação em variadas esferas da sociedade constituem uma questão crucial para a compreensão da realidade de vida desses grupos (GÓES, 2006, p. 232).

Não se pode menosprezar o fato de que o estigma da deficiência é tão antigo quanto persistente e que a tendência geral é sempre a de se achar que as pessoas cegas, surdas, com deficiências mentais ou físicas são incapazes e indefesas. Lembremo-nos, ainda que, como diz Maciel, "*essa situação se intensifica junto aos mais carentes, pois a falta de recursos econômicos diminui as chances de um atendimento de qualidade*" (MACIEL, 2000, p. 53).

Sendo assim, todos os esforços para a construção de práticas inclusivas exigem e exigirão durante longo tempo uma inversão nos significados que damos às deficiências e às pessoas que as apresentam, o que não é uma tarefa fácil e impõe uma série de desafios. Neste sentido, queremos abordar um último ponto, que tem sido mais recentemente incorporado neste tema: a importância de se explicitar que na construção de um projeto de sociedade inclusiva, os excluídos têm tido poucas oportunidades para se posicionarem. Há uma forte tendência de que os movimentos pela inclusão, as ações neles propostas, as estratégias adotadas sejam resultantes de decisões das pessoas "normais". As pessoas com deficiência tem sido mais tuteladas do que colocadas na posição de protagonistas destas decisões. Parece-nos, então, oportuno, terminar este tópico lembrando o mote "Nada sobre nós sem nós".

O Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, celebrado em 03 de dezembro, tem por objetivo "*promover a compreensão universal de assuntos relacionados a pessoas com deficiência e a mobilizar apoios para garantir sua dignidade, seus direitos e seu bem-estar*" (CVI, 2009), e a cada ano é apresentado um tema aos cidadãos em geral, ao poder público, às organizações

e instituições, com a finalidade de promover encontros para reflexão e debate, de modo que possa resultar em ações pela inclusão destas pessoas na sociedade. O tema estabelecido em 2004 foi “Nada Sobre Nós Sem Nós” (*Nothing About Us Without Us*), e a respeito deste tema, encontramos as seguintes palavras do Secretário Geral da ONU:

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram consideradas "objetos" das políticas de assistência social. Hoje, graças a uma mudança muito significativa da maneira de as encarar que se foi verificando nas últimas duas décadas, as pessoas com deficiência começam a ser vistas como seres humanos que devem exercer todo o espectro de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. [...] O direito de tomarem as suas próprias decisões e de participarem em todas as esferas da vida é um ponto de partida dos trabalhos para estabelecer uma convenção internacional sobre os direitos e dignidade das pessoas com deficiência. [...] De fato, é cada vez mais evidente que as pessoas com deficiência são as que estão melhor colocadas para saber como se poderiam superar as barreiras que dificultam a sua participação, devendo, por isso, ser incluídas na concepção, aplicação e avaliação das políticas e programas que afetam a sua vida. Além disso, nenhuma sociedade pode afirmar basear-se na justiça e na igualdade, enquanto as pessoas com deficiência não puderem tomar decisões como membros de pleno direito (CVI, 2009).

Esta importante questão apontando para que as pessoas com deficiência sejam sujeitos tem sido também uma preocupação central para o Centro de Vida Independente (CVI). Trata-se de uma entidade presente em todo o Brasil e que trabalha pelo fortalecimento das potencialidades da pessoa com deficiência, visando permitir-lhes que exerçam sua cidadania de forma plena. Ter vida independente significa que a pessoa com deficiência deve ser “*o sujeito ativo no seu processo de reabilitação e de vida, não estando subordinada à tutela institucional e familiar. [...]. É ter autonomia mental, espiritual e física, possibilitando-lhe exercer o direito de fazer escolhas e de tomar decisões*” (CVI, 2009).

Encontramo-nos, enfim, em um ponto importante do processo de transformação das condições de vida para as pessoas com deficiência, mas ainda não suficiente, uma vez que, de nosso ponto de vista, o objetivo mais amplo e ambicioso pelo qual devemos lutar é para que todo indivíduo, independentemente de sua condição física ou intelectual, seja apenas pessoa.

Retomando o nosso objetivo, faz-se também necessário explicar o percurso histórico do Centro como é constituído atualmente, o qual originou de um projeto, elaborado e executado por docentes da Faculdade de Educação Física desta mesma instituição. Neste resgate verificamos que a forma como o Centro se estrutura hoje, e como os seus atendimentos são realizados, é resultado de muito tempo de trabalho, percorrendo um caminho que foi se construindo aos poucos, à medida que os desafios surgiam. Isto é o que vamos apresentar no tópico a seguir.

3.2. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade: reflexões a respeito dos termos

Concordamos com Silva (2000) quando aponta para a necessidade de o corpo docente e os gestores da universidade entenderem que a academia é, sem dúvida, campo de diversidade, e compreenderem que os projetos propostos pela ação universitária são realizáveis a partir da existência de uma interação entre as diversas áreas do conhecimento. Consideramos, neste sentido, o envolvimento dos cursos da instituição e das pessoas que nela estão realizando seus estudos, cuja integração do trabalho coletivo passa a dar sentido às ações da universidade como um todo.

Na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho em grupo focado na melhoria da qualidade de vida das pessoas e à formação humana e profissional de estudantes universitários, damos particular destaque à importância da interdisciplinaridade, apontada em vários programas de extensão universitária e em trabalhos sobre o tema como elemento indispensável à construção do conhecimento e à formação dos indivíduos.

As pesquisas bibliográficas realizadas evidenciam a complexidade e multiplicidade do uso do termo interdisciplinaridade, de que decorrem dificuldades para definir os contornos semânticos do mesmo. Não raro, encontramos na literatura científica o uso por vezes como sinônimo de termos como: transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Podemos dizer que a academia tem procurado investir esforços a fim de identificar com maior

clareza as diferenças e as contribuições de cada uma destas formas de conceber as relações entre áreas do conhecimento, mas permanecem em aberto debates e indagações sobre o tema.

De qualquer forma, todos estes termos relacionam-se com uma tomada de consciência e com uma reação sobre a tendência a fragmentação e hiperespecialização dos conhecimentos e sobre os efeitos negativos que esta tem na busca de compreensão científica sobre o homem e sobre o mundo. Segundo Sommerman (2006), a partir do século XIII inicia-se uma fragmentação das disciplinas, que vai se acentuando no decorrer dos séculos. Assim, as ciências, que antes eram “*faculdades cognitivas (contemplação, êxtase e revelação)*”, passaram a ser a razão discursiva dos séculos seguintes e foram sendo organizadas em: **ciências fundamentais**, que têm em seu conteúdo matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia; **ciências descritivas**, que compreendem a zoologia, botânica, mineralogia, psicologia; e **ciências aplicadas**, isto é, engenharia, agricultura e educação. Gradualmente, mas sobretudo a partir da segunda metade do século XX, estabelece-se a hiperespecialização disciplinar. Este termo refere-se ao fenômeno de intenso desenvolvimento das áreas científicas de modo isolado, de que decorrem dificuldades tanto para o diálogo entre elas quanto para aplicar o que se produz no interior das universidades ao mundo real, existente no exterior destas instituições. Os profissionais formados dentro deste modelo de hiperespecialização tendem a ser altamente capacitados, mas tendem, também a não dar conta de acompanhar todo o processo de desenvolvimento das diversas áreas, fora da sua própria.

Como uma reação a esta tendência, para Japiassu (1976, p. 33), “*o interdisciplinar se impõe tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades da ação*”. Uma proposta que se pretende interdisciplinar deve se preocupar com a formação integral do ser humano, no caso aqui destacado, do estudante universitário. Este autor aponta aspectos importantes que devem ser considerados no debate sobre a necessidade de uma ação interdisciplinar. Para ele, “*as pesquisas interdisciplinares postulam um ensino coordenado e integrado das ciências e respondem às exigências da ação*”, e defende como solução, a necessidade de ajuste do ensino universitário às exigências da sociedade,

procedendo uma revisão total dos métodos e do espírito do ensino, por meio de troca de informações e de críticas; para Japiassu, são muito importantes a formação geral dos que se engajam na pesquisa científica especializada, o melhor preparo dos indivíduos que trabalham pela formação profissional, a preparação dos especialistas para que realizem suas pesquisas em equipe, assegurando e desenvolvendo a educação permanente.

Para Sommerman (2006), **multidisciplinaridade** significa ausência de nexos, de relações ou ainda de cooperação entre as disciplinas; a **pluridisciplinaridade** seria a justaposição de disciplinas, com certo nível de relação, que se limita à troca de informações, não existindo, no entanto, uma profunda interação e coordenação entre elas; e, por fim, a **transdisciplinaridade**, significa uma etapa superior de integração dos conhecimentos, representando a construção de um sistema que elimina as fronteiras entre disciplinas.

Desta forma, podemos perceber que, apesar de haver diferenças nas definições de cada um destes termos, todos os prefixos (multi, pluri, inter ou trans) apontam para novas modalidades de atuação científica que, embora exijam dos profissionais profunda compreensão de sua área específica, fornecem-lhes a possibilidade de abertura para superar o paradigma disciplinar. Num esforço de síntese sobre as principais questões envolvidas nas definições de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresentaremos, a seguir, estes dois termos de modo mais aprofundado.

3.2.1. Interdisciplinaridade

Thiesen (2008) define o termo interdisciplinaridade como referente a *“movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, que vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”* (THIESEN, 2008, p. 546). Isto, para o autor, quer dizer que um olhar interdisciplinar sobre a realidade demonstra admitir que é preciso haver um entendimento melhor da relação entre o seu todo e as partes que a constituem, acreditando que a

conseqüência disto é emergirem novas possibilidades às pessoas ou situações a que se irá dedicar uma determinada proposta de trabalho.

O surgimento de reflexões sobre interdisciplinaridade ocorreu na Europa (mais precisamente na França e na Itália) em meados da década de 1960, época em que insurgem os movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de universidade e escola; quando se evidenciava a excessiva especialização, e uma tendência à alienação da Academia por olhar numa única direção, dando um destino multipartido para o conhecimento. Neste contexto, as primeiras discussões acerca de interdisciplinaridade começam a ganhar vigor.

O seu precursor foi Georges Gusdorf por meio de um projeto apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1961, cuja idéia central seria reunir um grupo de cientistas de notório saber para orientar as ciências humanas para trabalhar pela unidade humana. Fizeram parte do projeto estudiosos das principais universidades européias e americanas, de diferentes áreas do conhecimento. A proposta era indicar as principais tendências da pesquisa nas ciências humanas, investir no levantamento de questões para as ciências do futuro – das ciências em movimento – e para as que atualmente são exercidas, o que levou aos estudos das dicotomias: ciência e arte; cultura e ciência; objetividade e subjetividade; percepção e sensação; espaço e tempo.

No Brasil, a repercussão desta discussão sobre interdisciplinaridade surgiu na década de 1970; e o pioneiro neste movimento foi Hilton Japiassu (1976), autor da primeira produção a respeito deste tema. Esta discussão chega ao nosso país sofrendo distorções ao longo do tempo, uma vez que a proposta da interdisciplinaridade não passou inicialmente por uma reflexão que viabilizasse o entendimento de seu significado, seus princípios e sobre as possíveis dificuldades de sua implantação. Para ele, *“toda tarefa interdisciplinar deve ter como aspecto essencial em sua metodologia, o estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, delimitação do problema ou da questão a ser desenvolvida, repartição de tarefas e comunicação de resultados”* (JAPIASSU, 1976 *apud* FAZENDA, 1995, p.25). Defende este autor que a condição para efetivação desta metodologia é a de que os profissionais

nela envolvidos precisam ter uma forma própria de capacitação, e deverão participar desde o início da proposta até o desenvolvimento da pedagogia nela aplicada, baseada na comunicação.

Na década de 1980, estudiosos indicaram que a investigação acerca da ação interdisciplinar não pode ser restringida apenas à esfera da educação, mas tem que partir do confronto entre as possibilidades que a colocariam numa categoria diferenciada de ciência. Para entender as contradições ideológicas que, de certo modo, explicam as distorções na apropriação da abordagem interdisciplinar, Fazenda (1995) buscou explicações a partir da análise do quadro político do Brasil dos anos 1960, tendo encontrado as conveniências nas quais o nosso sistema educacional teria sido gestado; era o “tempo do silêncio”, iniciado na década de 1950, prolongado durante os anos 1960 e 1970. De um modo geral, somente no início da década de 1980 é que os educadores passaram a pronunciar-se novamente, o que certamente traz limites para a incorporação de uma metodologia – a interdisciplinar – que se apóia, fundamentalmente, em ações comunicativas. Outras duas dicotomias, as que se coloca entre luta/resistência e solidão/desejo de encontro também deixam marcas neste processo inicial de reflexões sobre a interdisciplinaridade. Entretanto, é, sem dúvida, a dicotomia operada entre teoria/prática a mais importante e difícil de ser enfrentada/superada.

O “tempo do silêncio” decorreu, segundo Fazenda (1988), das interferências exercidas pela política governamental pelas quais passou a administração do Estado, desde o poder militar, pela imposição de um peso sobre a sociedade civil, de forma que artifícios legais fossem utilizados para que as vozes e/ou as consciências educacionais fossem se calando. Neste período, os educadores e os políticos não conseguiam dar continuidade à promoção de um sistema educacional que atendesse os interesses de ambos, bem como à definição de responsabilidades e papéis em sua administração e legislação; a principal característica deste período foi a estagnação. A prioridade do governo era consolidar e aperfeiçoar a situação econômica-política brasileira, transformando o educando de cidadão a operário. A situação da escola, cuja principal função era a de formar consciências, foi transformada para atuar

exclusivamente pela formação de mão de obra que pudesse atender às demandas e necessidades econômicas do país.

Na década de 1990, no Brasil, houve expansão de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade, e Fazenda (1995) indica que desde então, existem projetos que se intitulam interdisciplinares, mas que no percurso de sua implantação abandonam o foco inicial da proposta, criam-se modismos, *slogans*, apelidos e hipóteses sem uma reflexão apropriada de seu significado.

Pombo (2004) usa o termo “interciências”, ou seja, conjunto de saberes que se ligam de forma a resolver um problema preciso. A proposta é de integrar, religar, problematizar e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. A interdisciplinaridade, o trabalho desenvolvido em um grupo formado por profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, principalmente no ambiente universitário, exige uma transformação profunda da forma de trabalhar, das estratégias utilizadas, um novo jeito de fazer, um novo olhar sobre o que se tem observado e aprendido. Uma atitude interdisciplinar manifestada no compromisso profissional deve garantir a construção de um conhecimento que rompa com as fronteiras, cujo trabalho só é possível se o profissional for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver coragem de abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica de sua própria área de conhecimento (THIESEN, 2008) o que, seguramente, não é uma tarefa fácil.

Para Pombo (2008), “disciplinas” são veículos de conhecimento, mas que deixam de lado o saber; e “interdisciplina” é aquilo que se passa entre as disciplinas, pois pelo conhecimento que delas chegam é que hoje é possível a modernidade usufruir de melhores condições de vida.

Uma das mais importantes referências no que se tem produzido no Brasil sobre interdisciplinaridade, Fazenda (2008), discute este termo a partir das suas várias significações, sobretudo decorrentes da diversidade cultural que os envolve. A autora sustenta que interdisciplinaridade pode ser definida como uma *“atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”* (FAZENDA, 2008, p.17).

Na discussão a respeito de definições de uma ação interdisciplinar, é comum encontrarmos o uso dos termos integração e interação, que precisam ser

diferenciados entre si e, principalmente, do termo interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2008) a **integração** se dá em uma etapa anterior e significa os atributos que condições já existentes podem oferecer a determinado projeto, bastando, então, a **interação**, isto é, a ação mútua deste saber no grupo ou nas pessoas participantes. Já a **interdisciplinaridade** requer o envolvimento dos saberes das pessoas direcionados a um determinado fim, pela busca de novos caminhos e saberes. Assim, disciplinas de diferentes áreas se reúnem a partir de uma situação-problema, cuja idéia de projeto possa nascer por meio da consciência de todos, da crença num mesmo objetivo e na disponibilidade por redefinir este projeto a partir da dúvida e das respostas encontradas (FAZENDA, 2008).

Apoiada nas obras de Fazenda, Guimarães (2008, p. 132) define a interdisciplinaridade como sendo *“uma categoria de ação, pautada nos princípios do respeito, humildade, desapego, espera, que propõe uma atitude de abertura frente às questões do conhecimento [...], à consciência do servir”*.

Tavares (2008, p. 135) destaca que na contemporaneidade são exigidas ações interdisciplinares para dar conta da *“compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das suas transformações”*, para que os profissionais possam elaborar um caminho de novas atitudes, pesquisas, saberes, projetos, com particular destaque ao desafio de religar os saberes de um mundo globalizado e fragmentado; assim, a intensidade de um diálogo reflexivo e crítico é condição indispensável para quaisquer ações interdisciplinares. Também ancorada nos textos de Fazenda, a autora defende que a discussão acerca do sentido de interdisciplinaridade é ampliada pelos sentidos de ser, de pertencer e de fazer, o que requer vontade, troca de experiências e de conhecimentos, comprometimento. Argumenta que o que se deve formar não é só o profissional tecnicista, mas um profissional pesquisador que se importe com a continuidade das ações delineadas no seu grupo de trabalho.

Para Fazenda (1995), deve haver uma superação da dicotomia, isto é, da classificação de ciência/existência no trato da interdisciplinaridade, considerando a crise do conhecimento instalada nos modelos e nos paradigmas encontrados nas ciências, que dificulta conceber uma educação que as enfrente,

e o exercício da interdisciplinaridade facilitaria – ou, pelo menos, colaboraria para – este enfrentamento.

Dentre os autores pesquisados, Fazenda indica que a investigação do que seja interdisciplinaridade é, possivelmente, um caminho sem fim. A defesa que a autora faz sobre o termo é envolvente, provocando um desejo de continuidade de estudo do mesmo, de reflexão contínua, que não acreditamos seja possível esgotar nesta dissertação. Há muito a avançar neste tema, e um dos requisitos para isto pensamos que seja, também, apresentar o que vem sendo discutido acerca do termo transdisciplinaridade, o que faremos a seguir.

3.2.2. Transdisciplinaridade

A origem do termo é da década de 1970, criado por Piaget, no I seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França). Trata-se da compreensão de que seja possível articular a realidade entre e para além das disciplinas especializadas, sem desconsiderá-las.

Durante a busca pelas referências que abordam este termo, encontramos a **Carta da Transdisciplinaridade**, produzida pela UNESCO, que apresenta uma definição do conceito transdisciplinar, com características de um contrato moral, formado por um conjunto de princípios que visam a articulação do saber. Dentre vários aspectos que determinaram a produção deste documento, destacamos: a proliferação das disciplinas acadêmicas que conduzem à hiperespecialização, a qual, como já vimos, dificulta o olhar dos especialistas sobre os demais saberes; a dificuldade de a inteligência humana, de forma isolada, dar conta dos conflitos e desigualdades, como a guerra, a fome, a má distribuição de renda, entre tantos outros; e do desafio da contemporaneidade, que preza pelo individualismo e pela competitividade, pelo desapego, pela obediência à eficácia muitas vezes desmedida, que leva ao crescimento do saber descontextualizado.

São direcionamentos muito determinados, radicais, mas pelo que entendemos, há uma preocupação por evitar que os indivíduos deixem de se envolver/interessar com/por o que há de mais humano em seu trabalho; ou seja, a hiperespecialização pode levar os profissionais a preocuparem-se somente com os assuntos relacionados exclusivamente a uma determinada área, deixando de olhar para os sujeitos de forma integral, como uma totalidade. Um olhar contextualizado, voltado às necessidades de seu semelhante, irá exigir reflexões sobre as decisões e atitudes, principalmente no que se refere à produção de conhecimento e de recursos que no futuro poderão prejudicar o próprio homem, como por exemplo, nas indústrias bélicas, nas pesquisas de medicamentos, cujo produto pode ser algo voltado à cultura de morte, mesmo que num primeiro momento aparente melhorias para a humanidade. Será exigir do profissional que ultrapasse os limites de sua área, e aceite a presença e a contribuição das demais áreas, e vice-versa.

A **Carta da Transdisciplinaridade** é composta por 14 Artigos, dentre os quais encontramos a seguinte definição: "*a transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa*" (Art.3). Na elaboração deste documento, considerou-se a dignidade do ser humano, o reconhecimento de que existem diferentes níveis de realidade, sendo que a exclusão social das pessoas exercida pela cultura capitalista, pela globalização, leva ao empobrecimento.

Fazenda (2008) demonstra cuidado para tratar deste tema por reconhecer que ainda está em estudo em diversos grupos de especialistas, integrantes de organismos internacionais, como o Centro Internacional de Pesquisa em Estudos Transdisciplinares (CIRET), da Universidade de Sherbrooke, no Canadá, ou nacionais, como o Centro de Estudos Transdisciplinares (CETRANS), em funcionamento na Universidade de São Paulo.

Esta autora (2008, p. 25) ao referir-se a inter ou transdisciplinaridade recorre a princípios, tais como "*espera, coerência, humildade, respeito e desapego*", retomando o que os estudiosos consideram sobre didática e prática de ensino, elementos necessários nesta abordagem. Assim, "*o prefixo 'trans'*

indica, que a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas, cujo objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento”.

Nos investimentos que fizemos em busca de definições mais precisas sobre os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade buscamos privilegiar os autores que mais se destacam ou são citados como referências nos trabalhos sobre estes termos. Deles, trouxemos os excertos que nos pareceram mais significativos em seus trabalhos, nos quais registravam-se esforços de definição destes termos. Sendo assim, parece-nos que – embora a defesa da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade seja pertinente e a superação da hiperespecialização seja necessária – há ainda muito a ser feito para tornar mais claros estes conceitos e as suas diferenciações. Sem isso, algumas tentativas de definição dos termos correm o risco de explicar pouco e, mais do que isso, funcionar como um discurso excessivamente otimista, que, neste caso, pouco contribui para o avanço da inter-relação entre os saberes.

Apesar destas dificuldades na literatura para definir os termos, é possível argumentar que os programas de extensão universitária devem ser interdisciplinares porque uma de suas premissas é considerar a presença de profissionais e de estudantes de diferentes áreas do conhecimento trabalhando num mesmo projeto, tendo que contar com a contribuição de outras disciplinas para que determinado programa possa ser desenvolvido com maior amplitude em busca de um fim compartilhado. Considerando que têm como estratégia acadêmica levar à comunidade o conhecimento produzido na academia, bem como inserir o saber popular na vida da universidade, campo de experimentação e de aplicação das teorias estudadas em prol de um interesse comum: o desenvolvimento social, quanto menos hiperespecializado e mais interdisciplinar, mais promissores serão os programas extensionistas. Por meio da extensão é possível haver ações afirmativas da relação entre universidade e sociedade, articulando o ensino e a pesquisa, devendo-se ter o cuidado de não tomar para si as responsabilidades que são do Estado.

Quanto a isto, referimo-nos ao que diz a proposta para implementação de Políticas de Extensão Universitária Brasileira, cujo Plano dedica-se a retomar

conceitos, princípios e diretrizes, inclusive pela articulação das diferentes áreas envolvidas em programas de extensão. No seguinte trecho fica claro que a presença da interdisciplinaridade, inclusive recomendada pelo FOREXT como meta de todo trabalho acadêmico, não é uma tarefa simples. Diz Nogueira que

Há uma incoerência entre os planos norteadores da extensão e sua operacionalização em área temática. Ao se definir como princípio que a ação extensionista deve ser interdisciplinar e transdisciplinar, é incoerente propor que esta mesma ação seja classificada em tema. Programas inter ou transdisciplinares são, por natureza, multitemáticos, pois devem entender a realidade como um todo articulado, usando as competências de cada área para compreender esta realidade, possibilitando um diálogo entre as diferentes disciplinas (NOGUEIRA, 2005, p. 94)

Se considerarmos esta afirmação, é importante indicar que os eventos organizados para socialização das ações extensionistas (que apresentaremos a seguir) não conseguiram realizar ainda uma organização que dê conta de discutir programas de extensão e a sua avaliação na perspectiva da inter e da transdisciplinaridade, se ainda estes encontros são divididos em áreas temáticas, como Saúde, Educação, Trabalho, Tecnologia, Avaliação, Cultura, entre outros. Isto talvez demonstre que os próprios campos de discussão da extensão ainda estão segregados, repartidos, tendo, ainda, dificuldades para promover uma discussão ampla de extensão universitária segundo a sua proposta e a de seus programas.

3.3. A trajetória: de projeto a centro

O Centro nasceu a partir de atividades desenvolvidas por docentes da universidade à qual se integra, com pessoas com deficiência, vindas da comunidade externa, inicialmente crianças com deficiência visual. O início do projeto deu-se em 1987 a partir de uma ação voluntária de alguns docentes da universidade em parceria com a Associação de Pais de Alunos Excepcionais (APAE).

Três anos depois, em 1990, ocorreu a implantação oficial do projeto a partir de proposta idealizada e elaborada por uma docente da Faculdade de Educação Física, que envolveria professores e estudantes de outros cursos

(Terapia Ocupacional, Formação de Professores para Educação Especial, Psicologia, Fisioterapia, Medicina) e profissionais do Centro de Cultura e Arte (CCA)¹⁵ da Instituição.

As atividades iniciais oferecidas foram de música e dança, e eram realizadas nas dependências da APAE. Esta instituição também colaborou no início do trabalho para levantamento de instituições especializadas em atendimento a deficientes que pudessem ser convidadas a participar das atividades que o Centro começava a oferecer. O desenvolvimento inicial do projeto ocorreu a partir da elaboração de aulas abertas às pessoas com deficiência que, ao aderirem, eram distribuídas por turmas, de acordo com as suas necessidades específicas. Era solicitado que respondessem a questionários (caso não fosse possível por eles, seus responsáveis responderiam) que visavam *“detectar as vivências de esquema corporal e participação em outras atividades anteriores, com vistas ao seu envolvimento com programas esportivos, artísticos e culturais”* (Projeto inicial, 1990).

Desde o início dos trabalhos, houve preocupação em divulgar o que ia sendo construído, e os resultados destas ações eram (e ainda são) apresentados em eventos científicos. Parte dos trabalhos desenvolvidos também foi documentada em um vídeo que faz parte do material arquivado no Centro. Conforme pudemos identificar pelo acesso aos arquivos do Centro, a participação de representantes que lá trabalhavam em eventos foi irregular e, nos relatórios em que constam informações sobre tal participação (de 1993 a 2008), elas resultam em: 105 comunicações e 31 painéis expostos em congressos, seminários e encontros acadêmicos, ao longo deste período.

Em 1990, os profissionais envolvidos nos trabalhos do Centro, entenderam que já teriam condições para realizar uma atuação mais ampliada considerando que a *“satisfação, alegria e prazer dos deficientes participantes estimulavam a ampliação do quadro para dar atendimento às demais deficiências”*

¹⁵ Órgão complementar da universidade, vinculado à PROEXT. Foi criado em 1987 e visa planejamento, coordenação e desenvolvimento de atividades de cunho artístico-cultural, que contribuem para a difusão cultural por meio de produção artística, no meio universitário, cujos grupos são formados por estudantes da instituição (site da Instituição, 2009).

(Projeto inicial, 1990). A proposta tinha o objetivo de “*promover a reinserção social da pessoa portadora de deficiência, facilitando seu acesso a todas as classes sociais, indistintamente, através da estimulação de suas aptidões artístico-esportivas*”. Note-se que à época ainda se utilizava a nomenclatura ‘pessoa portadora de deficiência’, a qual, contemporaneamente, foi substituída por ‘pessoa com deficiência’, como já destacamos.

Segundo encontramos registrado no projeto inicial apresentado à Reitoria, as principais justificativas apresentadas para a oficialização do Centro eram (i) as estatísticas da ONU, indicando que 10% da população brasileira era portadora de deficiência; (ii) a importância da integração social destas pessoas; (iii) o fato de que o deficiente necessita de alternativas de intervenção variadas, tornando-se, portanto, necessário buscar conhecimentos relativos a esta clientela, com o objetivo de resgatar direitos de um segmento da população historicamente discriminada e (iv) a necessidade de uma ação compatível às propostas de integração social destas pessoas, para o que a universidade elaborava uma oferta na formação de profissionais de educação especial.

O prazo previsto para implantação do projeto era estimado para dali a dois anos, ou seja, para 1992. A perspectiva era obter, neste período de espera da aprovação, resultados mais consistentes conseguidos pela realização das atividades, para estudo e novo planejamento da continuidade dos trabalhos do futuro Centro. Os recursos materiais necessários para desenvolver a proposta, no início, seria um salão medindo 10 x 10m², equipado com aparelho de som e instrumentos de percussão. Foi então elaborado um projeto para a sede deste Centro¹⁶, indicando-se a necessidade de construção ou de criação de um espaço para o desenvolvimento das atividades propostas. Pensou-se em instalar esta nova edificação em local próximo à Faculdade de Educação Física, para que fosse possível usar as quadras esportivas já existentes e devido à boa acessibilidade disponível às pessoas com deficiência ao local onde as atividades seriam realizadas.

Entenderam ainda, os fundadores do Centro, que o fato dessas pessoas necessitarem de um atendimento diferenciado, tornava imprescindível a

¹⁶ Atualmente, a maioria das atividades do Centro são desenvolvidas nesta sede.

tarefa da Universidade de preparar profissionais devidamente instrumentalizados e competentes para atuar com os deficientes; entenderam, também, que o Centro era um lugar adequado para que esta tarefa se concretizasse.

O referido projeto, inicialmente intitulado “**Integração social do deficiente através da arte-educação**”, tinha como tema central “*dar atendimento a uma população que necessita de apoio*” e “*formar recursos humanos para elaborar processos reflexivos e criativos*”. Todas estas pretensões eram alicerçadas pela “*inegável dificuldade que os profissionais dispostos a este atendimento encontravam, muitas vezes obstáculos intransponíveis quando diante da proposta de adequação à prática das atividades motoras e artísticas, que respeitassem as limitações físicas, mentais, emocionais, além dos impedimentos sensoriais e outros*”. Analisando os documentos de que dispusemos, procuramos indicações mais precisas e detalhadas sobre estas asserções, mas os materiais consultados não especificam exatamente o que elas significam.

De acordo com as informações dos relatórios e documentos do Centro, após a aprovação e implantação da proposta, nas décadas seguintes foi ocorrendo um significativo crescimento da quantidade de atividades oferecidas, a ampliação do seu desenvolvimento, o aumento da participação em eventos esportivos e científicos da área da deficiência e saúde, a preocupação em divulgar o trabalho à comunidade externa por meio da realização de palestras, de cursos de extensão em parceria com a APAE, de apresentações artísticas e o estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições do mesmo ramo.

A partir de 1995, o programa demonstra maior preocupação com a formação dos extensionistas, isto é, com os estudantes da universidade que nele atuavam. Deduz-se esta preocupação a partir da elaboração do projeto pedagógico do Centro, feita neste ano, integrado ao projeto pedagógico que a universidade elaborou para si. Nota-se, também, preocupação maior em realizar encaminhamentos dos deficientes que participavam do Centro à área da saúde – o que parece que não ocorria nos anos anteriores – a ampliação do espaço físico

(pela construção de uma piscina) e a obtenção de um lugar de representação do Centro na Comissão Municipal de Atenção à Pessoa com Deficiência.

De 1998 a 1999, registra-se nos Relatórios uma maior participação da comunidade interna com a implementação de parcerias com unidades da universidade (tais como o Curso de Primeiros Socorros com a Faculdade de Enfermagem, a promoção dos I Jogos Especiais, em parceria com a Faculdade de Educação Física; a produção de desenhos para confecção de cartões de Natal em parceria com a Reitoria). Além disso, houve a intensificação de realização de pesquisas, supervisão de monografias e de estágios. Há, portanto, indicações de incremento da busca de capacitação da equipe, inclusive dos extensionistas, o que parece revelar preocupação com a qualidade das articulações entre ensino, pesquisa e extensão, procurando atuar em consonância com as demais ações e projetos da universidade.

Em 2000 e 2001, houve novo fortalecimento das parcerias com outras unidades da universidade, tais como com o Instituto de Informática (para uso do laboratório de informática e oferta de cursos básicos), com o de Psicologia (para encaminhamento das pessoas que participavam do programa), com a Faculdade de Educação (através do projeto de acessibilidade para deficientes visuais) e com a Faculdade de Odontologia (para atendimento aos deficientes do Centro). As ações destas parcerias promoviam a realização de pesquisas, para as quais participavam os estudantes destes cursos e, indiretamente, os professores orientadores das pesquisas, sinalizando contínua transformação do Centro em seu trabalho voltado às necessidades das pessoas com deficiência e, simultaneamente, das contribuições por ele dadas à formação dos estudantes que participam do programa, além de promover maior articulação entre o Centro e a comunidade acadêmica.

Mais recentemente, de 2002 a 2005, segundo o relatório de gestão da PROEXT, a universidade solicitou a realização de diagnóstico técnico-administrativo detalhado sobre todos os sub-programas/projetos de extensão em funcionamento, incluindo o Centro. Este diagnóstico provocou uma reestruturação do projeto inicial, visando formular uma nova proposta de trabalho. Dois pontos são importantes de serem destacados como resultados deste diagnóstico. Em

primeiro lugar, a PROEXT reconhece a necessidade de criação na universidade de outros organismos complementares voltados para o desenvolvimento de programas interdisciplinares e multiprofissionais que pudessem responder de forma integrada às demandas sociais no campo do ensino, pesquisa e extensão. Além disso, registrou-se neste relatório a preocupação em apoiar o processo de qualificação gerencial dos órgãos complementares da universidade, dentre eles o Centro, com a indicação de que na gestão seguinte (2006-2009), deveria ser melhor definido o papel deste Centro a partir de um estudo diagnóstico específico. Há indicações, portanto, de estar em curso um processo amplo de legitimação e valorização das iniciativas de extensão universitária, buscando-se marcar a necessidade de que elas se articulem aos outros eixos de trabalho da universidade e que sejam objeto de avaliações sistemáticas e contínuas, através do que nos documentos se nomeia como diagnóstico.

Em atendimento ao proposto, ao assumir o Centro no início de 2006, registra-se no Relatório de 2007 que o primeiro movimento da nova Coordenadora foi no sentido de identificar os principais problemas e dificuldades que o órgão vivenciava, tendo como parâmetros o projeto pedagógico da Universidade e a sua missão institucional. A partir disto, foi estabelecido um conjunto de ações norteadoras que deveriam conduzir o trabalho da gestão 2006-2009. Neste sentido, a Coordenadora apresentou um diagnóstico e um Plano de Gestão à Pró-Reitoria de Extensão, que envolvia uma série de ações com o objetivo principal de investir no aprimoramento da qualidade do Centro e de resgatar a sua identidade, dando-lhe visibilidade no âmbito interno e externo. Como por exemplo, o lançamento do projeto “Colóquios Inclusivos” (2007-2008, com objetivo de constituição de um grupo de estudos sobre o tema inclusão), a maior abertura para a iniciação científica e para realização de trabalhos de conclusão de curso, o lançamento de uma revista intitulada “Universidade: Diálogo com a Diversidade – Ética e Deficiência” (2007) e a realização do I Congresso Nacional Sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência (2006).

É nesta perspectiva que se constrói e reconhece o novo olhar, por intermédio das ações, interações e atuações do Centro na sociedade, a fim de relacionar a teoria à prática, dos conceitos à práxis, intensificando a relação entre ensino, pesquisa e extensão e oportunizando a mudança de olhar, acreditando em um olhar diferente e mais inclusivo (Relatório do Centro, 2008).

No que se refere aos trabalhos de pesquisa realizados no Centro, além dos trabalhos de conclusão de curso, destacamos os de mestrado e doutorado, no total de trinta e três trabalhos, sendo dois da área de Artes, um de Arquitetura, dezesseis de Esportes, onze de Psicologia, um de Pedagogia e dois de Serviço Social.

Está informado no *folder* institucional de 2006, que para atingir seus objetivos, o Centro conta com uma *“equipe multidisciplinar que viabiliza processos educacionais de excelência, que articulam teoria e prática e intensificam a relação entre ensino, pesquisa e extensão”*, e que *“graças à convivência diária com o público, os estudantes envolvidos nas atividades adquirem formação ampla, flexível, polivalente e integral”*.

Pelas características declaradas de funcionamento deste programa de extensão universitária, sinaliza-se a possibilidade para os graduandos de experiências que podem contribuir para sua formação integral, por várias razões, dentre as quais a oportunidade de perceberem-se como parte integrante e necessária nos esforços acadêmicos para transformar a condição das pessoas com deficiência e a oportunidade de aprender que esta transformação requer a congregação de conhecimentos de diversas áreas, exigindo, assim, a construção de competências para trabalhar em equipe interdisciplinar.

Segundo consta no material divulgado pelo Centro (*folder* 2006, *site* da Universidade, trabalhos apresentados em eventos científicos), *“a equipe de profissionais que dele faz parte realiza um trabalho articulado de fundamentação teórico-prática, que resulta em ações e projetos que se propõe serem coerentes com a missão da Instituição”*. Além disso, indica ser um caminho para a intensificação da relação entre ensino, pesquisa e extensão, que pretende *“contribuir para viabilização de processos educacionais de excelência, possibilitando uma **formação flexível, polivalente e interdisciplinar**”* (ênfase nossa), considerada possível ao promoverem a convivência entre os

extensionistas e as pessoas com deficiência que participam do programa, visando favorecer a formação integral da pessoa humana.

Há várias indicações de ênfase crescente na importância de buscar articular as ações do Centro ao projeto mais amplo da Universidade. Exemplo disto encontramos no Relatório de 2007 do qual extraímos informações de que a sua missão foi desenvolvida ao longo de sua existência, sempre vinculada à atuação da Universidade na qual está inserida, no que se refere ao campo educacional, social e cultural, à interlocução entre ensino, pesquisa e extensão. Afirma-se que a missão do Centro é:

Desenvolver ações integradas e inovadoras de extensão, de produção de conhecimentos e de ensino, em consonância com as áreas de atuação da Universidade, com base no Programa Geral de Extensão, contribuindo para a formação humanística para transformações pessoais, organizacionais e sociais (Relatório do Centro, 2007).

O referido relatório também informa que as ações do Centro sempre foram orientadas pelos seguintes valores: educação para a autonomia, compromisso com a formação cristã e humana, valorização da diversidade, capacidade prospectiva e empreendedora, busca por fundamentação científica. Considerando a missão com que o Centro se compromete, para realizá-la, a gestão atual (2006-2009) afirma ser necessário resgatar a visão de inclusão deste órgão, que coloca *um novo olhar sobre a diferença*, o que significa:

Contribuir para a inserção e consolidação da universidade em sua atuação na extensão, reconhecida nacionalmente pela excelência e pela atuação inovadora no desenvolvimento de projetos, priorizando os de natureza interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional que favoreçam o equacionamento de demandas sociais emergentes (Relatório do Centro, 2007).

Isto significa para o Centro, promover ações que lhe dêem maior visibilidade interna e externamente, capaz de articular encontros entre as diferentes unidades da Universidade, de modo que seja possível haver outra forma de olhar a pessoa com deficiência, viabilizando ainda a eliminação do preconceito ou, pelo menos, uma nova forma de conceber a deficiência e esta pessoa. O Centro acredita que por meio das atividades artísticas, culturais, esportivas e profissionalizantes seja possível esclarecer à comunidade que todas

as pessoas possuem potencialidades e merecem ser vistas e ouvidas para que sejam incluídas.

Há, portanto, indicações de que o Centro se compromete com uma posição sintônica com o que aponta Bueno (2002), de que colocar um novo olhar sobre as ações significa enxergar além dos limites, ver as possibilidades, numa *“condução à ação transformadora, remetendo a uma possível reformulação da concepção de homem, de mundo, de educação, numa reflexão da ação”* (BUENO, 2002, p.203), o que, inescapavelmente, deverá passar por mudanças na formação dos professores e profissionais, cujo trabalho deve estar pautado na interação entre ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere à presença de docentes da Universidade neste programa, na gestão de 2002-2005, quem coordenava as atividades do Centro eram profissionais contratados como funcionários. Em 2006, a partir da nova gestão da PROEXT, exigiu-se que os responsáveis por tais atividades fossem professores da universidade, que passaram a ser chamados de integradores acadêmicos, os quais cumprem carga-horária de quarenta horas semanais, das quais doze são dedicadas ao trabalho no Centro e as restantes às aulas da graduação. São, portanto, professores inseridos na carreira docente, que assumem as quatro áreas de atuação do Centro (Artes, Esportes, Saúde e Profissionalização). Entende-se que o fato de estes integradores acadêmicos serem também professores e, portanto, estarem vinculados aos cursos de graduação desta instituição constitui-se uma importante ponte de articulação entre as atividades de extensão e de ensino.

Como o programa propõe-se a realizar atividades coerentes com o projeto pedagógico da universidade, bem como em consonância com a sua missão institucional, o Centro projeta suas atividades de forma que contemplem as vinculações entre os eixos ensino-pesquisa-extensão, atribuindo a todos eles a tarefa de que suas ações devem visar *“transbordar”*, transformar conteúdos, experiências e conhecimento a partir da atividade de extensão, na qual realiza-se estudo e pesquisa para que estas sejam feitas com o embasamento teórico e conhecimento dos professores, para reflexão das ações relacionando-as com a teoria. O Centro entende que extensão é *“ponte”*, *“trânsito”*, entre o ensino e a

pesquisa; e, com a presença dos graduandos dos diversos cursos, os saberes de diversas áreas de conhecimento, podem se inter-relacionar.

Os projetos que mais se aproximam da inclusão, na concepção da Coordenadora do Centro, são os de música e de massagem, porque estes não focalizam a deficiência, mas valorizam a linguagem artística e as possibilidades dos participantes, e não os seus limites. Considera, ainda, que os demais projetos contribuem para a inclusão a partir da sociabilidade, integração, criação de vínculos, elevação da auto-estima e confiança.

3.4. O Centro em 2009

Atualmente, o Centro oferece um total de quatorze sub-programas e três projetos a 534 pessoas com as diversas deficiências: visual, auditiva, física, cognitiva. O termo *sub-programa* refere-se às atividades que vem sendo realizadas desde o início do Centro, como esportes, dança e artes. As atividades oferecidas mais recentemente, portanto, em fase de desenvolvimento ou com data para término, como as de música e de capoeira são chamadas de *projetos*. Cabe destacar que em 2007 foi dado início a um projeto voltado exclusivamente à questão pedagógica, isto é, à inserção da pessoa com deficiência na escola regular, que em 2009 passou a fazer parte do rol de atividades implantadas, portanto, agora considerado sub-programa.

O Centro conta com uma equipe formada por um coordenador geral, quatro docentes integradores-acadêmicos que conduzem suas propostas de trabalho nas áreas de Esportes, Artes, Saúde e Profissionalização (professores dos cursos de Educação Física, Artes Visuais, Fisioterapia e Psicologia respectivamente), cinco assistentes técnicos, uma secretária, um auxiliar e os extensionistas (incluindo bolsistas e voluntários), sendo estes oriundos dos diversos cursos da universidade, destacando-se principalmente em maior número de participações os estudantes de Psicologia, Fisioterapia e Educação Física, conforme demonstra o quadro que apresentaremos mais à frente. As bolsas são pagas pela instituição mantenedora, com um caráter de estímulo à adesão dos universitários ao programa; o valor destas bolsas corresponde à carga-horária

exercida pelo estudante no programa (4, 8, 12 ou 24 horas semanais); trata-se de bolsa-estímulo que não é dada diretamente aos estudantes e sim transformada em desconto nas mensalidades.

As pessoas que participam dos sub-programas/projetos pertencem à comunidade externa, vindos de diversos pontos da cidade e de sua redondeza por iniciativa própria, ou trazidas pelas instituições especializadas que as atendem. Além das instituições, há famílias que procuram o Centro por indicação de amigos ou de profissionais da área da saúde que os atendem, ou ainda por terem sido alcançados de alguma forma pela divulgação que o Centro realiza, conforme mencionado nesse texto. As pessoas não institucionalizadas agendam uma entrevista com a psicóloga do Centro, que faz as anamneses e encaminha-as para o sub-programa/projeto mais adequado às suas necessidades ou possibilidades. A frequência é definida segundo a disponibilidade e acessibilidade (de transporte, por exemplo) de cada um dos inscritos, e em geral, ocorre de duas a três vezes por semana.

No quadro abaixo, apresentamos o número de pessoas que freqüentaram o Centro no ano de 2008, distribuídos por tipo de deficiência.

Quadro 2 – Atendimentos no Centro em 2008

<i>Deficiência</i>	<i>Participantes Institucionalizadas (grupo A)</i>	<i>%</i>	<i>Participantes não institucionalizados (grupo B)</i>	<i>%</i>
Mental	96	68	308	80
Visual	30	21	28	7
Física	16	11	40	10
Auditiva	0	0	10	3
TOTAL	142	27	386	73

Fonte: Relatório Anual do Centro (2008)

Como se pode notar no quadro, em 2008 o número de participantes em cada deficiência aponta que a maioria é de pessoas com deficiência mental, sendo em maior número as que freqüentam o Centro individualmente, ou seja, sem que sejam enviadas por alguma das instituições especializadas. Em segundo lugar as pessoas com deficiência visual representam 21% das que são institucionalizadas (grupo A), mas que ao compararmos às não institucionalizadas

(grupo B), somam apenas 7%, havendo uma alteração na ordem de participações de cada grupo.

Em 2009, o Centro permanece atendendo prioritariamente aos não institucionalizados, não tendo sido possível ampliar a análise em virtude da falta de informações sobre a distribuição destas pessoas segundo suas deficiências, relativas àquele ano. Este trabalho de levantamento é realizado pelo Centro no início do ano seguinte.

Quadro 3 – Atendimentos no Centro em 2009

<i>Origem</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Deficientes Institucionalizados	118	22
Deficientes não institucionalizados	416(*)	78
TOTAL	534	

(*) 208 indivíduos que em média freqüentam o Centro duas vezes por semana.

Fonte: Lista geral dos participantes do Centro em 2009

No próximo quadro, apresentamos um levantamento dos participantes não institucionalizados com relação ao gênero e ao seu local de origem (se da cidade onde o Centro está situado, ou de sua região metropolitana). Não foi possível realizar este levantamento com os institucionalizados pelo motivo de não terem disponibilizado esta informação no ano de 2009.

Quadro 4 – Participantes do Centro em 2009 - não institucionalizados

	<i>Total</i>	<i>%</i>
Feminino	84	40
Masculino	124	60
Da cidade onde está o Centro	167	80
Da região metropolitana do Centro	41	20

Fonte: Lista geral dos participantes do Centro em 2009

Alguns sub-programas/projetos são específicos para algumas deficiências, como por exemplo, para autistas, deficientes visuais, crianças com deficiência física. Os sub-programas/projetos são oferecidos a pessoas de todas as idades, geralmente numa faixa etária entre 15 e 65 anos, com exceção de dois, um destinado a crianças de 01 a 07 anos de idade (Estimulação Motora:

Intensificando Possibilidades) e outro a pré-adolescentes inseridos na escola (Foco, Aprendizagem e Tecnologia: aprender como se aprende).

Há algumas atividades não freqüentes, mas das quais os deficientes e seus familiares/acompanhantes são incentivados a participar como a ida à Feira de Tecnologia e Reabilitação (REATECH), que acontece anualmente na cidade de São Paulo, às competições esportivas adaptadas (que geralmente ocorrem na cidade de Jundiaí ou às promovidas pela Special Olympics Brasil). Além disso, busca-se organizar a freqüência em eventos culturais como a visita a exposições em museus, parques e espetáculos artísticos.

Há ainda atividades oferecidas aos familiares/acompanhantes dos participantes do Centro (mães, pais, cuidadores, tutores, profissionais), tais como pintura, música e inclusão digital.

3.5. Os objetivos do Centro

Tendo sido apresentado o percurso histórico do Centro, em seus aspectos mais relevantes, faremos, a seguir um destaque para os objetivos assumidos pelo Centro, declarados na Gestão 2006-2009. Optamos por apresentá-los a seguir dos objetivos registrados em 1990 porque nos parece interessante fazer alguns apontamentos comparativos entre ambos.

No projeto inicial (1990), os **objetivos principais** eram:

- fornecer subsídios atualizados para a realimentação do processo educacional com necessidade firmada nos princípios básicos da democratização do ensino;
- conhecer e discutir experiências utilizadas nas instituições formadoras de profissionais voltadas a esta área no país e exterior;
- atuar emergencialmente na preparação de profissionais a fim de capacitá-los nos trabalhos desenvolvidos com deficientes;
- atuar imediatamente junto aos deficientes, com planos de aulas já elaborados e iniciados.

E com os **específicos** pretendia-se:

- desenvolver o espírito de coletividade, auto-confiança e auto-controle, partindo do conhecimento e domínio do corpo,

relacionando-o adequadamente com o ambiente e outras pessoas;

- participar de situações que propiciassem a aquisição de hábitos de auto-suficiência em relação às suas necessidades;
- explorar o potencial das situações de aprendizagem, através de experiências motoras criativas e artísticas.

Na atualidade, o Centro tem os objetivos abaixo relacionados, extraídos do seu Relatório Anual de 2008:

Objetivos Gerais:

- Atuar como facilitador na inclusão social de pessoas com deficiência.
- Ampliar a atuação na extensão, notadamente no que diz respeito aos deficientes e ao território da região metropolitana.
- Intensificar a relação ensino-pesquisa-extensão.
- Gerar conhecimentos teóricos e práticos em sintonia com as demandas e tendências das áreas de atuação.
- Realizar iniciativas que promovam a troca de conhecimentos científicos, profissionais e culturais entre a comunidade acadêmica e a sociedade.
- Promover ações compartilhadas, projetos e programas envolvendo cursos e outros órgãos da Universidade e as várias áreas do conhecimento, bem como, com as comunidades externas, propiciando a multidisciplinaridade presente na missão do Centro.
- Promover e incentivar a atuação da comunidade acadêmica em iniciativas sociais.
- Realizar eventos acadêmicos, esportivos e culturais que promovam o intercâmbio de conhecimentos.
- Desenvolver projetos que deverão acontecer também nos núcleos territoriais de extensão.

Objetivos Específicos:

- Resgatar a identidade do Centro e projetá-la na Universidade e na sociedade.
- Prosseguir a revisão da estrutura organizacional de modo a atender as definições do planejamento estratégico, atingindo 100%.
- Dar continuidade à implantação de processos de comunicação entre as áreas que facilitem os fluxos de trabalho.
- Dar continuidades aos atendimentos, mantendo os quinze projetos de extensão, preferencialmente multidisciplinares, garantindo a qualidade na inter-relação ao ensino – pesquisa – extensão.
- Utilizar os diferentes espaços e atividades para ampliar a atuação da Universidade.
- Desenvolver mecanismos de avaliação da gestão, da execução do plano de trabalho, com a participação da comunidade acadêmica, definindo estratégias de auto-avaliação com a participação de todos os segmentos envolvidos nas atividades no Centro, alcançando indicadores

acima de 75% de satisfação com o atendimento à comunidade.

3.6. Análise comparativa dos objetivos do Centro

O objetivo principal do Centro sempre foi a atuação pela inclusão social de pessoas com deficiência, através de trabalho interdisciplinar. É de se notar, entretanto, que os termos **inclusão** e **interdisciplinar** (ou congêneres, tais como integração ou multidisciplinar) não estão explicitamente enunciados no início da formação deste órgão. O mesmo podemos evidenciar quanto à relação entre ensino-pesquisa-extensão, ausente nos objetivos de 1990 e assumida em 2006, no terceiro tópico dos objetivos gerais e no quarto tópico dos objetivos específicos. Este fato associado ao objetivo geral nº 4 (“*gerar conhecimentos teóricos e práticos*”) e nº 5 (“*realizar iniciativas que promovam a troca de conhecimentos científicos, profissionais e culturais*”), contrasta com o termo “*experiências*” e parece marcar a atuação de um programa que atende pessoas com deficiência para um Centro que assume compromissos com os outros eixos da Universidade, inclusive o de ser gerador de conhecimentos científicos.

Podemos subsidiar estas considerações com mais um destaque: os objetivos específicos formulados em 1990 referiam-se somente aos benefícios a serem oferecidos às pessoas com deficiência participantes do programa (“*espírito de coletividade*”, “*autoconfiança*”, “*autocontrole*”, “*autosuficiência*”, entre outros), configurando mais um aspecto assistencialista do que inclusivo. Já em 2006, nos objetivos ganham visibilidade a relação Centro-Universidade, embora os compromissos com os usuários não tenham sido extintos, obviamente. Mas, agora, estes compromissos estão articulados às esferas institucionais mais amplas e devem a elas remeter, como podemos deduzir do objetivo específico nº 4, em que se lê: “*dar continuidade aos atendimentos, mantendo os quinze projetos de extensão, preferencialmente multidisciplinares, garantindo a qualidade na inter-relação ao ensino-pesquisa-extensão*”.

Os termos “*emergencialmente*” e “*imediatamente*”, substituídos pelo objetivo de “*prosseguir a revisão da estrutura organizacional de modo a atender às definições do planejamento estratégico, atingindo 100%*” nos permitem

perceber que houve uma ampliação no entendimento do que o Centro estaria disposto a oferecer, bem como, a busca de uma maior dimensão nas estratégias de trabalho, considerando ainda a importância de desenvolver atividades que pudessem atender ao público segundo um conceito institucionalizado e dentro do que se espera da academia, como o ensino e a pesquisa, fazendo com que as atividades realizadas não ficassem apenas em torno delas mesmas, mas com um olhar mais ampliado que pudesse alcançar a comunidade interna e externa.

Por fim, é preciso destacar que, em 2006, marca-se a importância de “*desenvolver mecanismos de avaliação*”, tanto da gestão, quando da execução do plano de trabalho, envolvendo todos os segmentos que se vinculam ao Centro e estabelece-se uma meta: atingir indicadores acima de 75% de satisfação. Neste sentido, percebemos o posicionamento quanto ao enfoque dado ao intercâmbio de conhecimentos presente desde o início do programa, o que pode ser tomado como indicativo de uma preocupação constante pela melhoria da qualidade do Centro e da participação dos extensionistas.

Note-se, ainda, que o objetivo principal do projeto sempre foi a atuação pela inclusão social de pessoas com deficiência, embora a cada gestão, possa ter havido mudança nas estratégias para alcançar esta meta. O que percebemos é que no início do programa havia como objetivo secundário e como recurso de fundamentação e de fortalecimento da proposta, buscar referências que pudessem subsidiar o trabalho pretendido, conhecer outras experiências relacionadas, atuar na preparação de profissionais e capacitação da equipe e divulgar à comunidade externa para que esta começasse a participar das atividades oferecidas.

Na gestão 2006-2009 todos os objetivos propostos no início do projeto permaneceram, porém sofreram ajustes, tornando-se mais precisos. Outros objetivos foram acrescentados, dando maior destaque à atuação do Centro no programa de extensão da universidade, de forma que pudesse intensificar-se as relações ensino-pesquisa-extensão. De acordo com a Coordenadora do Centro, a preocupação em divulgar o programa para a comunidade interna recebeu mais destaque, uma vez que se percebia que poucas pessoas e/ou unidades da instituição conheciam a proposta; a intenção destes investimentos foi a de buscar

ampliar o conhecimento de alunos, professores e funcionários da universidade sobre as atividades do Centro de modo que pudessem colaborar com a sua divulgação junto à comunidade externa. Esta estratégia objetiva incrementar a participação das pessoas que necessitem do Centro e que possam se beneficiar com a participação em seus projetos. Ainda segundo informa a Coordenadora do Centro, outro avanço foi a questão da própria identidade, sendo que o Centro passou, durante a sua gestão, por uma série de reflexões sobre conceitos que envolvem a pessoa com deficiência e o trabalho realizado no programa, tais como inclusão, exclusão, deficiência.

Este resgate de identidade e promoção do Centro foi possível por meio de eventos científicos realizados como o I Congresso Nacional sobre a Pessoa com Deficiência (2006), os encontros dos Colóquios Inclusivos (2008-2009, realizado periodicamente para oportunizar um espaço de debate e de troca de experiências entre os profissionais que lidam com a inclusão) e ainda o Festival de Arte Inclusiva (realizado anualmente, desde 2006, que possibilita a oportunidade de artistas com deficiência – não necessariamente participantes das atividades do Centro – apresentarem trabalhos que divulguem a arte produzida por estas pessoas; dança e música têm sido as principais áreas de produção destes encontros).

3.7. A participação dos extensionistas

Quanto aos extensionistas, ou seja, os estudantes da universidade, seu ingresso no programa é realizado por meio de um processo seletivo efetivado logo após o início do ano letivo. Divulga-se no *site* da Universidade a abertura das inscrições. Os inscritos são convocados para um encontro que acontece em um sábado, duas ou três semanas após a abertura das inscrições. Nesta ocasião, há um momento de integração entre os candidatos e a equipe do Centro, realizado por meio de uma dinâmica de grupo, que geralmente visa a sensibilização dos participantes quanto à diversidade entre as pessoas e quanto ao tema da inclusão. Em seguida, é feita apresentação da equipe e das atividades desenvolvidas no Centro, bem como da metodologia de trabalho. Após isso, os

candidatos são orientados a aderir, se desejarem, aos sub-programas/projetos com os quais tenham se identificado. Segundo a Coordenadora, muitos candidatos, em busca apenas da possibilidade de conseguir uma bolsa, desistem neste ponto. Os que se identificam com a proposta procuram pelo grupo formado pelos extensionistas antigos e os profissionais responsáveis por eles, para que possam receber mais informações sobre o início e formas de desenvolvimento do sub-programa/projeto naquele ano. Os candidatos que confirmarem o interesse em permanecer são convocados a participar da semana de planejamento, que é realizada logo na semana seguinte a este encontro.

Os extensionistas são distribuídos nos sub-programas/projetos, inicialmente conforme o interesse despertado no encontro geral que mencionamos acima, e dele participam por um período inicial de trinta dias, para que possam conhecer melhor a proposta. Após este período, é verificado o interesse destes estudantes quanto a continuar no sub-programa/projeto, os quais congregam, cada um, em média, de cinco a quinze extensionistas, segundo as características do projeto e a demanda; caso ocorra falta ou excesso de extensionistas, estes são convidados a serem remanejados, mediante explicação do ocorrido e conforme o perfil do candidato, baseado no modo como ele mesmo se descreve na inscrição. Neste período de experiência, o extensionista também é avaliado pelo coordenador do sub-programa/projeto, no que se refere principalmente a interesse, participação, assiduidade, atendimento a normas e regras, disponibilidade, respeito com os colegas de equipe e com as pessoas com deficiência.

Considerando que os sub-programas/projetos são oferecidos em dias diferentes durante a semana, os extensionistas podem participar de mais de um deles. Cada período de participação é composto por quatro horas, ou seja, o período da manhã é realizado das 08:00 às 12:00 horas e o da tarde, das 13:00 às 17:00 horas, distribuídas entre uma hora de preparação das atividades, uma hora e meia de atividade realizada, e uma hora para sua avaliação feita logo após a atividade, numa reunião entre o professor responsável e os extensionistas. O quadro a seguir apresenta a distribuição destas ações por encontro.

Quadro 5 – Cronograma Diário das atividades do Centro

Manhã	1º horário: das 08:00 às 09:00	Reunião de revisão da atividade planejada e preparação dos materiais e recursos.
	2º horário: das 09:00 às 10:30	Atividade com as pessoas atendidas
	3º horário: das 10:30 às 12:00	Reunião de avaliação/socialização da atividade realizada, replanejamento para o encontro seguinte e momento de estudo de temas relacionados ao objetivo do projeto, procurando inserir conteúdo dos cursos de origem dos extensionistas participantes.
Tarde	1º horário: das 13:00 às 14:00	Reunião de revisão da atividade planejada e preparação dos materiais e recursos.
	2º horário: das 14:00 às 15:30	Atividade com as pessoas atendidas
	3º horário: das 15:30 às 17:00	Reunião de avaliação/socialização da atividade realizada, replanejamento para o encontro seguinte e momento de estudo de temas relacionados ao objetivo do projeto, procurando inserir conteúdo dos cursos de origem dos extensionistas participantes.

Fonte: Coordenadora do Centro

Ao término de cada semestre, é realizada uma semana de socialização entre todos os extensionistas do Centro e a equipe de profissionais, os quais apresentam os trabalhos desenvolvidos naquele período, tendo como foco analisar se os objetivos e metas traçados para aquele semestre tiveram seus resultados atingidos, os progressos das pessoas com deficiência participantes do programa e a significação acadêmica ou pessoal que a experiência tenha tido para o extensionista. Além disso, todos os extensionistas são chamados a participar, junto com os deficientes, dos eventos promovidos pelo Centro ou naqueles para os quais o mesmo é convidado, como Fóruns, Congressos, Feiras, Competições de Esportes Adaptados. Esta participação depende da disponibilidade do extensionista, por exemplo, se o dia do evento coincide com outra atividade acadêmica ou pessoal, ele não é obrigado a participar.

Com o intuito de evidenciar a dimensão das ações operacionalizadas pelo Centro e o montante de graduandos envolvidos para que pudessem ser realizadas, consideramos relevante observar a quantidade de extensionistas que integraram-se ao Centro durante o ano letivo de 2008. Neste ano, o Centro pode contar, no total, com a participação de 178 extensionistas, chegando ao seu final

com 110 estudantes envolvidos no programa, dos quais 63 eram bolsistas e 47 eram voluntários. Os extensionistas envolvidos advieram dos seguintes cursos:

Quadro 6 – Extensionistas por curso de origem em 2008

<i>Curso de origem</i>	<i>Extensionistas</i>
Administração	3
Arquitetura e Urbanismo	4
Artes Visuais	14
Ciências Biológicas	1
Ciências Contábeis	3
Ciências Econômicas	2
Ciências Farmacêuticas	1
Ciências Sociais	4
Direito	1
Educação Física	28
Enfermagem	7
Engenharia de Computação	1
Engenharia Elétrica	1
Fisioterapia	24
Fonoaudiologia	3
Geografia	2
História	1
Jornalismo	16
Letras	1
Medicina	1
Nutrição	1
Pedagogia	7
Psicologia	27
Publicidade e Propaganda	6
Relações Públicas	7
Serviço Social	6
Terapia Ocupacional	5
Turismo	1
TOTAL	178

Fonte: Relatório Anual do Centro (2008)

A pesquisa documental nos relatórios do Centro não nos permite análises comparativas mais precisas sobre alterações no número de extensionistas envolvidos ao longo do período de sua existência. Apenas no relatório de 1993 encontramos menção à quantidade de extensionistas, indicando-se que perfaziam um total de 54, sendo 28 bolsistas e 26 voluntários. Nos documentos anteriores a esta data não há indicação de quantidade de estudantes participantes do programa. Supomos, entretanto que, o aumento do número de extensionistas deve ter ocorrido em virtude da divulgação realizada nos eventos internos da universidade, pelo uso de ferramentas de informática (*site* da universidade), embora a procura do programa em virtude da possibilidade

de obter bolsa-estímulo que auxilia no pagamento das mensalidades, possa ter permanecido como um fator estimulador. De qualquer forma, o que queremos sublinhar é que o aumento de extensionistas pode significar um crescimento da valorização da experiência na extensão por parte dos graduandos da universidade, o que nos parece um aspecto positivo.

Considerando-se que o objetivo principal desta pesquisa é analisar os procedimentos, instrumentos e resultados da avaliação colocada em curso neste programa de extensão universitária, apresentamos, a seguir, a forma como esta avaliação é realizada. Iniciaremos por indicar articulações entre a avaliação do Centro e a avaliação institucional, da universidade como um todo.

3.8. Avaliação do Centro e sua integração à avaliação institucional

O processo de avaliação do Centro vem sendo construído a partir da implantação do Programa de Auto-Avaliação Institucional (PROAVI) da Universidade a que pertence. Anualmente, o Centro apresenta à PROEXT as considerações sobre o trabalho realizado naquele ano, analisando-as em comparação com as ações propostas no início deste período. Para divulgar os resultados e propostas de melhorias ou adequações é elaborado um relatório descritivo destas ações e das atividades desenvolvidas, devendo ainda propor novas ações ou a continuidade das já existentes para o ano seguinte. No início de cada ano, o núcleo de avaliação da universidade solicita as informações que irão compor o relatório geral da universidade, relativo ao ano anterior. As informações apresentadas sobre o Centro são agregadas pela PROEXT às informações encaminhadas ao Núcleo Técnico de Avaliação (NTA).

O PROAVI foi aprovado no ano de 2005 pelo Conselho Universitário, e define a concepção, os princípios e as dimensões dos processos avaliativos que a instituição implantou no período de 2005 a 2006, ao qual tem dado seguimento desde então. Em sua elaboração foi considerada *“a trajetória da Universidade no campo da avaliação, resgatando-se em especial os processos implementados desde a década de 80, quando a instituição construiu seu Projeto Pedagógico Institucional”* (extraído do *site* da instituição).

Segundo é informado no *site* da universidade, dentre os objetivos do PROAVI, os processos avaliativos desencadeados procuraram reafirmar a identidade católica e comunitária desta IES, com vistas ao aprimoramento da qualidade de seus cursos e demais atividades educativas, culturais e artísticas.

Procura-se construir uma cultura interna de avaliação que, somada aos indicadores externos, traga elementos importantes para a implementação das Políticas Institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão, ao mesmo tempo em que se desenvolve, através do programa de Auto-avaliação Institucional, efetivamente, um conjunto de ações que traduzem os anseios tanto da comunidade interna, quanto da externa [da cidade em que se encontra a Universidade], em termos de sua responsabilidade social.

Afirma-se, ainda, que o conhecimento gerado por esses processos de auto-avaliação *“tem possibilitado uma reflexão e revisão constantes das metas e prioridades da instituição, que têm sido explicitadas nos diferentes momentos de seu Planejamento Estratégico, ao longo dos últimos anos”* (extraído do *site* da instituição).

Alguns projetos de avaliação que integram o PROAVI dão continuidade a processos avaliativos que já haviam sido desencadeados antes da criação deste órgão; outros são novos, incluindo o que se refere ao Centro em estudo, cujo processo de avaliação sistematizado vem sendo construído pela atual gestão, assumida em 2006. Assim, um conjunto de novos projetos está sendo estruturado a partir das exigências do SINAES e após estudo de viabilidade que apontou a possibilidade de incorporar-se outras dimensões aos processos avaliativos já existentes.

Segundo informa-se, a universidade pode

acrescentar ao seu programa de Auto-Avaliação novos indicadores, apontados no Roteiro de Auto-Avaliação/2004 encaminhado pelo MEC/INEP, ampliando o foco de seus processos avaliativos e a possibilidade de se alcançar novo patamar no processo, com uma visão mais integrada das atividades de avaliação institucional a serem desenvolvidas pelas Pró-Reitorias e demais instâncias da Universidade, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (*site* da instituição).

A construção do PROAVI envolve várias instâncias da universidade: a Comissão Própria de Avaliação (CPA); o Departamento de Planejamento e

Organização (DPLAN); o NTA; Membros do Conselho Universitário; e os vários segmentos que compõem a comunidade universitária, buscando a construção de um trabalho coletivo.

Quanto à divulgação dos resultados, a instituição providencia a publicação de material impresso e em versão digital, ou seja, disponibiliza no *site* as informações organizadas como resultados da avaliação que a instituição realizou. Estas publicações são denominadas “Cadernos de Avaliação”, lançados periodicamente (pelo menos um por ano). A edição de número 5 (2008) contempla os resultados de dois programas de extensão realizados por órgãos complementares da PROEXT, sendo um deles o Centro que é objeto deste nosso estudo. Outra forma de divulgação das ações realizadas se faz por meio de folhetos que são distribuídos à comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários) à medida que novidades ocorrem no processo, além da divulgação por meio do *site* da instituição. Estas publicações são editadas a partir do relatório geral da instituição, segundo informações fornecidas por cada órgão/departamento. São elas:

Quadro 7 – Boletins publicados pelo PROAVI – 2005 a 2009

Edição nº	Mês publicado	Ano	Tema
1	Jul / Ago	2005	Constituição do programa de avaliação e da equipe que trabalhará nele / divulgação da implementação do programa
2	Set / Out	2005	Chegada do programa às faculdades
3	Nov / Dez	2005	Avaliação resulta na escolha dos projetos de excelência na extensão
4	Mai / Jun	2006	Avaliação da pós-graduação contempla parâmetros nacionais e regionais
5	Nov / Dez	2006	Destaca a conclusão e envio do relatório final do PROAVI ao Ministério da Educação
6	Jul / Ago	2007	Apresenta os novos integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), além de destacar o cronograma da Avaliação Externa para o período de 2007-2009.
7	Nov / Dez	2008	Divulga informações importantes sobre ENADE
8	Abr / Mai	2009	Avaliação institucional externa vista <i>in loco</i> – visita do MEC (23 a 25 de março de 2009)
9	Out / Nov	2009	ENADE 2009 – esclarecimentos e orientações para o processo.

Fonte: *site* da instituição

Quadro 8 – Cadernos de Avaliação publicados pelo PROAVI – 2005 a 2008

Edição nº	Ano publicado	Tema
1	2005	As experiências de auto-avaliação da Universidade – 1980-2001
2	2005	Principais elementos do PROAVI a partir do SINAES
3	2006	Resultados da etapa 2002-2005 do processo de avaliação
4	2007	Avaliação do ensino na graduação: experiências de 2006-2007
5	2008	Políticas de Extensão e Responsabilidade Social: Projetos e Ações Desencadeadas em 2007

Fonte: *site* da instituição

Considerando estas informações em seu conjunto, podemos perceber uma preocupação crescente da instituição por divulgar os resultados do processo de avaliação à comunidade interna, de modo que esta possa participar das etapas avaliativas de forma mais consciente e compreendendo o que está sendo feito nos diversos aspectos para melhoria das suas ações. Consideramos, também, que o fato de ter sido dedicado um número dos Cadernos de Avaliação exclusivamente às Políticas de Extensão e Responsabilidade Social é indicativo de uma crescente legitimação das ações de extensão, o que, a ser mantida, tende a produzir efeitos de amadurecimento aos projetos já existentes e a novos que ao longo do tempo venham a ser formulados dentro da universidade.

3.9. O processo de avaliação do Centro

Conforme já apresentamos, diariamente é feita uma avaliação das atividades propostas, registrada em formulário específico. Este momento é considerado pela Coordenadora do Centro como um diferencial do programa, por oportunizar a construção de conhecimento pelos extensionistas. De acordo com a Coordenadora, *“quando há a participação dos extensionistas em todas as etapas do processo (planejamento, execução, avaliação e replanejamento), entende-se que estará sendo possível orientar reflexões por parte deles sobre suas ações, visando promover transformação nas práticas efetuadas”*. Ela informa ainda, que os professores que conduzem esta avaliação diária têm como objetivo articular o trabalho desenvolvido com a teoria que o fundamenta.

Para esta avaliação, conta-se com um roteiro comum para todos os sub-programas/projetos, no qual constam os seguintes itens: nome dos extensionistas e dos alunos que participaram das atividades no dia, o que foi feito, porque, como, observações relevantes e resultados obtidos. Este roteiro alimenta uma pasta de relatórios de cada sub-programa/projeto, os quais são utilizados periodicamente para rever as estratégias usadas, bem como para fornecer os dados necessários à confecção do relatório final de cada sub-programa/projeto.

Além destas avaliações, o Centro é avaliado por sua equipe interna (corpo técnico-administrativo, professores da universidade e extensionistas), num processo construído a cada etapa de seu desenvolvimento, revisado periodicamente pela Coordenadora. O seguinte trecho extraído da entrevista realizada nos parece bastante informativo sobre como a questão da avaliação vem sendo objeto de reflexões e análises críticas, em busca de seu aprimoramento.

Coordenadora: *Como nós não tínhamos nenhum tipo de avaliação, nós começamos do zero. O que tínhamos era o que o coordenador avaliava. Bom, nós estamos tentando. Tivemos o primeiro ano com um instrumento organizado por uma pessoa de fora, especialista em avaliação, e percebemos que tinha muita coisa que precisava mudar para nossa realidade, e aí, no segundo ano, fomos aperfeiçoando. Nós estamos no terceiro ano de avaliação, e tem muita coisa ainda para mudar, muita coisa para adequar, mas com certeza, é um instrumento que trouxe tanto para a gestão como para a área pedagógica dados importantíssimos para que pudéssemos reverter alguma situação, isso sem dúvida nenhuma. É um instrumento, podemos dizer, ainda em construção, mas com o qual conseguimos perceber que está sendo o instrumento que tem possibilitado ao menos visualizar o que se pensa, como é que as coisas estão caminhando. Acho também que precisamos ter uma avaliação não só quantitativa, mas que poderia ser feito outro tipo de avaliação mais qualitativa, como realmente necessitamos. A avaliação escrita eu ainda acho muito fechada. Conversar, falar, entrevistar fica mais dinâmico, mais real. Então se pudéssemos filmar as avaliações, acho que a própria dinâmica, os instrumentos, poderiam melhorar bastante a questão. Mas sem dúvida nenhuma foi um grande avanço.*

Esta avaliação ocorre da seguinte forma. Logo no início do mês de dezembro, os extensionistas são chamados para participar da avaliação, cuja divulgação é feita na semana anterior mediante visita da Coordenadora a cada um dos grupos para orientar o procedimento, destacando, principalmente, a importância da atuação dos extensionistas nesta tarefa; a coordenadora fica disponível para esclarecer eventuais dúvidas da realização do processo. A

receptividade é boa, pois fica compreendida a necessidade de avaliar as ações propostas e os possíveis resultados para o programa.

Os docentes responsáveis reúnem-se com os extensionistas, nos mesmos dias programados para realização das atividades com os deficientes, e revisam o planejamento do início do semestre, levantando dificuldades e avanços. Além disso, os extensionistas respondem, individualmente, a um formulário¹⁷ de avaliação, elaborado com questões fechadas e abertas, sem identificarem-se. As respostas dos extensionistas são lidas pelo integrador para propor adequações para o período seguinte. Os extensionistas são orientados a preparar também um relatório individual das atividades desenvolvidas em cada um dos sub-programas/projetos dos quais ele participou. Este tem a finalidade de descrever, sob o olhar do extensionista, o que significou a sua participação frente aos objetivos propostos inicialmente.

Com relação à participação dos familiares/acompanhantes, bem como à das pessoas com deficiência que freqüentam o Centro no processo de avaliação, houve uma tentativa de realizá-lo no ano de 2007, mas que pela característica deste público, não foi possível dar continuidade nos anos seguintes. Nesta tentativa os familiares/acompanhantes foram convidados a participar da avaliação do Centro por meio de um formulário específico, o qual descrevemos mais detalhadamente no capítulo IV. Esta etapa do processo de avaliação foi proposta semanas antes de o processo ter início pelos integradores e extensionistas, ainda durante o período de atividades (novembro), a fim de garantir a presença destas pessoas enquanto os sub-programas/projetos estavam em atividade, uma vez que logo iniciaria o período de férias. Eles foram orientados pela Coordenadora do Centro em uma sala de reuniões a responderem às questões propostas, tendo liberdade de fazer outros comentários, caso aquele espaço não fosse suficiente, e ainda, poderiam conversar com ela ou com outro profissional do Centro, caso preferissem pronunciar-se pessoalmente. O material recolhido foi entregue à Coordenadora para leitura e análise das respostas.

¹⁷ Os instrumentos e os resultados da avaliação serão apresentados no próximo capítulo, juntamente com as análises feitas sobre eles.

Ao final do processo, antes de os integradores entregarem o material e seus respectivos relatórios, a Coordenadora convoca uma reunião com os mesmos para debater as principais ações realizadas no ano, ocasião em que podem comentar os avanços, cumprimento de metas e as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, antes de redigir o relatório. Esta é uma forma encontrada para evitar lacunas no ato da entrega deste material, conforme havia ocorrido no ano anterior (2007), isto é, os integradores não elaboravam relatório, apenas entregavam os registros das atividades realizadas diariamente e os formulários respondidos, sem qualquer redação ou reflexão sobre os mesmos. Ao receber o material de avaliação de cada sub-programa/projeto, a Coordenadora verifica se todos os extensionistas participaram e solicita esclarecimentos ao integrador quanto a possíveis ausências ou quanto à falta de algum material relacionado à avaliação, caso algum dos formulários não tenha sido entregue.

Até onde foi possível levantar de informações sobre o funcionamento do Centro, estas estratégias de avaliação foram implantadas a partir de 2007. Os formulários utilizados têm sido revisados a cada nova etapa de aplicação, isto é, ao final de cada ano. Também são produzidos, anualmente, desde o início do Centro, relatórios que visam descrever as principais ações e dificuldades do ano, os quais são encaminhados às instâncias superiores da universidade (PROEXT, Reitoria e Mantenedora), integrando a avaliação institucional. Além disso, é mantida uma cópia dos relatórios nos arquivos do Centro; e a Coordenadora os utiliza para analisar com a equipe propostas para melhoria do programa, baseadas nos resultados da avaliação.

O que apresentaremos no próximo capítulo são os resultados das avaliações, conforme nos propusemos a analisar, à luz dos autores escolhidos, levando em consideração o histórico do Centro e o recente processo de avaliação elaborado na gestão 2006-2009, portanto, ainda em construção.

CAPÍTULO IV – META-AVALIAÇÃO: reflexões analíticas sobre a avaliação no Centro

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (FREIRE, 2007, p.116).

Neste capítulo apresentamos as análises que realizamos sobre os procedimentos, instrumentos e resultados da avaliação utilizados no Centro, objeto específico desta pesquisa. Conforme mencionamos anteriormente, a metodologia utilizada foi delineada a partir do mapeamento dos procedimentos e dos instrumentos utilizados, da leitura destes últimos e dos resultados de sua aplicação. Sobre tal material, realizamos reflexões analíticas, à luz das diretrizes indicadas pelos autores estudados no presente trabalho, especialistas nos temas da extensão, da inclusão social de pessoas com deficiência e da avaliação (em sentido geral e os especificamente dedicados ao estudo da avaliação de programas e da extensão). As análises foram predominantemente qualitativas, embora também tenhamos incluído, em alguns pontos, análises quantitativas.

Realizamos também uma entrevista semi-estruturada com a Coordenadora do Centro. Este procedimento nos permitiu perguntar e conhecer melhor a respeito dos objetivos do Centro, o trabalho da gestão 2006-2009, o balanço geral das ações propostas e realizadas, os projetos desenvolvidos, a interdisciplinaridade anunciada. Abordamos, também, a participação dos estudantes da instituição, a forma de ingresso e seleção para participarem da equipe, as contribuições em sua formação pessoal, acadêmica e profissional. A respeito do processo de avaliação do Centro, através da entrevista com a Coordenadora foi possível obter mais informações sobre o processo realizado e sobre as possíveis dificuldades encontradas.

Para conduzir as nossas análises usamos como principal referência para a construção de nossas categorias a obra de Worthen, Sanders & Fitzpatrick

(2004), a qual pode ser descrita como um manual em que são propostas orientações para estruturar análises sobre procedimentos e instrumentos de avaliação. Estes autores organizam as etapas para o desenvolvimento de avaliação de programas, apresentam os conceitos relevantes para tal, inclusive com exemplos e indicações interessantes para planejar e elaborar os instrumentos necessários para coleta e tratamento dos dados, a análise dos resultados, os impactos de um projeto e as possibilidades de seqüência/continuidade de um programa.

Entretanto, de nossa perspectiva, o trabalho analítico requeria também levar em conta as especificidades de um programa de extensão e, ainda mais particularmente, **deste** programa de extensão. Sendo assim, mostrou-se importante localizar de que modo os procedimentos e instrumentos utilizados no Centro para sua avaliação são sensíveis aos fundamentos de uma extensão de qualidade, quais sejam, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade. Por fim, no caso específico aqui estudado, também entendemos como relevante considerar questões relativas à inclusão social das pessoas com deficiência. Sendo assim, as categorias propostas por Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) foram refinadas nos pontos que nos pareceram necessários para realizar esta meta-avaliação de modo mais aprofundado.

No que segue, apresentaremos primeiramente os critérios tomados de Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) e as adaptações que neles fizemos para os refinarmos e os transformarmos em nossas categorias analíticas. Depois disso, serão trazidos os instrumentos utilizados (para integradores e extensionistas em 2008 e para os familiares/acompanhantes em 2007). Seguindo cada apresentação dos instrumentos estão os resultados obtidos nestas avaliações e as análises que fizemos sobre nosso material empírico.

4.1. A definição dos critérios para meta-avaliação

Da extensa obra de Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004), interessamos destacar suas proposições sobre meta-avaliação, ou seja, sobre como avaliar avaliações. Neste campo, a partir da publicação do JCSEE, os autores

apresentam as seguintes diretrizes para análises sobre a qualidade de processos de avaliação:

- **Utilidade:** garantir que a avaliação atenda as necessidades de informação dos usuários potenciais.
- **Viabilidade:** assegurar que uma avaliação seja realista, prudente, diplomática e moderada.
- **Propriedade:** assegurar que uma avaliação seja conduzida de forma juridicamente legítima, ética e com a devida consideração pelo bem-estar dos envolvidos no estudo, bem como dos afetados pelos resultados.
- **Precisão:** garantir que uma avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre as características que determinam o valor ou mérito do programa que está sendo avaliado (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p.597-599).

Os autores argumentam que a importância de tais diretrizes encontra-se em servirem *“para planejar e revisar avaliações, para organizar a formação na área da avaliação e para monitorar ou fazer auditorias de avaliações formalmente encomendadas”* (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p.600). A obra apresenta alguns passos para realização de uma avaliação, cabendo ao avaliador discernir quanto às opções e vantagens de cada diretriz, subdivididas em várias categorias. Dentre elas, elegemos cinco que consideramos como mais produtivas para nossas análises: (1) alcance e seleção das informações coletadas, (2) completude e justiça, (3) praticidade dos procedimentos, (4) descrição de finalidades e procedimentos, (5) confiabilidade das fontes de informação (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p. 597-599)¹⁸. A seguir, apresentamos as definições dos autores para cada uma destas categorias. No caso das de número 1 e 2, acrescentamos, após as definições, os ajustes feitos tendo em consideração as peculiaridades do programa de extensão que estudamos.

(1) alcance e seleção das informações coletadas, significa que *“as informações coletadas devem ser selecionadas de maneira abrangente para responder a perguntas pertinentes sobre o programa e ser*

¹⁸ No texto original, estas categorias estão apresentadas em outra ordem: (1) alcance e seleção das informações coletadas; (2) praticidade dos procedimentos; (3) completude e justiça; (4) descrição de finalidades e procedimentos; e (5) confiabilidade das fontes de informação. A razão desta mudança deve-se a uma adequação que consideramos necessária para que a apresentação de nossas análises ficasse mais clara ao leitor.

receptivas às necessidades e aos interesses dos clientes e de outros envolvidos”;

(2) completude e justiça, na qual indica-se que a avaliação deve *“examinar e documentar os pontos fortes e fracos do programa que está sendo avaliado, para que os pontos fortes sejam enfatizados e as áreas problemáticas sejam melhoradas”*.

Dada a fundamentação teórica que adotamos, entendemos que, no caso aqui estudado, *“as necessidades e os interesses dos clientes e de outros envolvidos”*, dizem respeito a que o trabalho desenvolvido no Centro constitua-se como um ponto importante de articulação com o ensino e com a pesquisa, seja interdisciplinar, tendo como objetivo comum desta interdisciplinaridade a inclusão social das pessoas com deficiência, no sentido mais radical desta expressão¹⁹. Logo, as *“perguntas pertinentes”* sobre o programa e a identificação de *“pontos fortes”* e de *“áreas problemáticas”* devem se relacionar e/ou evidenciar estes temas. Segundo entendemos, são eles o ponto-chave para que o programa de extensão não se configure como uma ação assistencialista, que contribua para a formação dos futuros profissionais com uma visão crítica, reflexiva e comprometida socialmente e que colabore para que a universidade cumpra seu papel e se aprimore.

(3) praticidade dos procedimentos, no sentido de que estes *“devem ser práticos e interferir o mínimo possível no programa durante a coleta das informações necessárias”*;

(4) descrição de finalidades e procedimentos, os quais *“devem ser monitorados e descritos de forma suficientemente detalhada para ser identificados e aferidos”*;

(5) confiabilidade das fontes de informação, significando que *“as fontes utilizadas devem ser descritas de forma suficientemente detalhada para que a adequação dessas informações possa ser aferida”*.

¹⁹ Relativo ao compromisso com a construção de um trabalho que, se não tem condições de mudar radicalmente o que a sociedade permite a essas pessoas, ao menos tem condições de ajudá-las a se instrumentalizar para lutar por seus direitos.

Tendo estas categorias como base para as análises, é necessário apresentarmos os instrumentos utilizados, os resultados obtidos por sua aplicação e as análises que foram feitas sobre eles. Nosso recorte sobre o material empírico é o ano de 2008. Entretanto, pela não-participação dos familiares/acompanhantes na avaliação do referido ano, consideramos pertinente incluir o material obtido no ano de 2007.

4.2. Os instrumentos de avaliação utilizados no Centro, os resultados obtidos por sua aplicação e análises

O instrumento para os extensionistas e os resultados de suas avaliações em 2008

O instrumento em foco está apresentado em sua forma integral no anexo B. Aqui faremos uma descrição sobre sua estrutura. O roteiro para avaliação inicia com 3 questões fechadas, nas quais solicita-se que os alunos escolham entre as alternativas *muito bom*, *bom*, *regular* e *insuficiente*, para avaliar os seguintes tópicos:

- (1) contribuições do programa para os extensionistas;
- (2) importância da supervisão, das atividades práticas e do grupo de estudo na aquisição de conhecimentos e
- (3) a equipe de apoio, a coordenação e os professores integradores.

Segue-se uma questão mista, em que os extensionistas avaliam se encontraram dificuldades na realização do projeto, assinalando *sim* ou *não*, podendo justificar sua resposta. O formulário termina com duas questões abertas, em que os participantes podem dar sugestões para a melhoria do programa e sintetizar, cursivamente, uma avaliação sobre o trabalho do Centro para a comunidade.

Na presente pesquisa foram considerados 53 formulários respondidos pelos extensionistas ao final dos trabalhos desenvolvidos no ano de 2008 no Centro.

Como se pode verificar, não há no instrumento menção específica aos temas que nos interessam: articulação com ensino e pesquisa, interdisciplinaridade e inclusão social das pessoas com deficiência, o que consideramos um limite, porque seria muito importante garantir que os extensionistas se posicionassem em relação a eles. Entretanto, apesar de os temas não estarem explicitamente indicados nas perguntas, os extensionistas poderiam falar a seu respeito nas três últimas questões, já que havia espaço para apresentar cursivamente suas avaliações. É o que, de fato, ocorre, embora de maneira parcial, como veremos a seguir.

Quanto à articulação com os eixos de ensino e pesquisa, não encontramos nenhuma menção nas respostas dos 53 formulários. Os extensionistas não tratam em suas avaliações (nem mencionam) o fato de que a extensão também deve gerar novos conhecimentos e, assim, enriquecer as atividades de ensino, nem que as pesquisas realizadas na universidade e as atividades de ensino (de um ponto de vista amplo) alimentam os trabalhos desenvolvidos no Centro.

Os extensionistas mencionam a existência de contribuições para o desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), o que está relacionado à articulação entre a extensão que realizam e as atividades de ensino, das disciplinas que cursam em suas graduações. Pode, também, estar articulado com o eixo da pesquisa, já que alguns TCCs na universidade tem esta natureza. Mas, de nosso ponto de vista, esta menção não chega a ser uma indicação do sentido mais profundo de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Referimos, claro, à importância de o programa preocupar-se por trabalhar bem a indissociabilidade dos três eixos, os quais complementam-se e fortalecem as ações da universidade.

Quanto ao tema da interdisciplinaridade, não encontramos nenhuma menção explícita nas respostas ao formulário. Já o tema inclusão é abordado

pelos extensionistas, associado a: (i) dificuldades encontradas (falta de convívio anterior com pessoas com deficiência), (ii) aspectos apontados para a melhoria do programa (acessibilidade aos ambientes, incentivo e apoio financeiro para que os extensionistas possam participar de eventos científicos sobre inclusão) e, por fim, (iii) relacionado à avaliação do trabalho do Centro para a comunidade (entendem o trabalho como espaço que contribui para a integração da pessoa com deficiência na sociedade, valorizando seu potencial e habilidades). Além disso, em 20 formulários (37,74%) aparecem termos correlatos à inclusão (integração e inserção); e 33 (62,26%) não as citam, o que procuramos descrever no quadro que se mostra a seguir:

Quadro nº 9 – Respostas dos extensionistas para o instrumento de avaliação – 2008

Questão	Tema	Palavra Inclusão	Termos Correlatos
02	Possíveis dificuldades encontradas	Não aparece	Integração (1 vez)
03	Sugestões para melhoria	1 vez	Integração (2 vezes)
04	Como avalia o programa	9 vezes	Integração (4 vezes) Inserção (3 vezes)

Fonte: análise das respostas aos formulários dos extensionistas, respondidos em 2008

A ausência de indicações pelos extensionistas sobre a questão da interdisciplinaridade nos parece um aspecto problemático, dada a importância da mesma para o desenvolvimento do programa. Por outra parte, a questão da inclusão é abordada por eles, o que merece ser destacado. Entretanto, o modo como isto ocorre pode ser considerado superficial ou pouco elucidativo e requereria um aprofundamento, a fim de tornar possível uma avaliação mais segura sobre o cumprimento dos objetivos do programa, principalmente quando se leva em conta a complexidade da questão da inclusão, conforme trabalhamos no capítulo anterior.

Neste ponto retomamos a questão de que incluir não é o mesmo que integrar, mas fazer com que a pessoa faça parte do processo, permitindo-lhe participar da forma mais ampla possível, mais completa, da vida em sociedade. Antes de tudo, são pessoas, portanto, com os mesmos direitos de ter um padrão de vida adequado às suas reais condições físicas e mentais, para que possam desenvolver suas capacidades com as adaptações e acessibilidade adequadas.

Neste sentido, chama-nos atenção o modo como os extensionistas abordam o que lhes parece contribuição do trabalho do Centro para a comunidade, o que não nos permite saber se, na concepção deles, predomina uma conotação assistencialista ou se estão se referindo a uma contribuição que prima pelo estímulo à autonomia dos deficientes, a uma dimensão formativa e/ou emancipatória dos usuários de um programa de extensão.

Com relação aos resultados obtidos pela aplicação do instrumento, ainda resta dizer que a indicação que fazem, cursivamente, sobre as contribuições do programa para a sua formação pessoal, o que apontam como aspectos negativos e as sugestões que registram de melhorias que deveriam ser feitas no programa são, também, bastante genéricas.

Quanto às contribuições para a formação pessoal, as respostas foram: *“melhoria na postura”, “maior preocupação com suas atitudes em relação a todas as pessoas nas mais diversas situações”* e outras bastante similares.

Quanto aos aspectos negativos, as indicações referiram-se à estrutura e recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho (como por exemplo, necessidade de *“espaços mais amplos”, “equipamentos mais modernos, como novos computadores da sala de inclusão digital”*), maior oportunidade para *“participação em eventos científicos específicos”, “maior supervisão dos integradores, com mais estudo para entendimento técnico do que é realizado no Centro e a respeito das variadas deficiências”*.

Como sugestões de melhoria, destacam a necessidade de *“maior divulgação deste trabalho no ambiente acadêmico”, a “acessibilidade aos locais onde as atividades são realizadas”* (relacionado à existência de rampas, elevadores, proximidade do ponto de ônibus), *“necessidade de haver maior aproximação das atividades do próprio Centro”, “necessidade de integração entre as atividades”* e *“mais oportunidades de socialização dos resultados”*.

Sem eliminar o valor destas respostas, é necessário considerar que tomando apenas o que fica registrado nos formulários, haveria muito a se perguntar aos extensionistas sobre os sentidos do que escrevem. De nosso ponto de vista, isto se aplica a maior parte das respostas, mas principalmente em

relação àquelas que se referem a “maior aproximação das atividades do próprio Centro”, “necessidade de integração entre as atividades”, “maior supervisão dos integradores, com mais estudo”. É certo que no processo de avaliação, estes esclarecimentos podem ter sido dados aos integradores e/ou à coordenadora. Entretanto, o registro disto para compor o acervo de documentos do Centro seria importantíssimo, tanto para a avaliação do ano, como para poder ficar preservada a história do Centro, da perspectiva de seus integrantes.

Como hipótese para explicar a falta de perguntas e de respostas e/ou o registro de respostas ainda pouco precisas, quanto aos temas, é importante apontar para a complexidade da construção de um instrumento de avaliação, considerando também os seus valores implícitos e explícitos, e que dê conta de abordar os temas propostos (de modo que promovam a reflexão acerca do referencial do trabalho proposto pelo Centro, como interdisciplinaridade e inclusão). Estes dados nos mostram que a sua avaliação requereria um aprofundamento, a fim de tornar possível identificação mais segura sobre o cumprimento dos objetivos do programa, considerando ainda a sua missão.

Instrumento para os integradores avaliarem a atuação dos extensionistas e resultados de sua aplicação em 2008

A avaliação que os integradores realizam sobre a atuação dos extensionistas ao final do ano ocorre em conversa individual com cada um deles. Neste encontro, os integradores devem atribuir no instrumento (anexo C), os conceitos *F* (fraco), *R* (regular), *B* (bom), *O* (ótimo) aos seguintes itens: participação e iniciativa, criatividade, colaboração, assiduidade e pontualidade. Em cada item os aspectos considerados na avaliação são:

- (1) Participação e iniciativa: habilidades para o programa, atenção, expressão, atitudes que favoreçam as tarefas propostas, aplicação de conhecimentos, organização;
- (2) Criatividade: atitudes para a solução de problemas concretos, busca de alternativas;

(3) Colaboração: atenção e respeito às necessidades e limitações do outro, relacionamento com a equipe (postura com os alunos, com o integrador e com os demais extensionistas);

(4) Assiduidade e pontualidade: presença, respeito aos horários, respeito às normas do Centro com relação ao uso de cigarro, camiseta, entrega de relatórios, cuidados com os materiais, e sobre ética.

Há ainda um campo para que o integrador possa tecer comentários gerais, numa oportunidade pela qual poderá comentar com o extensionista a respeito de suas habilidades, contribuições ou mesmo dificuldades encontradas durante a realização das atividades. Se necessário, poderá também orientá-lo quanto à procura por acompanhamento psicológico, como no caso de um extensionista que durante o semestre demonstrou ter dificuldades de relacionamento com a família e com colegas de curso. Nesta conversa, também é tratado sobre o interesse pela continuidade no ano seguinte, cuja informação é assinalada em outro campo do formulário para ser considerada no momento de convidá-los a retornarem no próximo ano. Por fim, integrador e extensionista assinam o formulário, dando ciência do que foi registrado.

Analisamos os relatórios produzidos pelos integradores, em 2008, sobre 37 extensionistas, uma vez que, conforme explicado anteriormente, muitos deles deixam de freqüentar o Centro no final do ano em virtude das exigências do curso e/ou para atender oportunidade de emprego/estágio. Quanto aos comentários gerais para os critérios considerados pelos integradores a respeito da atuação dos extensionistas, os principais apontamentos nos relatórios analisados são: interesse, envolvimento, atitudes que possam criar/gerar vínculo com os deficientes. No caso de alguns os integradores registraram que a melhora da participação foi gradativa, segundo o entendimento que foi obtendo da proposta, disponibilidade, bom relacionamento com a equipe, atitude positiva, proatividade mediante as propostas do integrador para o grupo, aceitação dos desafios; registraram ainda, os integradores, que vários extensionistas procuraram contribuir com os conteúdos do curso de origem.

Percebem atitude de alto nível de cobrança pessoal por parte de alguns extensionistas, com exigência muito elevada, o que – segundo o integrador – compromete a confiança em si mesmo, impedindo o uso de criatividade e iniciativa nas atividades; em alguns casos, este alto nível de cobrança foi indicado como gerador de frustração e impaciência. Por vezes, apontam a necessidade de os extensionistas trabalharem a auto-estima para refletir numa postura mais confiante e criativa, com indicação de necessidade de ajuda para alguns casos, a fim de trabalhar conflitos pessoais, visando um desempenho mais estável. Um dos integradores destaca que a participação em diversos programas/projetos favoreceu a um extensionista maior vivência, experiência, “*savoir-faire*” (saber como agir, se sair bem numa situação, ter apurado conhecimento de algo, sempre tem uma resposta para tudo).

Neste procedimento de avaliação, os extensionistas também têm oportunidade para se posicionarem em relação ao que o integrador lhes apresenta como resultados de sua avaliação e/ou sobre outros aspectos que queira destacar. Na avaliação em foco, alguns extensionistas sugeriram a necessidade de haver mais/melhor organização por parte dos integradores à medida que o sub-programa/projeto exige alguma alteração no percurso do planejamento. E, por razões diversas, alguns demonstram interesse por migrar para outro sub-programa/projeto, alegando que representaria oportunidade para obter outras experiências. De modo geral, evidenciam motivação para o crescimento e elevação de interesse.

Quanto à continuidade do extensionista no programa, os integradores registram se há interesse de ambas as partes, exceto nas seguintes situações: alteração da grade horária do curso que os alunos-extensionistas freqüentam na graduação, fator que pode dificultar a participação deste estudante; surgimento de proposta de trabalho ou estágio, principalmente aos que se encontram em fase de conclusão de cursos, buscando o ingresso no mercado de trabalho relacionado à sua área de formação. Não foram detectadas nas respostas dos integradores quaisquer observações quanto à inadequação de algum extensionista para permanecer no Centro.

No caso de algum extensionista ser avaliado como inadequado para o prosseguimento do trabalho, a ele são apontados os aspectos que têm prejudicado a sua atuação e as conseqüências de suas ações para o grupo. Nestas situações, o extensionista é convidado a remanejar-se de projeto, caso queira, ou mesmo a desligar-se do programa, decisão que cabe ao extensionista e, se optar por remanejar de projeto, deverá haver a concordância e aceitação do outro integrador. Os extensionistas não perdem a bolsa se forem mal avaliados, eles podem migrar para outro programa ou serem desligados. Mas na maioria das vezes, o extensionista que não deseja continuar nem chega a participar da avaliação, ele mesmo solicita desligamento. Em 2009 houve apenas um caso de avaliação negativa em que o docente solicitou o afastamento do estudante e ele preferiu desligar-se a ir para outro grupo. Tal observação é registrada pelo integrador no formulário.

Em nossa análise, consideramos positivo o uso deste instrumento, no que se refere à oportunidade de participação do extensionista no seu preenchimento (feito pelo integrador) já que esta estratégia, ao menos em tese, deve favorecer o entendimento do extensionista quanto à importância deste momento e lhe dá oportunidade de se posicionar em relação ao procedimento e em relação à avaliação que o integrador faz sobre ele. Vale lembrar, conforme trabalhamos no capítulo II, que este tipo de procedimento configura-se como uma avaliação participativa ou democrática, e contribui para afastar o processo avaliativo de uma possibilidade autoritária. O fato de a avaliação ser individual também deve ser valorizado, pois nesta situação aumenta-se a probabilidade de uma avaliação mais fiel ao desempenho dos extensionistas e de que eles possam se posicionar, também, em relação à avaliação que está sendo feita sobre si. Além disso, o objetivo de redirecionamento de sua participação neste programa, quando for o caso, é indicado pelos integradores como facilitador da compreensão mais clara, por parte dos extensionistas, sobre os objetivos do programa.

Quanto ao instrumento em si, consideramos todos os quatro tópicos apresentados e seus desdobramentos (nos quais se indica, de forma mais específica o que se espera que o integrador tenha em mente quando assinala os conceitos de fraco, regular, bom e ótimo) importantes e pertinentes.

Em função de nosso objetivo de localizar se e de que forma os pilares de uma extensão (e, mais precisamente, desta extensão) estão sendo avaliados é necessário destacar que este instrumento também não contempla explicitamente a articulação entre os três eixos que devem reger uma universidade, a interdisciplinaridade e aspectos relativos à inclusão social das pessoas com deficiência. É certo que na articulação com o ensino e a interdisciplinaridade podem estar implícitas no item “aplicação de conhecimentos”, mas não necessariamente.

Queremos, também, chamar a atenção para o fato de que no tópico em que há referência explícita às pessoas com deficiência (no instrumento nomeadas como alunos), indica-se a necessidade de avaliar aspectos de colaboração, de atenção e respeito às necessidades e limitações do outro. Claro que isto é importante, mas não nos parece suficiente para indicar com mais precisão o que caracteriza as formas de relacionamento do extensionista com as pessoas com deficiência. Como vimos, em nossa realidade ainda predominam formas bastante problemáticas relacionadas à possibilidade de paternalismo, preconceitos, estereótipos, contrárias ao que o programa se propõe a fazer, que é preocupar-se com a inclusão social das pessoas com deficiência. É, então, importante, ter em mente que colaboração, atenção e respeito são características e atributos importantes, mas não suficientes para garantir a formação dos extensionistas com as qualidades que o programa assume querer fazer.

Instrumento de avaliação para os familiares/acompanhantes das pessoas com deficiência e resultados de sua aplicação em 2007

No ano de 2007, o Centro utilizou, como instrumento para incluir a participação dos familiares/acompanhantes das pessoas com deficiência no processo de avaliação, um formulário (anexo D) composto por seis questões fechadas e três abertas. Quanto à aplicação do instrumento a este grupo, estas pessoas foram comunicadas verbalmente de que seria feita avaliação das ações do Centro, e que a Coordenação contava com a participação de todos. No entanto, no dia indicado, havia poucos familiares/acompanhantes, em virtude da

grande alternância de dias em que freqüentam o Centro; e apenas vinte responderam ao questionário.

Para responder às questões fechadas, o familiar/acompanhante deveria escolher, uma das “figuras” indicativas de *ótimo*, *bom*, *regular* e *ruim*²⁰, colocadas abaixo de cada questão fechada. A consulta aos relatórios do Centro e a entrevista com a Coordenadora nos indica que esta foi única vez em que este segmento de pessoas vinculadas ao Centro teve oportunidade de participar do processo de avaliação. Segundo nos informou a coordenadora atual, o instrumento foi assim construído como uma tentativa de facilitar a participação dos familiares/acompanhantes, por serem pessoas com pouca ou nenhuma instrução escolar, sendo várias delas semi-alfabetizadas. As questões fechadas eram relativas a:

- desenvolvimento do deficiente depois que iniciou as atividades no Centro;
- atendimento da coordenação e dos professores, dos extensionistas e da secretaria;
- espaço disponível (salas, locais das atividades);
- atividades desenvolvidas para os familiares/acompanhantes.

Nas questões abertas, solicitava-se o apontamento dos pontos positivos da atuação do Centro para o respondente e para o participante das atividades, bem como dos aspectos que necessitassem de melhoria. Havia, ainda, a possibilidade de realizar outros comentários, caso os respondentes achassem relevante.

Tivemos acesso para análises aos 20 formulários respondidos, cujos resultados estão demonstrados no seguinte quadro.

²⁰ Estratégia comum de ser usada em alguns instrumentos de avaliação apresentando rostos estilizados que representam os qualificativos de *ótimo* (rosto sorridente), *bom* (sem expressão), *regular* (triste), *ruim* (bravo).

Quadro 10 – Respostas dos familiares/acompanhantes para o instrumento de avaliação

	<i>RUIM</i>	%	<i>REGULAR</i>	%	<i>BOM</i>	%	<i>ÓTIMO</i>	%
1 – O desenvolvimento do seu filho depois que iniciou as atividades no Centro	0	0	0	0	8	40	12	60
2 – O atendimento da coordenação e dos professores dos projetos	0	0	0	0	8	40	12	60
3 – o atendimento dos extensionistas	0	0	0	0	11	55	9	45
4 – o atendimento da secretaria do Centro	0	0	0	0	6	30	14	70
5 – o espaço do Centro: salas, recepção, área de lazer	0	0	4	20	8	40	8	40
6 – as atividades desenvolvidas para os familiares/acompanhantes	0	0	3	15	5	25	12	60
FREQUENCIA TOTAL	0	0	7	6	46	38	67	56

Podemos verificar no quadro que com relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência depois que começou a frequentar as atividades do Centro, a totalidade dos respondentes o considera bom ou ótimo. Os familiares/acompanhantes demonstram pelas respostas às questões abertas, que notam melhoras do destas pessoas em casa, nos relacionamentos, nos cuidados consigo, na elevação da auto-estima, na adaptação a situações do cotidiano.

Com relação ao atendimento recebido, embora eles sejam avaliados também como bons ou ótimos, na sua totalidade prevalece o conceito ótimo para o atendimento recebido da coordenação e dos professores dos projetos (com porcentagem de ótimo de 40% no primeiro caso e de 60% no segundo), chamamos a atenção que quando se trata de avaliar o atendimento recebido por parte dos extensionistas, esta prevalência se inverte, e o conceito bom (55%) é mais frequente que o ótimo (45%). Nas respostas cursivas não há nada indicado como justificativa para esta qualificação, mas consideramos que seria muito importante poder conhecer os critérios que os respondentes utilizaram para a qualificação atribuída. Certamente em todos os casos, mas considerando a questão da formação dos extensionistas, seria ainda mais importante que “as informações coletadas permitissem responder mais acuradamente se e de que formas o programa atende às necessidades e aos interesses dos clientes e de outros envolvidos”, para, assim “examinar e documentar os pontos fortes e fracos do

programa que está sendo avaliado, para que os pontos fortes sejam enfatizados e as áreas problemáticas sejam melhoradas”, como propõe Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004).

Por fim, é interessante notar que os únicos itens que recebem o conceito *regular* na avaliação são os que se referem ao espaço do Centro e às atividades desenvolvidas para os familiares/acompanhantes (20% e 15%, respectivamente), embora também aqui prevaleçam os conceitos *bom* e *ótimo*.

Como aspectos a serem melhorados, os familiares/acompanhantes indicam a necessidade de que nas ações do Centro com as pessoas atendidas sejam abordados temas mais específicos como sexualidade e preparação para o ingresso e/ou continuidade no mercado de trabalho; solicitam promoção de mais oportunidades para o convívio com outras pessoas, normais e/ou com deficiência por meio de confraternizações e passeios, do número de atividades para os familiares/acompanhantes enquanto aguardam o término da atividade; e indicam a necessidade da intensificação de acompanhamento psicológico e psiquiátrico para as pessoas com deficiência e para os familiares/acompanhantes. Por fim, no que se refere a questões de ordem estrutural, os respondentes apontam para a importância de melhoria dos espaços e recursos disponíveis, tais como uma sala de espera, melhoria do chuveiro da piscina, sala maior para a atividade de dança, e a existência de um ponto de ônibus nas proximidades do Centro (acessibilidade).

Pelo que pudemos analisar sobre as respostas dos participantes, não era esperada a menção à interdisciplinaridade e à articulação com ensino e pesquisa, mas destacamos que, apesar da simplicidade do instrumento, as respostas dadas pelos responsáveis são muito interessantes porque dão indícios de que eles não se relacionam com os trabalhos do Centro como uma ação estritamente assistencialista, já que são capazes de apontar melhorias estruturais a serem feitas, requisitam mudanças e ampliação dos sub-projetos/programas, demonstram interesse em outras atividades mais pontuais, tais como confraternizações, passeios, etc.

Dado o referencial teórico adotado neste trabalho, sem dúvida não poderíamos deixar de destacar que a solicitação que fazem os respondentes para que no Centro sejam mais abordados os temas da sexualidade e do ingresso no mercado de trabalho, dá pistas de uma concepção das pessoas com deficiência que leva em conta suas potencialidades e possibilidades de acesso a esferas da vida social que, como vimos, até pouco tempo atrás eram interditadas a elas. Na mesma direção, consideramos importante sublinhar a solicitação de maiores oportunidades de convivência para os freqüentadores dos sub-projetos/programas do Centro (note-se: com outras pessoas com deficiências, mas, **também**, com pessoas “normais”), o que nos parece uma posição extremamente interessante, caminhando na direção oposta a tendências de esconder, excluir, sobre as quais já falamos anteriormente. Não podemos afirmar se estas respostas são decorrentes de ações e do trabalho desenvolvido pelo Centro, mas também não podemos deixar de dizer que é possível que sim, o que nos permite, ao menos, levantar hipóteses sobre contribuições que esta extensão universitária pode trazer para estas pessoas e para a sociedade de um modo mais geral.

Notas sobre a não-participação das pessoas com deficiência nos procedimentos de avaliação

Até onde foi possível obtermos informações, não há registros de existência de instrumentos e/ou procedimentos para que as próprias pessoas com deficiência avaliem o programa; portanto, tudo indica que ao longo da trajetória de existência do Centro este grupo de pessoas não está incluído nos processos avaliativos. A Coordenadora explica que a ausência de participação das pessoas com deficiência nestes procedimentos deve-se ao fato de não ter sido, ainda, desenvolvida uma forma de avaliação e instrumentos que sejam adequados, isto é, numa linguagem acessível. Para a Coordenadora, *“a participação das pessoas com deficiência no processo de avaliação teria grande valor por participarem de uma atividade que possibilitaria serem ouvidos e assim, de serem incluídos. A proposta de inclusão social seria bem mais completa no Centro”*. Diante deste posicionamento, podemos compreender que seria garantido mais um direito a todos os processos que dizem respeito a um indivíduo enquanto ser humano

presente na sociedade. No entanto, para ela deve ser elaborado um processo adequado às necessidades e limites destas pessoas, como por exemplo, a gravação em áudio e vídeo das respostas, e não um formulário a ser respondido por escrito, pois isso dificulta a participação das mesmas, decorrentes dos tipos de deficiência (física ou mental).

Até este ponto, foi possível apresentar as análises feitas a partir das categorias de Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004): (1) alcance e seleção das informações e (2) completude e justiça, complementadas por nossos ajustes em razão da fundamentação teórica. Resta-nos, então, apresentar as análises feitas a partir das categorias (3) praticidade dos procedimentos, (4) descrição de finalidades e procedimentos e (5) confiabilidade das fontes de informação.

Podemos dizer que os procedimentos atendem à exigência de praticidade, conforme explicam Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) no sentido de que a sua interferência deve ser a menor possível no programa enquanto os procedimentos para a coleta das informações estejam sendo feitos. Isto ocorre tanto nas avaliações diárias quanto nas avaliações do final do ano letivo. As diárias, por já estarem programadas, não interferem na realização das atividades e permitem um “diagnóstico” mais preciso sobre o que se planeja e o que se consegue realizar a cada encontro. Da mesma forma, em virtude de a avaliação final ser realizada ao término do ano letivo, ela ocorre em um momento em que as atividades com as pessoas com deficiência já se encerraram. Portanto, não há interrupções na programação e durante a realização do processo avaliativo não são feitas alterações no programa. Entretanto, é necessário dizer que se por um lado a alocação da avaliação final neste período do ano é um aspecto positivo (por não provocar nenhuma suspensão das atividades), por outro lado costuma ocorrer uma evasão dos extensionistas nesta época, em função de dificuldades em conciliarem os compromissos do curso que freqüentam, como por exemplo, semana de provas e realização de trabalhos de conclusão de curso, provocando a ausência de muitos extensionistas no processo de avaliação por priorizarem, nesta época, tais compromissos, o que, de certo modo, pode ser prejudicado.

Quanto à categoria (4), referente à descrição de finalidades e procedimentos, entendemos que o modo como estes são colocados em ação

também atende positivamente às exigências. Como vimos, há preocupação por parte da coordenadora em acompanhar a realização do processo de avaliação, explicar os procedimentos e instrumentos utilizados, estimular os participantes a responderem da forma mais fiel e detalhada possível, tirar dúvidas que possam surgir, para que o material produzido pelas respostas seja rico e pertinente. Sendo assim, a descrição dos procedimentos quanto às suas finalidades também é realizada de forma cuidadosa. O que se espera é que o relatório apresentado pelo integrador possa traduzir as suas percepções, conclusões e expectativas, bem como a voz dos extensionistas nas variadas questões, de modo que se tenha confiança de que uma boa avaliação foi realizada.

Por fim, no que se refere à confiabilidade das fontes de informação, quinta categoria que extraímos de Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004), entendemos que as fontes utilizadas estão descritas de forma suficientemente detalhada no material que se produz durante a avaliação, com exceção das avaliações produzidas pelos responsáveis/acompanhantes das pessoas com deficiência. O integrador tem a função de registrar tudo o que foi avaliado do sub-programa/projeto e dos extensionistas envolvidos, bem como a atuação dos demais membros da equipe (Coordenadora do Centro, secretaria, etc), visando a compreensão do que o grupo avaliou e de como contribuir nas discussões acerca das possíveis ações que viabilizem a melhora do programa. Com a intenção de garantir a leitura e compreensão de todas as respostas obtidas nos instrumentos, é feita a tabulação das mesmas, uma lista de todas elas, indicando inclusive a frequência com que elas aparecem, o que permite clareza quanto aos itens mais urgentes de serem atendidos ou debatidos pela equipe.

Por esta razão, é solicitado aos integradores o fiel cumprimento de todos os passos da avaliação, evitando-se que alguma informação seja perdida, especialmente na etapa em que o grupo de extensionista se reúne com o responsável para discutir aspectos que dizem respeito à atividade em si, o que pode ser mais delicado no sentido de terem que apontar os pontos negativos que podem afetar a sua atuação, o que também deverá ser anotado e transcrito para o relatório que o integrador apresenta.

Finalizaremos, a seguir, o capítulo apresentando uma síntese do que o material empírico nos permitiu compreender.

4.3. À guisa de uma síntese do trabalho analítico

Os dois tópicos, “alcance e seleção das informações coletadas” e “completude e justiça”, são, sem dúvida, os mais complexos, e aqueles em relação aos quais a avaliação realizada no Centro apresenta as maiores dificuldades, segundo foi possível evidenciarmos pelas análises realizadas. São, ao mesmo tempo, os mais fundamentais, tanto no sentido de serem suficientes para dar conta de responder às “*perguntas pertinentes sobre o programa e ser receptivos aos interesses dos clientes e de outros envolvidos*” quanto se permitirem “*examinar e documentar os pontos fortes e fracos do programa que está sendo avaliado, para que os pontos fortes sejam enfatizados e as áreas problemáticas sejam melhoradas*” (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004, p.598).

Com relação ao “alcance e seleção das informações coletadas”, podemos dizer que as questões são abrangentes e procuram obter respostas que ajudem na avaliação do programa. Estas questões envolvem a avaliação realizada *pelo* e *do* extensionista, respondendo questões que dizem respeito ao Centro e a atuação destes estudantes no programa, os quais respondem anonimamente ao questionário sobre o Centro, e por meio do instrumento “Avaliação individual do extensionista”, respondem diretamente ao Integrador responsável por cada sub-programa/projeto a respeito de sua participação e desenvolvimento na proposta, conforme descrevemos.

Os integradores realizam a avaliação após terem ouvido as análises reflexivas do grupo de extensionistas. Como utilizam estas informações buscando confrontá-las com o planejamento do início do ano, podemos considerar que tem em vista responder se os objetivos lá colocados foram atingidos. Portanto, a pertinência das perguntas e das respostas nos parece indiscutível.

Entretanto, é preciso destacar que a não-participação das pessoas com deficiência que freqüentam o Centro no processo de avaliação significa um estreitamento do alcance das informações importantes e das possibilidades de seleção das informações coletadas, ou melhor, uma problemática seleção prévia sobre quem é convidado a participar da coleta de informações. Como não há indicativos de que isto tenha ocorrido em qualquer período de seu funcionamento, é necessário refletir sobre este ponto. É certo que os relatórios de que dispusemos por vezes são lacunares, e, então, não podemos afirmar que esta não-participação tenha sempre ocorrido. O que a pesquisa permitiu identificar, com certeza, é que na nova gestão, isto não ocorreu.

Parece-nos correto o que a Coordenadora entrevistada afirma sobre a necessidade de se desenvolver um procedimento e instrumento de avaliação que sejam adequados às características destas pessoas, isto é, numa linguagem acessível e/ou em outro tipo de linguagem que não a escrita, pelas limitações de escolarização dos deficientes, mas principalmente, pelas características das deficiências. Lembrando que 80% das pessoas que freqüentam o Centro têm deficiência mental, conforme apresentado no quadro 02, é importante considerar que em muitos casos estas pessoas têm outra forma de aprender, de expressar-se, de comunicar-se.

A partir disto, deve-se ficar atento às transformações que ocorrem e proporcionar-lhes condições para que possam estar sempre desenvolvendo as novas funções emergentes, ou seja, as que fazem parte do seu nível potencial de desenvolvimento, conforme ensina Vygotsky (1988), isto é, também criar condições, ajustando as estratégias e os instrumentos às possibilidades de participação de cada indivíduo.

De fato, das peculiaridades de várias deficiências podem decorrer necessidade de ajustes nos instrumentos de avaliação e em muitos destes casos não se deve privilegiar a aplicação dos instrumentos mais tradicionalmente prestigiados na nossa cultura, tais como responder a questionários, elaborar relatórios, etc. Entretanto, realizar entrevistas gravadas, de modo que os participantes possam responder sobre as atividades do Centro, nos parece uma estratégia que poderia ser considerada.

Diante disso, podemos observar que este seria um indício de que o Centro não conseguiu, ainda, atingir – de modo pleno – o seu objetivo, que é o de incluir socialmente pessoas com deficiência, uma vez que o seu próprio processo de avaliação não tem dado conta disto internamente.

Outro estreitamento no alcance das informações coletadas refere-se à participação dos familiares/acompanhantes na avaliação. Pelo que verificamos, puderam participar da avaliação somente no ano de 2007 ao responderem a um formulário cuja linguagem teve uma proposta mais acessível, mas que demonstra ainda não ter sido suficiente para atender à necessidade que um processo de avaliação tem de obter respostas que sejam mais elucidativas. Novamente, é provável que para responder ao que a Coordenação deseja saber, seria também interessante realizar a avaliação por meio de entrevistas áudio-gravadas, buscando superar os limites da pouca escolarização deste grupo de pessoas.

No que se refere à “completude e justiça”, entendemos que o processo é proposto com a intenção de contribuir para melhorar o programa, ou seja, o apontamento de seus pontos fortes e fracos, pelo qual espera-se que a Coordenadora do Centro e sua equipe façam revisão dos procedimentos administrativos e pedagógicos. No entanto, por ser um processo em construção – lembremo-nos que a avaliação formal e sistematizada começou a ser implantada em 2007 – este não pode ser considerado completo. As informações coletadas são muito importantes, mas falta a interlocução mais aprofundada dos instrumentos com os temas que fazem parte do funcionamento do Centro, enquanto programa de extensão, tais como a interdisciplinaridade e as articulações com os eixos ensino e pesquisa, e com aqueles que são específicos à sua proposta, como a inclusão social das pessoas com deficiência.

Considerando tratar-se de um processo em construção, recentemente implantado no Centro, há ainda, como apontamos, vários aspectos que devem ser revisados e replanejados para a realização de um processo de avaliação que dê conta de responder aos critérios que estão propostos e que têm sido apontados como merecedores de atenção na literatura.

No caso que pesquisamos, pelas características do programa em análise, partimos do princípio de que é muito importante contemplar nos instrumentos e nas respostas dadas a eles pelos participantes da avaliação as questões relativas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, à interdisciplinaridade e à inclusão social das pessoas com deficiência. Entendemos que perguntas sobre estes temas serão, necessariamente, pertinentes, e devem compor os interesses dos envolvidos, e precisam ainda serem examinadas em seus pontos fortes e fracos.

Os instrumentos viabilizam a avaliação em termos de estrutura física e de recursos humanos, solicitam a análise por parte dos integradores quanto ao envolvimento dos extensionistas, bem como a melhora geral na formação acadêmica e pessoal, mas não está ligado ao conhecimento específico do curso de origem e nem do estudo proporcionado por cada grupo na abordagem de cada tema. Estas indicações aparecem somente nos relatórios que cada integrador realiza ao tratar dos objetivos, resultados e recursos utilizados no sub-programa/projeto durante o período. Entretanto, a incorporação destas informações é feita de maneira bem concisa.

Foi citado no relatório do ano de 2007 que este procedimento foi feito, mas sem detalhamento e nem apresentação dos resultados, mesmo em relação aos demais segmentos (extensionistas e equipe). A menção foi referente à iniciativa para implantar o processo de avaliação do Centro, cujas respostas contribuem para a melhoria do programa.

Finalmente, cumpre destacar que todo o trabalho desenvolvido foi objeto de avaliação por parte dos extensionistas, integradores acadêmicos, familiares de alunos atendidos e toda a equipe administrativa e pedagógica. Essa avaliação teve como objetivo fornecer subsídios para análise da gestão no período, bem como elementos para traçar diretrizes e ações futuras, que se encontram anexas a este relatório (Relatório do Centro, 2007, p.21).

Averiguamos, ainda, que no Relatório de 2008 o processo de avaliação foi apenas citado quanto à sua realização, e que o resultado foi documentado²¹, mas que não fez parte do relatório geral, com a seguinte informação:

²¹ Referente aos relatórios elaborados por cada integrador.

Desejamos, ainda, deixar registrado que todas as atividades foram avaliadas e relatadas pelos integradores e assistentes, segundo documento produzido e entregue no final deste ano, cujas informações verificamos serem de grande riqueza e que merecem uma leitura cuidadosa para divulgação em relatório posterior a ser anexado ao presente documento (Relatório do Centro, 2008, p.46).

Por fim, considerando todas as respostas aos três instrumentos apresentados, as dos responsáveis são as que mais parecem indicar caminhos, pontos fortes e pontos fracos, tendo em vista a necessidade de se pensar num instrumento que consiga atingir a todos os envolvidos segundo as suas limitações e possibilidades, o que evitaria a exclusão de parte dos participantes em um processo de avaliação desta amplitude, e que considerasse, principalmente, o público para o qual se trabalha num programa de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AMPLIANDO A DISCUSSÃO, LANÇANDO NOVAS PERGUNTAS...

Ao final desta pesquisa, acreditamos que seja oportuno e necessário resgatar qual foi a motivação para realizá-la. Em nosso caso, foi gerada a partir de um olhar que se volta para a formação do jovem estudante universitário e o focaliza como futuro profissional. É este indivíduo que chega ao ensino superior, geralmente, recoberto de expectativas com a finalidade principal de buscar a continuação de seus estudos e de almejar a melhora de seu *status* social, mas sem saber que para isto poderá ser melhor preparado se abrir-se à diversidade e à integração com outros campos do saber e para poder refletir sobre a sociedade e seu papel nela.

Neste sentido, acreditamos que a universidade tem por finalidade acolher o estudante que, antes de tudo, é pessoa, e apontar-lhe caminhos para que possa fazer da sua formação pessoal, acadêmica e profissional, uma trajetória diferenciada, pela qual ele poderá destacar-se no mercado de trabalho, mas, sobretudo, contribuir para melhorias numa sociedade tão desigual como é a brasileira. A universidade pode fazer mais do que cumprir o papel de ensinar, pesquisar e assistir à comunidade interna e externa: pode, também, preocupar-se com uma formação mais humanizada de seus estudantes e fazer deste indivíduo um cidadão mais comprometido e capaz de direcionar a sua atuação profissional e pessoal por uma sociedade menos injusta. Acreditamos que um dos meios pelo qual a universidade possa oferecer esta formação diferenciada seja pela extensão universitária.

Constatamos em nossos estudos que a extensão universitária tem um duplo compromisso. Por um lado, com a universidade e com os alunos que nela se formam. Por outro, com os grupos sociais a quem se dirige e, portanto, com a sociedade em geral. Desse duplo compromisso derivam algumas exigências para a construção de uma extensão universitária com qualidade. Pelo primeiro, ela deve ter uma proposta de trabalho ampla, abrangente e que exige a interlocução com o ensino e a pesquisa, uma vez que são estes os eixos que devem estruturar uma universidade de qualidade. Deve, também, marcar-se pela interdisciplinaridade não só porque em seus programas, em geral, atuam

estudantes e professores advindos de diferentes áreas do conhecimento, mas, principalmente porque esta é uma maneira mais rica de lidar com os conhecimentos já disponíveis e produzir novos conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas. Pelo segundo, ela deve ser capaz de tornar disponíveis estes conhecimentos àquelas pessoas que estão fora do meio universitário e que não pertencem às parcelas da população mais privilegiadas. Isto deve ser feito com objetivo de dar oportunidade e instrumentos a elas para que contribuam para o enfrentamento das desigualdades sócio-econômicas do nosso país. Para tal, deve haver uma proposta de trabalho que se diferencie do assistencialismo e que não assuma para si aquilo que é responsabilidade dos governos e do Estado. Mas, os trabalhos sobre extensão universitária mostram que nem sempre ela funcionou/funciona assim.

A contextualização histórica da extensão universitária torna evidente que a forma assistencialista está na origem deste eixo de trabalho universitário e que não desapareceu até os dias de hoje, apesar dos debates que vem sendo feitos sobre isso. Mais modernamente, outra questão problemática é como a globalização, o neoliberalismo, a força das necessidades do mercado, a emergência da concepção de Estado mínimo e regulador tendem a acentuar esta forma assistencialista e acrescentar outra função à extensão universitária, pelo fato de o Estado buscar transferir suas responsabilidades para outras instituições sociais, dentre as quais as universidades, principalmente através de suas ações extensionistas. Ou seja, a extensão universitária terá que enfrentar grandes desafios para superar estas questões.

Cabe dizer que os desafios não são só estes. No que se refere à articulação da extensão com a pesquisa e o ensino e à importância do desenvolvimento de seus programas, preferencialmente de uma maneira interdisciplinar, as questões postas e as soluções necessárias estão longe de serem simples.

Com relação à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, entendemos que seja mais provável encontrar a integração do ensino com a pesquisa, deixando de lado a extensão. Parece-nos inegável o maior prestígio desfrutado pelos dois primeiros eixos e as suas relações históricas favorecerem a

articulação entre eles; o mesmo não ocorre com a extensão. É preciso, então, um intenso trabalho neste sentido já que, como um tripé, são estes três eixos que sustentam a estrutura da universidade e, neste aspecto, a extensão deve cumprir o papel de interlocutor entre os demais eixos, ao mesmo tempo em que faz ponte com a sociedade.

Com relação à interdisciplinaridade, nosso estudo sobre o termo nos levou a outras formas por vezes usadas como sinônimos, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A partir deste estudo, nos parece possível propormos uma síntese sobre cada um destes termos, alertando que eles nem sempre estão definidos com a clareza necessária para orientar trabalhos acadêmicos e profissionais:

- Multidisciplinaridade: conjunto de disciplinas que trabalham por um mesmo objetivo sem, contudo, haver uma relação entre elas, como por exemplo, a forma como as disciplinas são organizadas tradicionalmente no currículo escolar.
- Pluridisciplinaridade: são disciplinas organizadas de modo que pareça haver uma interlocução entre elas, seria uma tentativa de integrar as disciplinas, mas sem um aprofundamento nesta relação.
- Transdisciplinaridade: busca uma comunicação entre as disciplinas, de forma transversal, visando o rompimento de fronteiras entre elas.
- Interdisciplinaridade: trata-se de uma perspectiva que interliga as disciplinas, por uma finalidade em comum, de forma que as enriqueça, complementando-se.

Pode-se deduzir que desenvolver trabalhos de extensão inspirados em qualquer uma delas significa também um grande desafio, já que não se trata apenas de uma reunião de áreas diferentes umas das outras, mas da interlocução entre estas áreas, visando um mesmo objetivo. As ações propostas por um programa interdisciplinar não podem ser confundidas com ações de integração, ou de interação, e são especialmente difíceis de serem colocadas em prática numa cultura acadêmica e científica que prima pela hiperespecialização.

Torna-se, então, inteiramente importante averiguar qual o papel da extensão universitária e o que se espera dela. Os processos de avaliação reflexiva e crítica assumem um papel muito importante, porque podem/devem configurar-se como uma forma de saber com mais precisão o que se faz numa extensão, quem faz, como faz, para quem e por que faz. Além disso, a avaliação da extensão universitária não pode ser tratada de maneira isolada nas ações das IES, não só pela determinação das políticas atuais para o ensino superior, mas, também, porque quando se tem como meta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a avaliação destes três eixos precisa ser feita de forma articulada.

Em nosso caso, optamos por conhecer e analisar o processo de avaliação colocado em curso em um programa de extensão universitária interdisciplinar voltado à inclusão social de pessoas com deficiência, em uma universidade católica do interior do estado de São Paulo.

Para tanto, o presente trabalho exigiu que procurássemos entender os conceitos que envolvem a proposta extensionista para as universidades no Brasil. Os temas considerados nesta investigação foram: extensão universitária e a sua história na educação superior brasileira, avaliação institucional, avaliação de programas, avaliação da extensão, interdisciplinaridade (e suas diferentes formas) e inclusão, cuja revisão bibliográfica contribuiu para ampliação do nosso conhecimento e dos conceitos pré-existentes a respeito de tais questões.

Neste percurso, dentre as dificuldades encontradas, destacamos a carência de material bibliográfico, considerando que a avaliação de programas extensionistas é relativamente nova em nosso país; encontramos em maior número trabalhos e obras sobre avaliação institucional e avaliação do ensino superior de forma mais abrangente, especialmente nos eixos do ensino e da pesquisa, e pouco material no eixo da extensão. Compreendemos que isto deriva, ao menos em parte, da predominância da concepção de extensão em versão assistencialista, ainda adotada por muitas instituições. Trata-se, portanto, de tema que merece expansão de produção científica, a fim de auxiliar tais programas e instituições a compreenderem o papel da extensão universitária e a considerarem

a importância de promover um processo de avaliação específico da extensão, sem, contudo, dissociá-la da avaliação dos outros dois eixos.

Apesar de termos identificado uma carência de material sobre a avaliação da extensão, cumpre-nos dizer que a academia tem demonstrado interesse em debater as questões da avaliação institucional envolvendo os programas extensionistas, e ter encontrado espaço para esta discussão foi bastante satisfatório. Mas, isto ainda ocorre de maneira tímida e, principalmente no campo dos eventos e de grupos de estudos específicos, tais como nos CBEUs, Fóruns e Seminários, atualmente os mais produtivos nesta esfera.

O estudo aqui proposto nos faz destacar alguns pontos, como a importância de que, ao refletir sobre o tema da avaliação institucional e da avaliação da extensão universitária, sejam consideradas as antecederas por vários autores, os quais apontam, por exemplo, as definições mais freqüentes do próprio termo “avaliação” (investigação, mensuração, controle, regulação, entre outros), considerando as proporções com relação aos objetivos propostos no processo avaliativo. Destacamos ainda a importância da participação dos sujeitos envolvidos na avaliação institucional, em todos os níveis hierárquicos da instituição. Por fim, e provavelmente o mais importante, seja o valor da avaliação como instrumento de formação e de emancipação da instituição e dos indivíduos que dela fazem parte.

Avaliar significa produzir um conjunto de informações e de estratégias que devem ser considerados para o estabelecimento de políticas apropriadas para o ensino universitário, cujos critérios e procedimentos devem garantir a qualidade e a eficiência das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Então, avaliação é um procedimento que deve passar por constantes transformações a fim de atender às reais necessidades que uma instituição educacional pode exigir, o que indica que não é simples colocá-la em funcionamento. Seus instrumentos devem ser sempre revisados e readequados, de forma que supram as deficiências e dificuldades a fim de contribuir para a melhoria das instituições, e, no caso da avaliação da extensão, *“buscando uma maior valorização e representatividade das atividades não consideradas (ou pouco consideradas) pelas políticas de avaliação”* (ELPO, 2004, p. 1).

A partir destes estudos, podemos dizer que todo processo de avaliação, seus procedimentos, os instrumentos utilizados e os usos que se faz de seus resultados deve ser realizado/desenvolvido a partir dos objetivos daquilo que será avaliado; também é necessário conscientizar e preparar os participantes para este processo, a fim de que suas respostas sejam resultado de uma reflexão prévia, visando obter informações consistentes. Consideramos fundamental que os processos de avaliação da extensão levem em conta conceitos como a avaliação formativa e a emancipatória em contraposição ao conceito de avaliação autoritária. Somente assim, há possibilidade de que os participantes reflitam, criticamente, sobre o contexto sócio-político no qual se encontram, emancipem-se, de modo que possam conscientizar-se a respeito de possíveis necessidades de transformação, deste contexto. Uma avaliação deve conduzir a uma não-dependência dos mecanismos de controle e de alienação que sustentam uma sociedade capitalista.

Diante destas considerações podemos compreender o quanto é complexo qualquer processo de avaliação de uma extensão, principalmente quando temos em mente as questões já postas sobre os desafios da interdisciplinaridade e da articulação entre eixos de trabalho de uma universidade. Sendo assim, é de se esperar que ele sempre requeira um grande esforço para ser colocado em prática e que lacunas e contradições em sua materialização sejam mais a regra do que a exceção. Foi neste sentido que, através das análises sobre o material empírico que produzimos, pudemos buscar responder às perguntas sobre os pontos fortes e as fragilidades de um processo de avaliação e fizemos algumas problematizações em relação ao nosso objeto de estudo, principalmente relativas a quem participa da avaliação e através de quais instrumentos o faz.

No que se refere ao processo de avaliação colocado em curso foi imprescindível apresentar neste trabalho, a trajetória do Centro (nome dado ao programa de extensão que pesquisamos), os objetivos e as alterações que ocorrem neles ao longo da sua história de funcionamento. Em nossas busca pudemos destacar que embora ele exista desde 1991, a construção de uma proposta de avaliação mais sistematizada só ocorreu a partir de 2007, portanto, ainda está no início de sua implantação; isto diz respeito à construção de uma

cultura de avaliação no Centro, dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Com a elaboração de um primeiro instrumento avaliativo para extensionistas, integradores e outro para familiares/acompanhantes das pessoas com deficiência que freqüentam o Centro, o processo teve início de forma um pouco tímida, provavelmente em virtude da falta de experiência com este tipo de empreendimento. É importante lembrar que nas gestões anteriores, a avaliação das ações era realizada apenas por parte da Coordenação junto com a equipe de profissionais, fundamentando-se nos relatos dos professores responsáveis por cada sub-programa/projeto, ou com base nas tarefas e eventos realizados/cumpridos. A apresentação de uma proposta sistematizada de avaliação, segundo informou a coordenadora, foi bem recebida por todos os participantes do Centro e aprimorada no ano de 2008, a partir da experiência inicial de 2007.

Neste percurso, vem sendo feitos esforços para inserir todos os participantes do programa no processo de avaliação. Entretanto, é importante salientar que a inserção de todos os segmentos não tem sido regular no que diz respeito às pessoas com deficiência e a seus familiares/acompanhantes. Segundo foi possível identificar pela entrevista com a coordenadora e pelo acesso aos documentos pesquisados, estas pessoas, até o momento em que esta pesquisa foi realizada, em nenhum momento foram chamadas a participar de avaliações sobre os sub-programas/projetos que, ressaltemos, são realizados **para** eles.

Quanto a seus familiares/acompanhantes, este grupo participou da avaliação apenas no ano de 2007. Mesmo que a participação destas pessoas nas atividades do Centro tenha sido menor, pela importância que este segmento tem na vida das pessoas com deficiência, é importante lembrar que a partir de 2009 os familiares e acompanhantes passaram a participar de forma mais direta das atividades, como do Grupo de Pintura e o de Música. Portanto, a avaliação deveria ser realmente revisada para que estas pessoas respondam tanto como família/acompanhante dos participantes, quanto como freqüentadores do Programa. Neste sentido, concordamos com Bartnik (2009) no que se refere à importância do cuidado na elaboração dos instrumentos e das estratégias de avaliação em programas de extensão.

Relacionando esta citação à realidade do Centro estudado, queremos enfatizar que o processo de avaliação deve considerar os diferentes segmentos de respondentes em suas especificidades, uma vez que há diferentes níveis de escolaridade, diferentes histórias de vida. Trata-se de um grupo de pessoas dentre as quais há professores, estudantes, pessoas com deficiência, seus familiares e acompanhantes. Ocupam, então, posições diferentes em relação ao Centro, a partir dos quais podem avaliá-lo. Todas estas posições são importantes e cada instrumento de avaliação deve estar adequado às limitações e possibilidades daqueles que são convidados a dela participar. De nosso ponto de vista, podemos dizer que este cuidado é necessário nas avaliações de qualquer programa de extensão, já que, pela sua própria natureza incluirá sempre pessoas com diferenças importantes, a serem consideradas; no mínimo, as diferenças resultantes do fato de que qualquer extensão é um ponto de encontro entre acadêmicos e pessoas pertencentes aos níveis e grupos menos favorecidos da sociedade.

A ausência de participação das pessoas com deficiência e os problemas apontados quanto à participação dos seus familiares/acompanhantes, entretanto, não significam apenas limites nas oportunidades que esta avaliação oferece para parte dos que se integram nesta extensão. Significam limites para a efetivação mais completa de uma avaliação formativa ou emancipatória para os alunos-extensionistas. Estas questões, então, precisam ser levadas em conta quando pretendemos compreender em que aspectos esta avaliação contribui para a formação dos estudantes que participam deste programa de extensão. A falta de oportunidade para os extensionistas de “ouvirem” o que percebem e pensam estes participantes sobre o programa (o que seria possibilitado pela sua participação sistemática na avaliação formalizada), é uma fragilidade do processo avaliativo importante de ser superada.

Com estes apontamentos finais, esperamos ter conseguido que os resultados deste trabalho contribuam para as reflexões sobre avaliação de programas de extensão universitária e sobre os modos como os estudantes universitários se apropriam das ações extensionistas, visando potencializar as reflexões sobre o próprio programa e sobre a contribuição destas ações que as universidades se propõem a desenvolver.

Por compreender que a amplitude do tema ora dissertado merece muito estudo e reflexão, dada a complexidade de elementos envolvidos nas abordagens apresentadas em cada tópico proposto, consideramos que trata-se de uma investigação que merece continuidade e aprofundamento, dado o valor humanístico e de construção de conhecimento envolvidos, uma vez que afeta as ações do homem na sociedade, em todas as esferas do conhecimento.

Tendo em perspectiva as questões até aqui postas, queremos encerrar esta dissertação com novas perguntas que nos foram instigando ao longo do trabalho: quais são as razões que levam o jovem, estudante universitário, que está em fase de lançar-se a novas descobertas e desafios muitas vezes impostos pela modernidade, pelo avanço tecnológico, pela liberdade de pensamento e de expressão, a interessar-se por participar de um programa de extensão universitária que trabalha com pessoas com deficiência? Mesmo que este programa faça parte de um conjunto de opções que a universidade oferece como oportunidade de conseguir uma bolsa-estímulo ajudando-o com suas despesas da faculdade, há de se reconhecer que é um campo difícil de haver jovens atuando, dado o forte chamado a caminhos menos desafiadores para conseguir esta ajuda financeira. Desta maneira, uma possibilidade de continuidade da investigação estaria em buscar averiguar em quê está alicerçada esta atitude que aparenta despreendimento, não-preconceito, desejo de conhecer o diferente.

Num mundo globalizado, em que assistimos às indiferenças com as reais necessidades do ser humano, no sentido de ainda haver falta de oportunidades que consigam promovê-lo como pessoa que tem os mesmos direitos e deveres das demais, como indivíduo que tanto pode produzir quanto usufruir de produção intelectual, cultural e material, entendemos ser especialmente importante saber o que leva os universitários a freqüentarem a extensão do Centro ou outras similares. Caso as razões destes estudantes sejam marcadas por estas características de genuíno interesse social, devem ser valorizadas e estimuladas, principalmente porque podem representar uma importante maneira de a universidade contribuir para, se não superar, ao menos atenuar as mazelas sociais do mundo e do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREYRO, G.B. & ROTHEN, J. C. A definição dos padrões de qualidade na avaliação da educação superior: agências e comissões de especialistas. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO – V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAE, 2007

_____. Avaliação e regulação da educação superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. *Revista de Avaliação da Educação Superior (RAIES)*. Vol 12. n 1. mar 2007

BARTNIK, F. M. P. Ação extensionista em universidades católicas e comunitárias e sua avaliação. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 2009

BELLEI, S. L. P. Universidade, mercado e crise do pensamento. In: RISTOFF, D. & SEVEGNANI, P. *Universidade e compromisso social*. Brasília: INPE, 2006

BUENO, R.P.P. *A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental*. Tese de Doutorado. Piracicaba: Unimep, 2002

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 28/11/1968

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência; sua inclusão social; sobre a Coordenadoria Nacional pela Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 1989

BRASIL. Ministério da Educação. Portal. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2009

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989; dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21/12/1999

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal. A inclusão social das pessoas com deficiência. Disponível em:
<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/ainclusãosocialdaspeessoascomdeficiencias.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2009

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/SINAES>. Acesso em: 12 abr. 2009

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Extensão Universitária. 2003. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=487. Acesso em: ago 2009

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20/12/1996.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 14/04/2004.

CALDERÓN, A. I. *et al. Educação Superior: construindo a Extensão Universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007

CARTA DE FLORIANÓPOLIS. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Florianópolis, 2002.

CARTA DE BRASÍLIA. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Brasília, 2003.

CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE – <http://www.cvicampinas.org.br/o-que-pensamos.html>, acesso em 03/12/2009

CHICON, J. F.; SOARES, J. A. *Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica*. 1 ed. v. 1, p. 33-50. Vitória: EDUFES, 2004

CUNHA, L. A. Ensino superior e educação no Brasil. In: LOPES, E.M.T. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In.: *Revista Educação e pesquisa*, v.27, n.2, p.321-337, PUC-São Paulo, jul/dez 2001

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.) *Avaliação democrática: para uma Universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003a

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.) *Avaliação e compromisso público: a Educação Superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003b

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In.: *Revista Avaliação*. v. 13, n.1, p. 193-207, Campinas, mar 2008

ELPO, M. E. H. C. Avaliação da Extensão Universitária na proposta do SINAES. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004

FAZENDA, I. C. A. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1988

_____. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995

_____. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. (Org.) O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008

FERREIRA, N.T. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1995

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Fórum Nacional de Ação Comunitária. *A Extensão e ação comunitária: contribuição das Universidades e IES Comunitárias para um Plano Nacional de Extensão*. Recife, 2001

Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. *A Extensão e ação comunitária: contribuição das Universidades e IES Comunitárias para um Plano Nacional de Extensão*. Recife, 2001

Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. *Contribuições do ForExt ao processo de avaliação institucional da Extensão Universitária*. Bragança Paulista: Editora Universitária USF, 2005

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003

GÓES, M. C. R. de; MARIN, C. R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade no cotidiano. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.26, nº 69, p.231-249, maio/ago 2006.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. P. 65-95 In: RISTOFF, D. & SEVEGNANI, P. *Universidade e compromisso social*. Brasília: INEP, 2006

GUIMARÃES, M. J. E. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, I. C. A (Org.) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008

HOBBSAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2ª ed. Pág. 537-562. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. P. 30-41. Caderno CEDES, ano XXI, nº 55, novembro, 2001

JANNUZZI, G. S. de M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (org.) *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976

LEITE, M. da T. F.; NUNES, B. M. V. T. *Centro rural universitário e ação comunitária: um resgate histórico 1975-1986*. Florianópolis, v.18, n.3, Setembro 2009. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072009000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso 05/01/2010

LINS, A. M. M. Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003

LOPES, R. E. e MALFITANO, A.P.S. Ação social e intersectorialidade: relato de uma experiência na interface entre saúde, educação e cultura. *Interface (Botucatu)*, jul/dez. 2006, vol. 10, nº 20, p.505-515. ISSN 1414-3283. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832006000200016, em 12/04/08

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

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência - a questão da inclusão social. São Paulo Perspectivas. Vol.14 n. 2. São Paulo, abr./jun. 2000

MANTOAN, M. T. Eglér. Integração x inclusão. Educação para todos. nº 5, 4-5. Porto Alegre: Pátio, 1998

MATTOS, E. A. Deficiente mental: integração, inclusão, exclusão. VIDETUR-13. p.13-20. Espanha, 2002. In: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 14. nov. 2009

MENA, L.F.B. Inclusão e inclusões: a inclusão simbólica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. Nº 20. pág 30-39. Brasília, 2000

NASCIMENTO, A. de O. Pensamento e práticas militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na primeira metade do século XX. *Actas. VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação*. Junho, 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em: http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo2/IB688.pdf. 27 out. 2009

NOGUEIRA, M. das D. P. Políticas de Extensão Universitária brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2005

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de 'inclusão' de todos nós. *Revista Integração*, Brasília, p. 31-34, 2002

POMBO, O. Interdisciplinaridade. Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004

_____. Conferência Interdisciplinaridade: imagens, pensamentos e saberes sensíveis, I Jornada sobre/de interdisciplinaridade: conversas e ações - UNICAMP – 02 de outubro de 2008.

QUINTÃO, D.T.da R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. *Psicologia & Sociedade*; 17(1). P. 75-80. jan/abr.2005

RENEX. Rede Nacional de Extensão. Disponível em: www.renex.org.br. Acesso em 02 mai. 2009

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995

RODRIGUES, A. R. A Extensão Universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática – estudo de caso em um centro universitário privado. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2004

ROMERO, F. N. Fóruns nacionais dos pró-reitores de Extensão das IESP e das IES comunitárias na elaboração de políticas de Extensão no Brasil. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2004

ROSDON. Projeto Rondon. Disponível em <http://www.projektorondon.org.br/>. Acesso em: 26. maio 2009

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37. Rio de Janeiro: UFRJ, jan/abr.2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006

_____. Mais que simples palavras. 03/07/2007. Disponível em: <http://paralelas.wordpress.com/2007/09/03/mais-do-que-simples-palavras>. Acesso em 07 nov. 2009

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, P. B. A dimensão da extensão nas relações com o ensino e a pesquisa. In: ARAGÃO, R.; SANTOS NETO, E. dos; SILVA, P. B. da. In.: *Tratando da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão*. São Bernardo do Campo: UESP, 2000

SOMMERMAN, A. Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006

SOUSA, A. L. L. A história da extensão universitária. Campinas: Alínea, 2000

SOUSA, J. N. A. Perspectivas cristãs da universidade. Salvador: Odeam, 1986

SOUZA, J. M. de; CARNEIRO, R. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. *Saúde Sociedade*. São Paulo, v.16, n.3, p.69-84, 2007

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, I. C. A (Org.) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade com um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez 2008

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 2002. UFPB. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/lcbeu_anais/apresentacao/apresentacao.

_____. Metodologia de Pesquisa em Avaliação. Palestra proferida na Encontro Anual da Extensão. Campinas: PUC-Campinas, 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. *Anais*. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu/index.htm>. Acesso em: 02 maio. 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. *Anais*. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent>. Acesso em 02 maio. 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. III Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. *Anais*. Disponível em: <http://www.cbeu.ufsc.br>. Acesso em: 02 maio. 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. *Anais*. Disponível <http://www.cbeu.ufgd.edu.br>. Acesso em: 02 maio. 2009

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993

WORTHEN, R. B.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004

VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA

1. Formação profissional do Coordenador
2. Trajetória profissional do Coordenador
3. Ingresso no Programa (razões, forma). Foi em 96 que começou o interesse pela questão da pessoa com deficiência?
4. Informações sobre o cargo de coordenação:
 - Quando assumiu, principais obrigações, principais dificuldades, principais realizações.
 - E agora, depois de quatro anos de gestão, qual é o balanço possível diante destas ações projetadas na época?
 - Que conceitos são esses?
5. Questões sobre o Centro
 - O que este centro assume como missão?
 - Quais são os eixos norteadores do trabalho realizado no Centro?
 - Como se operacionaliza a interdisciplinaridade do Centro?
 - Qual a concepção de inclusão que orienta as ações e os projetos no Centro?
 - Quais são os projetos desenvolvidos?
 - Como se organiza, estruturalmente?
 - Como é a composição de sua equipe de trabalho no Centro, entre profissionais e extensionistas?
 - Quais as ações já realizadas e os resultados obtidos?
 - Quais os procedimentos de divulgação do programa para a comunidade estudantil?
 - Quais os procedimentos de seleção para composição das equipes?
 - Quais as formas de avaliação do programa, dos extensionistas?
 - O que significa a reunião e a avaliação que cada programa realiza diariamente?
6. Quais são, de seu ponto de vista, as principais contribuições que o programa oferece para a formação profissional dos extensionistas?
7. Quais são, de seu ponto de vista, as principais contribuições que o programa oferece para a formação pessoal dos extensionistas?
8. Quais são, de seu ponto de vista, as principais contribuições que o programa oferece para o ingresso futuro dos extensionistas no mercado de trabalho?

ANEXO B – PROGRAMAS E PROJETOS DO CENTRO

<p>1. Formação de Vínculos Afetivos com Autistas e Portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento</p> <p>Objetivo: visa criar condições que favoreçam a formação de vínculo afetivo entre autista e portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento e os extensionistas, através de atividades recreativas (exposições, caminhadas, piscina, trabalhos manuais).</p>
<p>2. Arte na Diversidade</p> <p>Objetivo: Promover a interação efetiva dos participantes a partir de atividades expressivas e culturais nas diferentes linguagens artísticas.</p>
<p>3. Estimulação Motora: Intensificando Possibilidades</p> <p>Objetivo: Visa criar condições para contribuir na melhora do desenvolvimento motor, social e psicológico de crianças com deficiência, através de atividades físicas e recreativas.</p>
<p>4. Atividade Física Para o Deficiente Visual: Incorporando Novos Hábitos</p> <p>Objetivo: Focalizar o desenvolvimento de habilidades, com atividades físicas apropriadas que possibilitem a auto-superação do deficiente visual, que explorem a estruturação do esquema corporal (coordenação, resistência, força muscular, equilíbrio).</p>
<p>5. Recriando a Comunicação</p> <p>Objetivo: Proporcionar, através de atividades físicas, artísticas, culturais, recreativas e de lazer, possibilidade para a busca do auto-conhecimento, melhoria da auto-estima, organização e percepção do espaço, tempo e do corpo físico.</p>
<p>6. Esportes</p> <p>Objetivo: Promove atividades de natação, futebol, tênis, atletismo, bocha. Os participantes são levados a competições e festivais esportivos para deficientes, dos quais participam nas modalidades e como público.</p>
<p>7. Curso de massagem para relaxamento e prática das rotinas em salão de beleza</p> <p>Objetivo: Capacitar deficientes físicos e mentais a desempenhar funções profissionais no mercado de estética ao oferecer massagem relaxante e práticas de beleza.</p>
<p>8. Mercado de trabalho inclusivo (Banco de Currículos)</p> <p>Objetivo: Promover de forma eficiente o encontro do candidato com a vaga, e, desta forma, agilizar a inclusão das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. Assessoria às empresas contratantes para a melhor adequação do indivíduo escolhido para a vaga.</p>
<p>9. Família - Arteterapia</p> <p>Objetivo: Promover um espaço para que os familiares dos alunos (mães, pais, irmãos, avós, cuidadores), desenvolvam sua auto-estima, suas relações inter e intrapessoais, a autoconfiança, a autoestima, por meio de expressões artísticas, que resultem na melhoria de sua qualidade de vida.</p>

10. Foco, Aprendizagem, Tecnologia (FAT)

Objetivo: desenvolver a idéia do “aprender como a pessoa aprende”, e usar este mecanismo para o ensino-aprendizagem, por meio das linguagens artísticas e jogos.

11. Dança

Objetivo: Atividade que visa proporcionar consciência corporal, equilíbrio, ritmo, coordenação, e expressividade, etc., através da dança, com coreografias apropriadas e participação em apresentações.

12. Inclusão digital favorecendo a inclusão social

Objetivo: visa a inclusão de pessoas com deficiência, utilizando programas de alfabetização digital e orientação do uso da Internet enquanto ferramenta de informação para exercício de cidadania.

13. Espaço Inclusivo

Objetivo: espaço de trabalho interdisciplinar para favorecer o desenvolvimento de jovens e adultos, dando-lhes condições de se colocarem frente aos problemas do cotidiano de forma mais autônoma, com possibilidades de conquista de uma cidadania plena, visto que promove o acesso e a produção de informações e conhecimentos, inclusive de seus deveres e direitos sociais, civis e políticos.

14. Lazer

Objetivo: aos sábados e um dia por semana, as famílias e os deficientes que participam do Centro são convidadas a participar das atividades de Lazer (futebol, natação) e da Inclusão digital.

PROJETOS

15. Do som ao corpo

Objetivo: possibilitar a percepção de melhoria no processo auditivo, de atenção, concentração, processamento auditivo, ritmo, desinibição e coordenação viso e auditivo-motora, contribuindo para a formação e integração da pessoa com deficiência.

16. Capoeira

Objetivo: linguagem cultural que colabora para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social.

ANEXO C – INSTRUMENTO RESPONDIDO PELOS EXTENSIONISTAS - 2008

Prezado extensionista, *não é necessário identificar-se*

Curso:	Projeto(s):
Tipo de Extensão: () Bolsista () Voluntário	

1. Assinale com um X, a opção que corresponde a sua opinião:

Para você, o fato de ser extensionista neste projeto, contribuiu para:	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Aquisição de novos conhecimentos				
Relacionar a formação acadêmica com a prática				
Perceber a inserção social de sua opção profissional				
Seu desenvolvimento pessoal				
Seu desenvolvimento acadêmico				
O desenvolvimento do TCC dentro do tema do programa				

Em relação à aquisição de conhecimentos que você tenha tido no programa, que valor teve:	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
A supervisão do seu trabalho				
As atividades do programa e a possibilidade de atuar no atendimento as pessoas				
Grupo de estudo				

Em relação à organização administrativa do Centro:	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Atendimento da equipe de apoio				
Coordenação: disponibilidade, atenção				
Professores Integradores: disponibilidade, atendimento				
Professores Integradores: competência no trabalho prático				

2. Você encontrou alguma dificuldade para o desenvolvimento de suas atividades no programa? () Não () Sim. Quais?

3. Que sugestões você dá para melhoria do programa de extensionistas do Centro?

4. Em poucas palavras como você avalia o trabalho do Centro para a comunidade?

ANEXO D – INSTRUMENTO PARA OS INTEGRADORES AVALIAREM A ATUAÇÃO DOS EXTENSIONISTAS – 2008

Nome completo do extensionista: _____

Bolsista

Voluntário

PROGRAMA: _____

Integrador Responsável: _____

ITENS	F	R	B	O
Participação e Iniciativa:				
• Habilidades para o projeto				
• Atenção, expressão e atitudes que favoreçam o desempenho das tarefas				
• Aplicação de conhecimentos no projeto				
• Organização do trabalho				
Criatividade:				
• Atitudes para a solução de problemas concretos, busca de alternativas				
Colaboração: (atenção e respeito às necessidades e limitações do outro)				
• Relacionamento com a equipe				
• Postura com os alunos				
• Postura com a coordenação				
Assiduidade e Pontualidade:				
• Presença				
• Respeito aos horários				
• Respeito às normas do Centro (cigarro, uso de coletes, relatórios, materiais, ética)				
RESULTADOS				

Comentários gerais e sugestões (se necessário, continue no verso).

Continuidade do extensionista no Centro ou neste sub-programa/projeto:

Data da avaliação: ____ / ____ / ____

(responsável pelo programa)

(aluno extensionista)

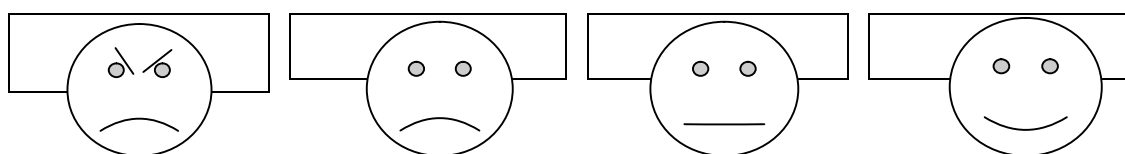
ANEXO E – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA OS FAMILIARES/ACOMPANHANTES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – 2007

SENHORES(AS) PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS,

Gostaríamos de contar com seu auxílio para a avaliação das atividades realizadas em 2007. Estas informações são importantes para sabermos sua opinião, com a possibilidade de orientar melhorias nas atividades realizadas. Não é preciso identificar-se. Agradecemos pela colaboração, pois sua opinião é muito importante.

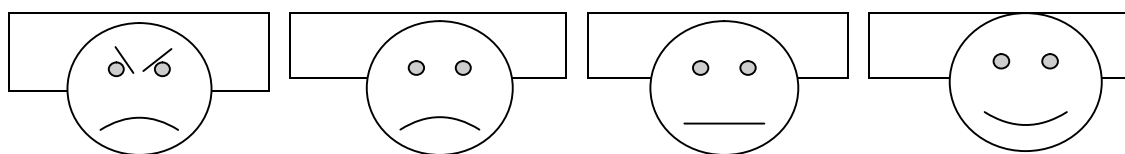
COMO VOCÊ AVALIA (assinale com um X):

1. O desenvolvimento do seu filho depois que iniciou as atividades no Centro:



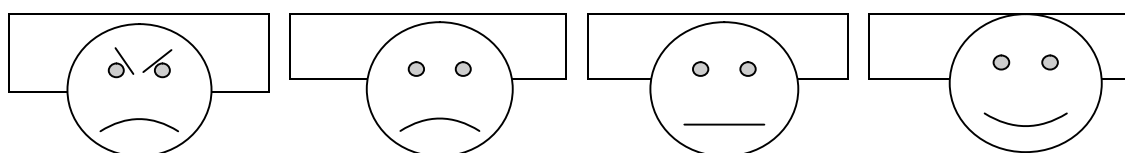
RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
------	---------	-----	-------

2. O atendimento da Coordenação e dos Professores dos projetos



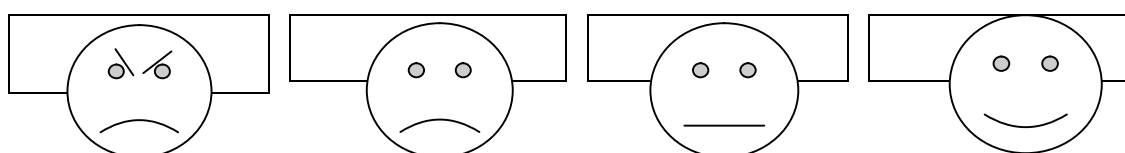
RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
------	---------	-----	-------

3. O atendimento dos extensionistas



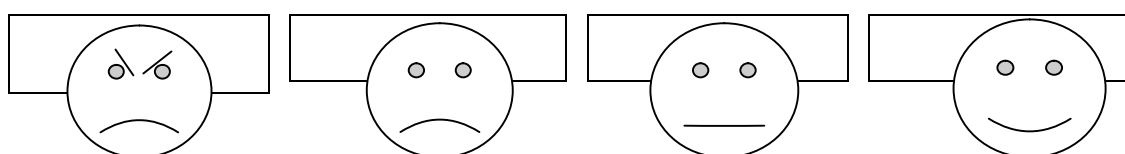
RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
------	---------	-----	-------

4. O atendimento da secretaria do Centro

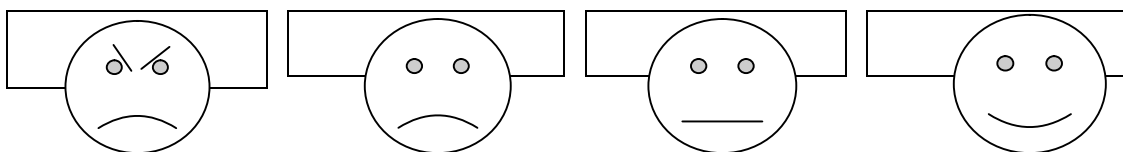


RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
------	---------	-----	-------

5. O espaço do Centro: salas, recepção, area de lazer



RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
------	---------	-----	-------

6. As atividades desenvolvidas para os familiares

RUIM

REGULAR

BOM

ÓTIMO

7. Aponte os pontos positivos da atuação do Centro para você e seu filho

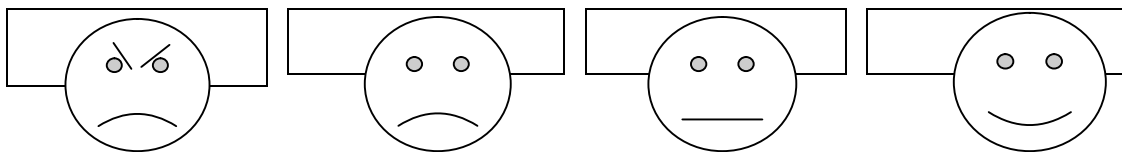
--

8. Aponte aspectos a serem melhorados

--

9. Se quiser fazer outros comentários, escreva aqui:

--

6. As atividades desenvolvidas para os familiares

RUIM

REGULAR

BOM

ÓTIMO

7. Aponte os pontos positivos da atuação do Centro para você e seu filho

--

8. Aponte aspectos a serem melhorados

--

9. Se quiser fazer outros comentários, escreva aqui:

--