

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

Ângela Ribeiro Rodrigues

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INDICADORES DE
QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA –
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO
PRIVADO

Dissertação de Mestrado

FLORIANÓPOLIS
2003

Ângela Ribeiro Rodrigues

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INDICADORES DE QUALIDADE
PARA AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA – ESTUDO DE CASO EM UM
CENTRO UNIVERSITÁRIO PRIVADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Gregório Jean Varvakis Rados, Ph.D.

**FLORIANÓPOLIS
2003**

Rodrigues, Ângela Ribeiro

A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática/
Estudo de caso em um centro universitário privado. Florianópolis, UFSC, Programa
de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

182 p.

Orientador: Gregório Jean Varvakis Rados, Ph.D.

Dissertação: Mestrado em Engenharia de Produção (Área: Planejamento e
Gestão Estratégica)

1. Avaliação. 2. Extensão Universitária. 3. Indicadores de Qualidade.

I. Universidade Federal de Santa Catarina. II. Título

C.D.U. 378.245

Ângela Ribeiro Rodrigues

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INDICADORES DE QUALIDADE
PARA AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA – ESTUDO DE CASO EM UM
CENTRO UNIVERSITÁRIO PRIVADO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de
**Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-graduação
em Engenharia de Produção**, área de concentração Planejamento e Gestão
Estratégica, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de setembro de 2003.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gregório Jean Varvakis Rados, Ph.D.
Orientador

Prof. Lourival Boehs, Dr.

Prof. João Carlos Souza, Dr.

Ao meu companheiro, Wasley
pelo apoio constante.
A meus filhos Camila e Daniel.

Agradecimentos

Ao orientador Professor Gregório, pela escuta cuidadosa e orientação pontual, sempre que dela necessitei.

Ao Professor José Moreira, amigo e leitor atencioso, com quem sempre conto nos momentos difíceis da escrita e em momentos cruciais desta pesquisa.

Às Professoras Lúcia Mattos e Eliane Marta pelos esclarecimentos e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa e, ao Anderson pela valiosa ajuda na formatação do texto.

Às colegas Lili e Maria Júlia pela contribuição na construção da metodologia de pesquisa e Isa pelo acompanhamento constante neste projeto de trabalho junto à instituição.

A Professora Lúcia Assumpção pelo incentivo e abstract. Uma amizade construída pelo aprendizado do inglês.

Às equipes do LED/UFSC e da Pós-Graduação do Izabela Hendrix, em especial ao Marconi e Elaine, sempre dispostos a ajudar.

À Reitoria, Vice-Reitoria e Direção da instituição onde trabalho pelo incentivo e realização desta pesquisa.

A Professora Auxiliadora Mafra pelo carinho e por partilhar da sua competência comigo.

A Arlete que me leva a descobrir a cada dia um pedacinho do mundo.

Aos meus pais, Mozart Ribeiro (in memoriam) que me ensinou a gostar dos livros e Laura pela força e carinho.

De uma forma especial, ao meu companheiro Wasley e filhos, Camila e Daniel que abriram mão de férias e momentos preciosos, que são nossos, para que eu pudesse escrever esta dissertação.

Aos meus colegas e amigos e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

“Pode-se afirmar que, se bem feita, a extensão pode vir a ser uma nova motivação para a comunidade universitária, um instrumento de revitalização para o campus, a viabilização de uma carreira docente, uma fonte de renda para a IES, professores, alunos e funcionários, uma ação social capaz de contribuir para uma boa imagem institucional, uma geradora de novos problemas de pesquisa, um auxílio para o recredenciamento pelo MEC, mas, acima de tudo, o cumprimento de uma obrigação”.

Lobo & Associados

Resumo

RODRIGUES, Ângela Ribeiro. **A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática – estudo de caso em um centro universitário privado.** Florianópolis, 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

A presente dissertação compreende um estudo de caso sobre a extensão universitária em um centro universitário privado da região Sudeste. O estudo objetivou identificar e definir um conjunto de indicadores de qualidade para avaliar a prática da extensão, tomando como suporte teórico preferencial o eixo da qualidade na educação. Para tanto, propôs-se um modelo avaliativo referenciado pelos indicadores de qualidade que tomam como eixos norteadores da extensão a relevância acadêmica, que é a articulação da extensão com o ensino; a pesquisa e a atuação interdisciplinar, e a relevância social, que é a relação da extensão com a sociedade. Procedeu-se ao estudo de caso a partir de pesquisa documental do estabelecimento citado, buscando-se analisar as políticas institucionais. Outros instrumentos utilizados foram os questionários para os coordenadores de projetos e para os estagiários bolsistas, entrevistas não estruturadas, observação participante, bem como banco de dados para análise das políticas sociais, do plano acadêmico-educacional e da produção acadêmica da extensão. Os resultados obtidos apontaram que, apesar do forte investimento institucional, quando uma Instituição de Ensino Superior (IES) desconhece os indicadores de qualidade da extensão, ocorre uma depreciação e subaproveitamento da atividade de extensão, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Os indicadores de qualidade de extensão orientados por um modelo avaliativo podem levar uma IES a sair de uma posição pragmática e informal para um planejamento integrado e responsivo, dentro do novo paradigma de ensino superior imposto pela realidade atual.

Palavras chave: avaliação, extensão universitária, indicadores de qualidade.

Abstract

RODRIGUES, Ângela Ribeiro. **A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática – estudo de caso em um centro universitário privado.** Florianópolis, 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

This dissertation involves a case study on the university extension programs of a College located in southeast Brazil. It aims to identify and define a set of quality indicators in order to assess the practice of extension programs, and has the axis of quality in education as its preferential theoretical support. Therefore an assessment model was proposed, based on quality indicators of extension programs that consider, as its main objectives, the relevance of school, i.e., the articulation of extension programs and teaching, research and interdisciplinary practice, as well as social relevance, i.e., the relationship between extension programs and society. The process of carrying out the case study started with reading the College documents in order to assess institutional policies. A survey was then carried out among project coordinators and research assistants, involving questionnaires, non-structured interviews, reflective participation, and database, which analyses social policies, academic-educational planning and academic production. The results obtained have shown that, despite strong institutional investments, when a university does not consider quality indicators of extension programs, there will be depreciation and under-involvement in the extension program activities, academically and socially speaking. Quality indicators that are oriented by an assessment model can help an institution move from a pragmatic and informal position to an integrated and responsive planning within a new paradigm of university, imposed by the present reality.

Key words: assessment, university extension, quality indicators.

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	13
Lista de Quadros.....	14
Lista de tabelas.....	15
Lista de siglas.....	17
1 Introdução.....	18
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo geral.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Metodologia.....	22
1.4 Estrutura do trabalho.....	25
2 A Instituição de ensino superior, a extensão e a qualidade – revisão bibliográfica.....	26
2.1 Introdução.....	26
2.2 As universidades e a extensão.....	27
2.3 A extensão universitária.....	31
2.3.1 A extensão sob a ótica das instituições de ensino superior – IES, do Movimento Estudantil Organizado – UNE e do Ministério da Educação e Cultura – MEC.	32
2.3.2 Eixos norteadores da extensão universitária.....	40
2.3.2.1 Relevância acadêmica: a extensão e sua articulação com o ensino e a pesquisa.....	41
2.3.2.2 Relevância social: a extensão e sua relação com a sociedade.....	43
2.4 Indicadores de qualidade e a extensão universitária.....	46
2.4.1 A noção de qualidade no meio universitário.....	47
2.4.2 A noção de avaliação.....	52
2.4.3 A noção de critérios e indicadores.....	58
2.4.3.1 Critérios e indicadores de qualidade da extensão universitária.....	61
3 Modelo de avaliação baseado em indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva.....	68
3.1 Introdução.....	68
3.2 Princípios e fundamentos do modelo avaliativo.....	68
3.3 Procedimentos metodológicos do modelo avaliativo.....	72

3.3.1 Atores sociais	73
3.3.2 Principais instrumentos de avaliação	74
3.3.3 Momentos ou fases de implementação do modelo	75
3.4 Referencial de indicadores de qualidade e critérios da extensão universitária integrada e responsiva	77
3.4.1 Indicadores da extensão associados aos critérios organizacionais	78
3.4.2 Indicadores da extensão associados aos critérios sociais	80
3.4.3 Indicadores da extensão associados aos critérios pedagógicos	84
3.4.4 Indicadores de extensão associados aos critérios de produção científica	89
3.5 Considerações finais	91
4 O estudo de caso: aplicando o modelo em um curso.....	92
de uma IES privada.....	92
4.1 Introdução	92
4.2 Descrição da realidade da IES em estudo	92
4.2.1 Histórico da extensão universitária.....	93
4.2.2 A extensão universitária no curso em estudo.....	95
4.3. Implementação do modelo de avaliação no curso em estudo.....	97
4.3.1 Fase de sensibilização	97
4.3.2 Identificação de indicadores.....	98
4.3.3 Coleta de dados	99
4.3.4.1 Dificuldades encontradas no processo de implementação do modelo avaliativo	101
4.4 Apresentação dos resultados	102
4.4.1 Quanto às políticas institucionais de gestão da extensão	102
4.4.1.1 Formalização da extensão na estrutura do curso.....	103
4.4.1.2 Planos de ação das atividades de extensão	103
4.4.1.3 conceituação e tipologia das atividades de extensão.....	104
4.4.1.4 Política de aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos.....	105
4.4.1.5 Política de integração entre as ações da extensão e as da graduação, da pesquisa e da pós-graduação	106
4.4.1.6 Política de informação e informatização dos dados da extensão.....	107
4.4.2 Quanto às políticas sociais de relação da ies com a sociedade.....	108
4.4.2.1 Parcerias institucionais – tipos e formas	108
4.4.2.2 Clientela atendida – tipo, nível sócio-econômico e local	112

4.4.2.3	Efeitos da ação da extensão na comunidade.....	116
4.4.2.4	Efeitos da ação da extensão no projeto pedagógico.....	120
4.4.3	Quanto ao plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa.....	123
4.4.3.1	Interface extensão, ensino, pesquisa.....	123
4.4.3.2	Formas de aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos de extensão.....	124
4.4.3.3	Extensão enquanto formação acadêmica.....	125
4.4.3.4	Efeitos da extensão na formação profissional, ética e de cidadania do aluno.....	128
4.4.3.5	Efeitos das ações extensionistas presentes nos projetos de extensão.....	133
4.4.3.6	Tipos de atividades de extensão desenvolvidas.....	133
4.4.3.7	Atividades de extensão por área temática, linha programática, carga horária e número de participantes.....	136
4.4.3.8	Professores que exercem a atividade de extensão e carga horária.....	138
4.4.3.9	Docentes envolvidos com a extensão por categoria funcional, regime de trabalho e titulação acadêmica.....	140
4.4.3.10	Alunos com validação de crédito curricular, bolsistas e voluntários, envolvidos nas atividades de extensão.....	141
4.4.4	Quanto à produção científica.....	142
4.5	Produção de relatório de avaliação.....	146
5	Análise da aplicação: expectativas e realidade.....	147
5.1	Introdução.....	147
5.2	Análise.....	147
5.2.1	Quanto às políticas institucionais de gestão da extensão.....	147
5.2.2	Quanto às políticas sociais de relação da IES com a sociedade.....	150
5.2.3	Quanto ao plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa.....	153
5.2.4	Quanto à produção científica.....	156
5.3	Considerações finais.....	157
6	Conclusão.....	159
6.1	Introdução.....	159
6.2	Conclusões.....	161
6.3	Sugestões para trabalhos futuros.....	165

7 Referências Bibliográficas	166
Apêndice A – Questionário 1	175
Apêndice B – Questionário 2	179
Apêndice C – Quadro de integração das atividades	181
Apêndice D – Quadro de integração para preenchimento dos professores	182
Apêndice E – Protocolo: histórico dos projetos de extensão	183

Lista de Figuras

Figura 1 - Relações entre as Atividades de Extensão	72
Figura 2 - Fases para a avaliação de indicadores de qualidade.....	76
Figura 3 - Tipo de Parceiro Institucional dos Projetos de Extensão.....	111
Figura 4 - Participação dos Parceiros Externos na definição das prioridades	112
Figura 5 - Relação com o Parceiro Externo no financiamento das ações extensionistas	112
Figura 6 - Nível Sócio-Econômico dos Usuários atendidos nos projetos de Extensão segundo faixa de renda familiar/por projeto	116
Figura 7 - Interlocução do Projeto Extensionista com a Atividade de Ensino	121
Figura 8 - Formas de Interlocução do Projeto Extencionista com a atividade de ensino	122
Figura 9 - Interlocução do Projeto Extensionista com a atividade de Pesquisa	123
Figura 10 - Distribuição dos Alunos envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados no curso	126
Figura 11 - Distribuição de Alunos, bolsistas e voluntários com a validação de crédito curricular, envolvidos nas atividades de extensão	127
Figura 12 - Participação do Projeto em Eventos Diversos	135
Figura 13 - Área Temática dos Projetos de Extensão	136
Figura 14 - Distribuição dos Docentes envolvidos com a extensão em relação ao total de professores do curso	138
Figura 15 - Titulação Acadêmica dos Docentes envolvidos com a extensão	141
Figura 16 - Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas	143
Figura 17 - Participação do Projeto em Eventos Diversos	144

Lista de Quadros

Quadro 1 – Fundamentos do Modelo Avaliativo	72
Quadro 2 – Indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados aos critérios organizacionais e instrumentos de coleta de dados.....	79
Quadro 3 – Indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados aos critérios sociais e instrumentos de coleta de dados.....	82
Quadro 4 – Indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados aos critérios pedagógicos e instrumentos de coleta de dados.....	86
Quadro 5 – Indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados ao critério de produção científica e instrumentos de coleta de dados	90

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Classificação dos Projetos segundo a sua inserção na comunidade.....	109
Tabela 2 -Tipo de Parceiro Institucional dos Projetos de Extensão	109
Tabela 3 – Participação dos parceiros externos na definição das prioridades.....	110
Tabela 4 - Relação com o Parceiro Externo no financiamento das ações	111
Extensionistas	111
Tabela 5 - Organizações Diretamente Atendidas	112
pelos projetos extensionistas	112
Tabela 6 - Clientela Diretamente Atendida pelos projetos extensionistas	113
Tabela 7 - Número de usuários atendidos pelos projetos de extensão/semestre	114
Tabela 8 - Nível Sócio-Econômico dos Usuários atendidos nos projetos de Extensão segundo faixa de renda familiar/por projeto	115
Tabela 9 – Melhoria da situação anterior do público-alvo promovida pelo projeto na ótica do aluno-estagiário	117
Tabela 10 - Mudanças observadas no público alvo atendido pelos projetos/visão dos estagiários-bolsistas	117
Tabela 11 - Ações a serem desenvolvidas pela universidade na relação com o parceiro externo/ótica estagiário-bolsista	119
Tabela 12 - Interlocução do Projeto de Extensão com a Atividade de Ensino.....	120
Tabela 13 - Formas de Interlocução do Projeto de Extensão com a atividade de ensino.....	121
Tabela 14 - Interlocução do Projeto de Extensão com a atividade de Pesquisa.....	122
Tabela 15 - Cursos a serem integrados aos projetos extensionistas/ótica estagiário- bolsista.....	124

Tabela 16 - Distribuição dos alunos envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados no curso.....	125
Tabela 17 - Distribuição de alunos, bolsistas e voluntários com a validação de crédito curricular, envolvidos nas atividades de extensão.....	126
Tabela 18 - Distribuição de Bolsas de Extensão e Pesquisa no Curso de Psicologia.....	127
Tabela 19 - Aspectos dos projetos relativos à contribuição na formação profissional, ética e de cidadania discente, a partir da observação dos estagiários-bolsistas	129
Tabela 20 - Aspectos dos projetos relativos à contribuição na formação profissional, ética e de cidadania discente, a partir da observação dos coordenadores de projetos	130
Tabela 21 - Dificuldades no desempenho das atividades, sob a ótica do estagiário-bolsista.....	132
Tabela 22 - Participação do Projeto em Eventos Diversos.....	134
Tabela 23 - Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas	135
Tabela 24 - Área Temática dos Projetos de Extensão	136
Tabela 25 - Linha Programática dos Projetos de Extensão	137
Tabela 26 - Distribuição dos Docentes envolvidos com a extensão em relação ao total de professores do curso	138
Tabela 27 - Distribuição da carga horária semanal docente dedicada a atividade de extensão em relação à carga horária dedicada ao ensino e à pesquisa	139
Tabela 28 – Titulação Acadêmica dos.....	141
Docentes envolvidos com a Extensão	141
Tabela 29 - Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas	142
Tabela 30 - Participação dos Projetos em Eventos Diversos	144

Lista de Siglas

CODAE: Coordenação de Atividade de Extensão

CFE: Conselho Federal de Educação

CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC: Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

Fórum: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

GT : Grupo de Trabalho

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério de Educação e Cultura

SESu: Secretaria de Ensino Superior

UNE: União Nacional dos Estudantes

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma como objeto de estudo a extensão universitária objetivando identificar e definir um conjunto de indicadores de qualidade que possibilitem avaliar a sua prática. Busca propor um modelo avaliativo que referencie uma extensão integrada às atividades de ensino e de pesquisa e responsiva no seu compromisso social junto à sociedade.

Considerando a complexidade da instituição de ensino superior – IES no país e, a sua classificação em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores, é importante ressaltar que, no decorrer desta pesquisa se utilizou de forma indistinta a nomenclatura universidade e IES. O que se busca resguardar é a qualidade da formação no ensino superior e o papel estratégico da extensão com os seus indicadores de qualidade, nessa formação.

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

1.1 Justificativa

A extensão universitária é um tema que se torna relevante nas últimas décadas no país. Com a globalização, a reestruturação capitalista e o aumento da estratificação social, a sociedade tem cobrado das IES o seu compromisso com setores menos favorecidos da população e os problemas sociais mais amplos. Nas IES essa função social fica associada à atividade de extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade.

As IES, independente de sua concepção ou visão de educação, não mais podem se esquivar de serem socialmente responsáveis e de desenvolver uma relação democrática organizada em torno de valores éticos e de cidadania. (PARKER, 1999). Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB

(1999), ressaltam o papel do ensino superior junto aos grandes problemas sociais e recomendam que os estabelecimentos de ensino superior contribuam para desenvolver nos estudantes a capacidade de se sensibilizar, engajar e enfrentar os grandes problemas sociais da humanidade. Isso significa afirmar que o papel primordial da universidade contemporânea é a sua função social.

A extensão entra assim na contemporaneidade, como campo estratégico para a construção da cidadania e como instrumento de mudança que vai possibilitar a democratização do conhecimento produzido e ensinado no terceiro grau associado ao atendimento das demandas mais urgentes da população. Além disso, a extensão se oferece como uma das formas de se dar visibilidade àquilo que a instituição está realizando. A extensão universitária, quando desenvolvida numa perspectiva ética e crítica, buscando uma relação dialogizante com a comunidade e uma articulação com o ensino e a pesquisa, representa uma possibilidade concreta de integração entre teoria e prática e uma possibilidade concreta de transformação social da realidade, além de uma rica experiência de atuação interdisciplinar.

Contudo, na maioria das IES ela é viabilizada de forma periférica e como realidade teórica, mas de pouca prática. Ou ainda, quando é exercida de forma significativa, em termos de quantidade, o professor em geral não foi capacitado para desenvolver essa atividade de forma adequada. Para Garrafa (1989), essa falta de clareza conceitual acaba contribuindo para a depreciação do “status” da atividade. Isso significa que, muitas vezes, há um desconhecimento ou equívocos quanto à concepção de extensão, sua metodologia diferenciada de trabalho, sua importância como instrumento de transformação social e o desenvolvimento de sua prática articulada às outras funções de ensino e de pesquisa. Fazer extensão significa lidar com realidades novas para a universidade e adotar uma dinâmica de trabalho que é, muitas vezes, diferente de sua rotina. Como consequência, na maioria das IES, verifica-se uma prática extensionista desprovida de sistematização, apresentando carências nos seus aspectos de administração, planejamento, estratégias e ações integradas.

A relação desta pesquisadora, com a atividade de extensão se insere nessa articulação. Esta atividade tem se colocado desde 1993, como um desafio em sua trajetória profissional. Primeiro como chefe de departamento e depois como coordenadora de extensão junto a um curso em um centro universitário privado. Ao longo destes anos de trabalho e vivendo a relação imediata com as tarefas ligadas

aos projetos de extensão, algumas indagações colocaram-se para a pesquisadora, para as quais se buscavam respostas:

- O que de fato define a atividade de extensão universitária?
- Quais os critérios e os indicadores de qualidade que norteiam a sua práxis numa instituição de ensino superior?
- Como se avaliam os projetos e ações extensionistas tomando como base os seus indicadores de qualidade?
- Os professores-coordenadores de projetos têm clareza do papel articulador da extensão com o ensino e a pesquisa, e com a transformação da sociedade?
- Como a atividade de extensão é desenvolvida nesta instituição? (no centro universitário privado no qual a pesquisadora trabalha?).

Essas questões demarcam a importância e a necessidade de se identificar os critérios e os indicadores da extensão universitária, com ênfase na qualidade de suas ações, para que se possa discutir a implementação de mudanças em direção às suas principais políticas e diretrizes, ao princípio da articulação entre essa atividade e o ensino e a pesquisa, à sua relevância social, à sua potencialidade interdisciplinar, bem como a forma de operacionalização destas ações junto ao corpo docente, principal vetor de institucionalização dos projetos extensionistas no meio acadêmico e junto à comunidade.

Falar de indicadores de qualidade significa falar da complexidade que o conceito de qualidade assume no campo educacional e de sua interligação com a questão avaliativa. Esta pesquisa identificou e definiu indicadores de qualidade que possibilitam a construção de um modelo avaliativo da Extensão Universitária Integrada e Responsiva.

A avaliação pressupõe juízos de valor calcados em princípios do que seja uma extensão de qualidade e os indicadores apontam, para os agentes sociais internos que lidam diretamente com a atividade extensionista, além de uma orientação quanto ao planejamento e operacionalização da atividade.

A escolha pelo Mestrado em Planejamento e Gestão Estratégica na Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina fica associada, por conseguinte, à pesquisa dos indicadores de qualidade da extensão universitária orientada pela avaliação da sua prática, cujos resultados apontam para o

planejamento estratégico da atividade. O objeto de estudo, portanto, integra este projeto à linha de pesquisa da administração universitária.

Trabalha-se com a perspectiva de que os indicadores possam se constituir em marcos de referência para as IES que se preocupam com a qualidade de sua formação e com o novo paradigma de universidade imposto pela realidade vivida pela sociedade nos tempos atuais.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e definir um conjunto de indicadores de qualidade que possibilitem avaliar a prática da extensão universitária

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar a concepção da extensão universitária e seus principais indicadores articulados à questão da qualidade no ensino superior;
- Identificar e definir indicadores de qualidade a serem adotados pelas IES para a melhoria das atividades de extensão na sua articulação com o ensino, a pesquisa e as demandas da sociedade;
- Propor um modelo avaliativo para orientar o planejamento de uma extensão universitária de qualidade;
- Estudar de forma aprofundada, por meio do estudo de caso, os indicadores de extensão utilizados em um curso de uma IES selecionada, orientado por um modelo de avaliação da atividade de extensão;
- Discutir os resultados encontrados e tecer conclusões.

1.3 Metodologia

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

A pesquisa identificou e definiu um conjunto de indicadores que possibilitou avaliar a prática da extensão universitária de qualidade. Em termos teóricos, contribuiu para a discussão da importância de uma extensão universitária de qualidade, já que se encontra pouca literatura disponível sobre o assunto e a que existe discute principalmente as políticas públicas associadas a essa atividade.

Esta perspectiva definiu a escolha por uma pesquisa qualitativa através do estudo de caso por possibilitar à pesquisadora captar as diferentes dimensões do objeto da extensão universitária na prática do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa que possui um caráter exploratório por propiciar maior proximidade com a questão da extensão com vistas a tornar sua práxis mais explícita.

Tomando por referência o pensamento de Gil (1996), pode-se dizer que esta pesquisa foi feita levando-se em conta três momentos. No primeiro momento, o estudo exploratório no qual foi realizada a revisão bibliográfica, no segundo momento, a delimitação da unidade-caso e a coleta de dados no campo investigado e no terceiro e último, a análise e interpretação dos dados com vista à elaboração da dissertação.

A revisão bibliográfica que possibilitou identificar e definir os indicadores de qualidade da extensão universitária partiu da concepção de ensino superior não dentro dos princípios constitucionais classificatórios, mas tomando como referência o critério de qualidade que baliza o ensino de terceiro grau, independente de ser universidade, centro universitário, faculdade ou instituto superior. Para esta decisão, foram importantes os aportes teóricos de Mazzili (1996), Cunha (2000), Gomes (2002) e Sguissard (1997). Este eixo da qualidade na educação percorreu todo o trabalho e é considerado como suporte teórico preferencial.

Para a revisão bibliográfica sobre a concepção de extensão resgatou-se a sua história a partir de seus principais interlocutores, como as IES, o movimento estudantil organizado e o MEC, tomando por referência os estudos de Faria (2001), Gurgel (1986), Nogueira (1999), Sousa (2000) e Tavares (1996). Estes estudos permitiram a identificação dos indicadores de qualidade tomando como eixos

norteadores da atividade a relevância acadêmica, que é a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, e a relevância social que é a relação da extensão com a sociedade.

Porém, além de identificar, definiu-se os indicadores de qualidade para avaliar a prática da extensão, através da literatura sobre a temática da qualidade. Partiu-se da visão economicista e empresarial para se chegar à visão da qualidade na educação, tomando como parâmetro a posição de Trigueiro (1994), que resgata em Paladini (2000), os principais enfoques sobre a noção de qualidade e os analisa frente à realidade educacional. No trabalho tomou-se por base o princípio da qualidade educativa ou social de Dias Sobrinho (2000) e Cabral Neto e Silva (2001). Essa noção de qualidade permeou todo o trabalho e é o foco central do modelo avaliativo proposto. Esse tomou por base a concepção de avaliação de Barbier (1990), que também é considerado o principal teórico na definição dos critérios e indicadores de realização de projetos. Outros autores complementam a compreensão destes conceitos e são citados no decorrer da pesquisa.

O modelo avaliativo proposto adotou a abordagem participante e a avaliação interna em torno dos projetos de extensão tomando como agentes sociais os coordenadores de projetos e os estagiários bolsistas e os indicadores de qualidade quantitativos e qualitativos objetivando uma abordagem multidimensional da atividade.

Com base neste modelo foi realizada a pesquisa de campo, segundo momento da investigação. A unidade que constitui o caso em estudo é o conjunto dos projetos extensionistas do curso de psicologia de um centro universitário privado no período de agosto de 2001 a junho de 2002. A escolha desta instituição está relacionada à prática da pesquisadora nesta organização e pelo forte investimento da organização na atividade de extensão através de sua Reitoria. A escolha do curso, pelo fato de que, mais de 50% dos projetos de extensão da organização estão ali localizados.

Procedeu-se ao estudo de caso, a partir da leitura dos documentos do estabelecimento buscando-se analisar como a extensão é formalizada e operacionalizada na instituição e no curso em estudo. Esta análise foi complementada pela observação participante em reuniões colegiadas com as coordenações institucionais e a Direção.

As outras técnicas de coleta de dados foram os questionários aplicados aos coordenadores de projetos e aos estagiários bolsistas, privilegiando, assim, as

peças que trabalham diretamente nos projetos extensionistas. Os questionários apresentam questões fechadas e abertas que identificam as políticas institucionais de gestão da extensão, as políticas sociais de relação da IES com a sociedade, o plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa e a produção acadêmica da atividade de extensão, tomando como referência os projetos de extensão do curso em estudo. A aplicação do questionário aos professores-coordenadores de projetos foi presencial, o que garantiu 100% de retorno das respostas. Esta aplicação foi acompanhada de uma entrevista não estruturada que possibilitou o esclarecimento de determinados indicadores presentes no instrumento e o aprofundamento do tema. A observação participante em encontros com os professores do curso permitiu complementar e ampliar a coleta e compreensão dos dados obtidos no processo. Já o questionário dos estagiários bolsistas foi encaminhado aos coordenadores de projetos para a sua aplicação e posterior devolução. Nesse caso, contou-se apenas com 50% de devolução das respostas. Os dados quantitativos complementares foram resgatados no banco de dados institucional e junto à Coordenação Geral de Extensão do estabelecimento, tais como, valor da bolsa do aluno-estagiário, número de alunos matriculados no curso e nas atividades de extensão, dentre outros.

A partir das respostas dos questionários e do quadro teórico definido acima foi elaborado um protocolo de indicadores de qualidade de extensão, para balizar a produção de um relatório dos projetos. Esse protocolo foi encaminhado a 100% dos professores-coordenadores de projetos e só se obteve 53 % de devolução. Este relatório buscou resgatar a história dos projetos, desde a sua implantação, desenvolvimento, até o momento atual. Os dados permitiram uma análise qualitativa da trajetória dos mesmos.

Por último, foram realizadas a análise, a interpretação dos dados e a elaboração da dissertação. Considerando a categorização realizada e os dados coletados, foi elaborado um relatório final para a coordenação institucional da extensão, através de planilhas de dados e relatórios dos projetos. Os resultados favoreceram o planejamento da extensão da instituição em estudo e, apesar de não se esperar uma generalização deste estudo para todas as IES, espera-se que o referencial construído possa orientar outros programas de ensino superior preocupados em garantir a qualidade de sua extensão universitária.

1.4 Estrutura do Trabalho

A dissertação foi organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo discorre-se sobre a relevância do objeto de estudo, que é a extensão universitária na sociedade atual. De como a atividade de extensão não tem conseguido cumprir com a sua função social e de integração com as atividades de ensino e de pesquisa e de ação interdisciplinar. Apresenta de maneira geral como a identificação de indicadores de qualidade orientado por um modelo avaliativo pode influir nessa práxis e a pergunta de pesquisa, os objetivos e a justificativa e metodologia que norteiam o estudo. Inclui também as definições dos principais termos utilizados ao longo do trabalho.

O capítulo dois discute três tópicos fundamentais ao trabalho: a IES e suas funções historicamente determinadas, a extensão universitária e os indicadores de qualidade interligados à avaliação. No tópico da extensão buscou-se apresentar as concepções da extensão a partir dos seus três interlocutores: as IES, o MEC e o movimento estudantil organizado, e os eixos que norteiam uma extensão de qualidade. No tópico sobre os indicadores, trabalha-se com a noção de qualidade no meio universitário, a noção de avaliação e os critérios e indicadores de qualidade da extensão universitária.

O capítulo três propõe um modelo avaliativo com base na identificação de critérios e indicadores de qualidade da atividade de Extensão Universitária Integrada e Responsiva. Descreve ainda, os princípios e fundamentos do modelo avaliativo, seus principais componentes, os procedimentos metodológicos e o referencial dos indicadores de qualidade associados aos determinantes de qualidade da extensão, que são os critérios organizacionais, pedagógicos, sociais e de produção acadêmica.

O quarto capítulo apresenta uma caracterização da instituição de ensino superior pesquisada, os dados coletados e os resultados encontrados.

O quinto capítulo faz uma análise dos dados coletados, contrapondo realidade e expectativas traçadas pelo modelo.

O sexto e último capítulo apresenta as principais conclusões obtidas através deste estudo, bem como recomendações para estudos futuros.

2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, A EXTENSÃO E A QUALIDADE – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Introdução

Neste capítulo pretende-se discutir três tópicos fundamentais: As IES e suas funções historicamente determinadas, a extensão universitária e os indicadores de qualidade interligados à avaliação da extensão.

Para a visão de um ensino superior comprometido com a qualidade acadêmica e a inserção social buscou-se em diferentes autores (CUNHA, 1998; MAZZILI, 1996; NOGUEIRA, 1999; SANTOS, 1999; SOUSA, 2000 e TAVARES, 1996) compreender a IES a partir das funções de ensino, pesquisa e extensão em sua articulação com a realidade histórico-social. Dentro dos princípios constitucionais há uma distinção clara entre as IES que são classificadas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e instituições ou escolas superiores. Neste estudo não se trabalha com esse referencial e sim com a noção de cunho acadêmico-crítica quanto à questão da qualidade na educação (SGUISSARD, 1997). Nessa perspectiva, o eixo norteador é a capacidade de produção da IES que envolve a avaliação acadêmica, científica, tecnológica, sociopolítica e econômica da produção universitária. Este autor considera o ensino superior como um conjunto integrando o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade em cada uma das universidades que o constituem. Mazzili (1996) reforça essa posição colocando que o critério de qualidade do ensino superior se encontra concretizado na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para ela, pensar em ensino superior, independente de ser faculdade, centro universitário ou universidade, significa pensar na reflexão crítica e produção do conhecimento a partir da associação entre as três funções.

Gomes (2002), presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB discute que o esforço de universalização do ensino superior no país deve corresponder à garantia de qualidade para todos aqueles que passam pelo processo de educação. Na articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, o que Gomes (2002) reflete é que, não são todas as IES que vão dar conta de realizar as pesquisas de ponta, mas todas podem incutir no ambiente acadêmico a atividade científica através dos programas de iniciação científica e conseqüente

desenvolvimento da habilidade da sistematização. Neste sentido, muitas vezes na presente pesquisa, a nomenclatura IES e universidade se fazem indistintamente. O que se busca no estudo é o padrão de qualidade a ser mantido na formação superior independente da sua classificação institucional e também porque, segundo Cunha (2000), se convencionou chamar de universidade brasileira à pluralidade das IES do país. Para este autor, “os centros universitários por ministrarem ensino profissional credenciado e disporem de autonomia, seriam reconhecidos como universidades na maioria dos países latino-americanos” (CUNHA, 2000, p.196).

Para a concepção de extensão, enquanto atividade articuladora do ensino e da pesquisa e comprometida com a transformação social buscaram-se resgatar a história da extensão a partir da interseção dos seus principais interlocutores: as IES, o movimento estudantil organizado e o MEC, e os atuais eixos norteadores de uma extensão de qualidade.

Finalmente, a partir da discussão da noção de qualidade no campo educacional, buscou-se identificar os critérios e indicadores de qualidade da atividade de extensão interligados à avaliação. Neste trabalho, não será aprofundada a questão da avaliação institucional; tenciona-se, apenas, ligar a avaliação à problemática da identificação dos indicadores de qualidade da extensão, para aperfeiçoar a sua prática.

2.2 As universidades e a extensão

Historicamente, a extensão não surge com a universidade. A preocupação inicial da universidade é com o ensino, incorporando posteriormente a pesquisa e só mais tardiamente a extensão como uma das suas funções. É consensual à maioria dos autores (BOAVENTURA, 1978; CHAUÍ, 1999; CUNHA, 2000; DEMO, 1983; MOREIRA, 1998; SANTOS, 1999; TRINDADE, 1999; WANDERLEY, 1986), afirmar a coexistência dessas diferentes visões ou concepções de ensino superior, nos dias atuais. Entende-se a universidade com ênfase ora no ensino, ora na pesquisa, ora na sua capacidade em responder aos desafios impostos pela realidade social.

A visão com ênfase no ensino, é representada pela idéia de universidade do Cardeal Newman, como lugar de educação liberal e estava em perfeito entrosamento com a sociedade da época medieval (REIS, 1984). As exigências

eram de um ensino focado “sobre o reino intelectual e histórico, distanciado das necessidades que movimentam os homens nos esforços do dia-a-dia” (MINOGUE, 1981, p. 25).

Apesar da mudança dos cenários e de toda tecnologia produzida a partir daí, ainda hoje, para muitas instituições, esta é a função primordial que ocupa lugar central na vida universitária. No Brasil, tem-se o ensino superior predominando até a década de 1970, segundo Cunha (2000), sob a função primordial do ensino. Para Demo (1983), essa é a realidade da maioria das instituições do país, onde se transmite o conhecimento alheio de forma empobrecida e sem relação com a sociedade, no sentido de se avaliar a contribuição que se necessita dar à mesma. Nesta concepção, a extensão é absorvida de forma assistencialista. A articulação da extensão com as outras atividades se restringe a uma ação política e técnica e, não há uma preocupação com o questionamento e a produção do conhecimento e uma interligação entre essa atividade com o campo efetivo do ensino.

A segunda concepção de universidade segue a tradição humboltiana de busca da verdade e, nessa perspectiva, a função da pesquisa assume a centralidade da vida acadêmica. Essa preocupação tem início em meados do século XIX, nas universidades alemãs “dominadas pelo espírito de busca do saber pelo saber” (NEPOMUCENO, 1996, p. 17). A partir daí, a idéia de universidade como centro de pesquisa se expande para todo o continente europeu e na Inglaterra, completa-se com a idéia utilitária cultivada pelas classes populares e fecunda-se pelos princípios do liberalismo alcançando depois a França, posteriormente a América e segundo Durham (1993), o Brasil, um século depois, com resultados muito limitados. O prestígio acadêmico se alcança na investigação pura ou básica e no Brasil, a pesquisa se fortalece principalmente na Pós-Graduação, com as dissertações de mestrado e doutorado, que muitas vezes não se socializam porque são feitas basicamente em função de responder a essa estrutura burocrática (ANDES, 1984). Nesta visão, a extensão fica relegada a um segundo plano e a pesquisa, por ideologia, enquanto concepção de universidade, não tem que responder à questão de resolução ou reflexão sobre os problemas da sociedade.

A terceira concepção com ênfase na extensão, “foi sendo gradativamente construída a partir, em grande parte, dos trabalhos de extensão rural das universidades norte-americanas e das diferentes experiências de universidades populares” (MOREIRA, 1998, p. 12). Nesta concepção, o objetivo é o de se realizar

uma práxis que desencadeie o questionamento das teorias apresentadas em sala de aula, em face das exigências da prática (REIS, 1984).

Tradicionalmente no país, o ensino é que concentrava todas as atenções e somente na década de 60, com as pressões sociais de democratização do ensino superior é que este modelo vem a ser questionado. Segundo Santos (1999), nesse momento, a sociedade faz exigências quanto à cultura de massas em contraposição à alta cultura e à dicotomia vivenciada entre a educação e o trabalho, com exigências quanto à formação profissional e no terreno da investigação, o privilégio da investigação aplicada com um apelo de aproximação da teoria com a prática. No campo sócio-político uma crítica que parte, principalmente, do movimento estudantil quanto ao isolamento da universidade, é insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar da produção acumulada de conhecimentos.

Nesse bojo de acontecimentos é que a extensão é incorporada como uma das funções da IES junto ao ensino e à pesquisa, pretendendo, segundo Tavares (1996) viabilizar a construção de um novo paradigma de universidade, principalmente a partir dos anos 80. Dentro desse paradigma a produção do conhecimento e do saber, além da formação de recursos humanos, se daria numa relação direta com a sociedade, num processo de troca e complementaridade, constituindo-se em instrumento de transformação social. Para Santos (1999), no Brasil, um dos exemplos mais importantes foi o da Universidade de Brasília-UnB, sob o reitorado de Cristovam Buarque, que “procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento do seu compromisso social” (SANTOS, 1999, p. 209). Melo Neto (1996) cita ainda as experiências da Universidade de Pernambuco e a Universidade Popular do Pará-UNIPO, funcionando desde 1987, dentre outros projetos em andamento em várias universidades.

Porém, de um modo geral, o que se observou foi uma incorporação equivocada da extensão e com a política de massificação das IES uma alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e ampliação do quadro de docentes e investigadores. Na prática, segundo Santos (1999), uma diferenciação-hierarquização entre as IES, com garantia de qualidade acadêmica e compromisso social nas instituições mais prestigiadas, e a produção com baixo nível de exigência e degradação da qualidade nas universidades de massas.

Em virtude da falta de tradição, da inexperiência e da novidade contida na atividade de extensão, as universidades têm dificuldade em sedimentá-la como um

de seus objetivos básicos. Há uma consciência generalizada de que a extensão é a função pela qual a universidade se abre para a comunidade, mas uma compreensão unilateral do conceito de extensão, no sentido de “extender” a universidade sem a transformar, e sem transformar a comunidade, no sentido de valorizar o saber gerado nas práticas das classes sociais oprimidas ou de grupos discriminados.

Outro obstáculo tem sido a política do Ministério de Educação e Cultura – MEC. O princípio da indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão presentes na Constituição Federal de 1988 passa a ser questionado a partir do governo Collor e da busca de adequação do modelo brasileiro aos padrões internacionais de um modelo neoliberal de funcionamento. A crise do Estado-Providência junto às universidades públicas com cortes orçamentais significativos e, a crescente concorrência da universidade privada associada à omissão na nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB do princípio da indissociabilidade abre espaço para a decadência das universidades federais e estaduais que não conseguem se impor e as privadas que mercantilizam o ensino e o ramo da educação, que não pode ser visto como um negócio como outros, e onde o seu diferencial é a qualidade.

Nessa perspectiva, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontada por Mazzili (1996), com base em vários autores, como critério de qualidade na conceituação de um trabalho acadêmico. Para Cunha (1999), a principal linha de demarcação do ensino superior brasileiro não é a diferença entre o estatal e o privado, mas a diferença entre a excelência e a mediocridade.

No Brasil, a centralização do MEC e uma avaliação institucional que atribui peso excepcional às experiências de pesquisa, omitindo-se em face das experiências de extensão conduzidas por professores contribuem para uma estagnação da universidade e congelam a extensão como área residual no amplo conjunto em que sobressai o ensino e nas federais, particularmente a pesquisa.

Com isso, deixa-se de perceber a alternativa da extensão como saída, não apenas estratégica, mas como recurso fundamental para mudança de rumos da IES. Com os obstáculos históricos, conceituais e legislativos, como a extensão pode cumprir os propósitos genuínos de responsabilidade social do ensino superior e de transformação da instituição universitária? Como pode ser implementada com qualidade, resguardando suas dimensões de relevância social e de relevância acadêmica na articulação do ensino e da pesquisa e da interdisciplinaridade dos conhecimentos?

Levando em conta essas indagações e seus próprios limites, este trabalho procura traçar a história da extensão a partir de seus interlocutores e identificar os indicadores de uma extensão de qualidade a partir da avaliação e planejamento de suas atividades no âmbito da universidade.

2.3 A extensão universitária

A qualidade da universidade ou IES é resultante do exercício da articulação da extensão, ensino e pesquisa (MAZZILI, 1996). Por articular as atividades-fim, a extensão atua como somadora das relações com a comunidade e deve influenciar os rumos a serem seguidos pela universidade a fim de definir objetivos que garantam padrões de qualidade desejados e de oferecer subsídios que estabeleçam prioridades institucionais no campo do ensino e da pesquisa.

Contudo, a IES não tem com a atividade de extensão a mesma relação que tem com as atividades de ensino e de pesquisa, no que diz respeito aos limites conceituais, estruturas, políticas, mecanismos e espaço. As funções da extensão, objeto do presente estudo, como o atestam vários autores (FARIA, 2001; GURGEL, 1986; REIS, 1984; SOUSA, 2000 ; TAVARES, 2001) não foi aproveitada na sua potencialidade pelas IES, seja por desconhecimento da abrangência conceitual da atividade, seja por ser tomada pela parte e não pelo todo ou ainda por uma utilização de seus projetos enquanto estratégia de marketing, sem uma maior preocupação com a qualidade acadêmica e de compromisso social.

O presente estudo apreende, a partir dos diferentes autores e dentro de uma perspectiva histórico-documental, o que é a extensão, como ela foi sendo incorporada pelas IES e como está atualmente. Foi tomado como modelo de referência a construção das concepções a partir dos interlocutores que sustentam os questionamentos sobre a extensão no Brasil. Este modelo foi proposto por Sousa (2000), que identifica três interlocutores na práxis extensionista: as universidades, como Instituições de Ensino Superior – IES, que foram representadas, mais recentemente, no movimento histórico brasileiro, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a categoria discente, representada pelo movimento estudantil organizado, a UNE, e o Estado, representado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, órgão responsável pela

centralização de todas as diretrizes educacionais. Estudam-se também os eixos norteadores da extensão na sua relevância acadêmica e social, onde se busca resgatar a conceituação e a operacionalização da extensão, tendo o estágio como um potencial instrumento do exercício da sua prática.

2.3.1 A extensão sob a ótica das Instituições de Ensino Superior – IES, do movimento estudantil organizado – UNE e do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Historicamente, o Brasil vai receber duas fortes influências de padrão extensionista: as universidades populares oriundas do modelo europeu que, com a necessidade de qualificar a mão-de-obra exigida pela Revolução Industrial do século XIX, vai utilizar-se de conferências e cursos e a do modelo norte-americano, através da prestação de serviços na área rural.

Esses dois modelos de concepção de extensão: - cursos - de influência européia e - prestação de serviços - de influência americana, estarão presentes em maior ou menor grau nas ações extensionistas brasileiras até o momento atual.

Cunha (1998) demarca a antiga Universidade de São Paulo, como a primeira IES a desenvolver por si a atividade de extensão, através da Universidade Popular que, nos moldes da experiência européia, ministrava cursos gratuitos sobre temas diversos, abertos à população interessada. Essa forma de prática é a mais conhecida e difundida ainda hoje.

Outro modelo de extensão é desenvolvido pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, inaugurada em 1926 e, ainda, em Minas Gerais, a Escola Agrícola de Lavras, nos moldes da atuação dos *Land Grant Colleges* americanos, baseado no modelo norte-americano de prestação de serviços, no sentido de levar a assistência técnica aos agricultores no meio rural.

Durante todo o período do Estado Novo até o Golpe de 1964, esses dois modelos são os que vigoram nas universidades, mas diferentemente dos modelos originais, não há uma implicação pessoal do coordenador-professor pelo sucesso dos projetos. Os cursos e conferências atingem, principalmente, uma camada mais privilegiada da população, sendo que na assistência técnica ao agricultor qualquer problema surgido seria de responsabilidade do produtor. A questão da extensão não

é tomada de uma forma orgânica, e a função vai sendo exercida de uma forma isolada das atividades de ensino e pesquisa, não havendo uma preocupação em se achar um caminho próprio. As IES buscavam cumprir o que era sugerido pelo Estado, através da legislação proposta na Reforma Francisco Campos, em 1931.

Na legislação educacional, essa é a primeira referência legal à extensão universitária, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. O MEC vai representar através da legislação a materialização da instituição da educação e vai fornecer as linhas mestras da política governamental, imprimindo os rumos da extensão universitária no país.

No corpo da Lei da Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, existem referências explícitas à extensão em três de seus artigos: “no artigo 34, alínea f, fala-se dos cursos de extensão como destinados a divulgar em benefício coletivo as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários” (GURGEL, 1986, p. 64). No texto do Decreto, artigos 42 e 109, está definida a forma como a extensão se processará, que é através de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aproveitamento individual e coletivo (FÁVERO, apud GURGEI, 1986, p.65). Nesta concepção a universidade deve exercer influência sobre a sociedade e a extensão é apresentada como a função que poderia melhorar o padrão das massas. Contudo, Botomé (1996) faz uma crítica à limitação da extensão a cursos e conferências, definida a partir de interesses do governo e para salvaguardar os interesses nacionais. Não há nenhuma referência a mudanças no ensino e na pesquisa. Esses só precisam ser complementados através da nova função que irá redimir a universidade de sua alienação e de seu descompromisso com a sociedade.

Nesse período, ainda que se tenha o relato de várias participações estudantis em movimentos políticos (DURHAM, 1999), aparece em agosto de 1937, ao final da segunda república, uma organização corporativa do segmento universitário estudantil, a União Nacional dos Estudantes – UNE, que retoma os pressupostos do Manifesto de Córdoba, surgido na Argentina em 1918, no sentido de lutarem pela concretização de uma universidade a serviço do povo brasileiro. No dizer de Garcia¹ (apud GURGEL, 1986, p. 35), o Manifesto de Córdoba “foi a expressão da primeira

¹ GARCIA, Pedro Benjamin. *Educação; modernização ou dependência?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

manifestação estudantil de significação acontecida na América Latina, sendo seus postulados válidos ainda hoje”. Na origem da reforma universitária argentina, segundo Degasperi (1998, p. 53) “estava a obrigação de colaborar com o desenvolvimento da cultura dos trabalhadores manuais, cujo pano de fundo era o direito de todos à educação integral”. Os idealizadores da reforma atribuíram às atividades extensionistas o objetivo de fortalecimento da universidade, pela projeção ao povo da cultura universitária e a preocupação com os problemas nacionais.

Nesta concepção, a universidade é vista como elemento de transformação da sociedade. A motivação dos estudantes é de engajar a universidade nos grandes problemas nacionais. Segundo Durham (1999) a extensão, nesta visão, assume o sentido de oferecer instrumentos, conhecimentos e interação para suprir as necessidades de camadas populacionais que não têm nem os instrumentos organizacionais, nem, freqüentemente, o conhecimento para uma participação mais organizada na defesa dos seus próprios interesses. Os autores que trabalham com o tema da extensão são unânimes ao afirmar que a extensão universitária, no Brasil, deve muito de sua origem e de sua concepção atual ao movimento estudantil.

Como os estudantes pertencem, em sua maioria, a uma classe social privilegiada, esta concepção de extensão traz, em seu bojo, um conflito. Ao mesmo tempo, em que é uma visão responsável pela discussão da responsabilidade social da universidade e pela postura de defesa dos oprimidos, também é uma visão que coloca a universidade como possuidora dos valores, das orientações e do conhecimento que tem que ser repassado a outros para que eles se iluminem.

No segundo Congresso Nacional dos Estudantes, momento em que foi eleita a primeira diretoria da UNE – 1938-1939 – foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. O Plano abriu possibilidades para uma universidade mais crítica, numa relação de compromisso com a sociedade, envolvida não só com o seu desenvolvimento, mas também com a sua transformação. A extensão é concebida como um instrumento de utilização das potencialidades da universidade com o propósito de aproximar a instituição de ensino superior e a sociedade, e a operacionalização das propostas se daria através das universidades populares.

A partir de 1956, quando a organização passa por uma recuperação política, as idéias do movimento estudantil organizado, referentes à reforma universitária aparecem em diversos documentos, resultado de encontros nacionais e regionais. O

mais expressivo deles foi a Declaração da Bahia, documento do I Seminário de Reforma Universitária, realizado em Salvador, em maio de 1961, que mereceu o apoio dos intelectuais, à época. Os estudantes buscavam definir-se em favor da classe dominada e com ela pretendiam estabelecer uma relação de aprendizagem. As idéias presentes nestes documentos nortearam a reforma universitária de 1968.

Quanto ao MEC, há um período de hiato em que não se percebe uma preocupação do Estado com a inserção da extensão na sua política educacional, desde a Reforma Francisco Campos e, somente em 1961, sob pressão da UNE-tem-se no artigo 69 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, uma rápida referência à extensão universitária, onde ela é novamente definida como atividades que a universidade poderia executar sob a forma de cursos, conferências e serviços dirigidos à população carente (SOUSA, 2000).

Com o golpe de 1964, e toda a legislação que se seguiu, a UNE é dissolvida e várias formulações do movimento estudantil são absorvidas pela Ditadura Militar, que lhes dá sua feição ideológica. Com todo o movimento estudantil/UNE, na clandestinidade, as universidades, assim como outros segmentos da sociedade civil, são submetidos a rígido controle ideológico. Sob essa nova ordem é criado, em 1965, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, idealizado por Rudolph Atcon, um técnico norte-americano a serviço do governo brasileiro, que colocava a extensão como função de destaque na estruturação e organização da universidade brasileira, e defendia a idéia de uma interligação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão. Gurgel (1986) assinala que é tal a ênfase à extensão nesse Conselho, que se pode colocar o CRUB como um grande agente de institucionalização da extensão universitária no Brasil.

A potencialidade dos estudantes é canalizada para os serviços de extensão como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, Projeto Rondon e a Operação Mauá, numa atuação assistencialista onde os estudantes são meros executores de uma proposta baseada no ideal de desenvolvimento e segurança. Tem-se, então, como objetivo não declarado retirar os estudantes da ação política e deslocá-los estrategicamente para regiões do país distantes dos grandes centros.

Os Campi Avançados representam a integração das IES ao Projeto Rondon e as atividades de extensão o instrumento, no período, que reforçava os planos governamentais. O CINCRUTAC coordenava as atividades do Centro Rural

Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1965 e disseminado nacionalmente, chegando a um total de vinte e dois núcleos em todo o país. Seu objetivo era o de formar profissionais de acordo com as necessidades das áreas interioranas, beneficiando assim, as populações rurais. Dentro dessa lógica a universidade torna o estágio no meio rural uma obrigação curricular, com ênfase na atividade de prestação de serviços sociais. Este programa, assim como o dos Campi Avançados atendiam à ideologia do grupo no poder, mostrando à sociedade civil a preocupação com a condição de miserabilidade das camadas desvalidas. Não há um questionamento quanto às condições econômico-sociais do país e o problema fica centrado no povo analfabeto, incapaz de usar as técnicas para melhorar suas condições de vida (NOGUEIRA, 1999).

Contudo, começa a se evidenciar o caráter articulador da extensão, através do artigo 10 do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, onde se estabelece que a universidade deverá estender à comunidade sob a forma de cursos e serviços as atividades de ensino e pesquisa (SOUSA, 2000). O conteúdo desse artigo será depois transposto para o artigo 20 da Lei nº 5.540/68, que trata da reforma universitária.

Para Gurgel (1986, p. 80), a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, tem que ser vista “como o instrumento legal por meio do qual a Revolução de 64 procedeu aos reajustes necessários no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse a seus interesses”. O autor analisa que o momento exigia uma universidade moderna em sua estrutura administrativa, e que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, traça o perfil de uma universidade-empresa, no sentido de uma lógica orientada pela racionalidade capitalista, objetivando a produtividade e o lucro, dentro de uma ideologia da segurança e do desenvolvimento. Contudo, há uma contradição presente, pela existência do binômio humanismo idealista x tecnicismo, sobre o qual a lei se movimenta.

Esta Lei é considerada, por muitos, como o momento da institucionalização da extensão por torná-la obrigatória em todas as IES. Mas, o texto não torna claro como se processar isso. Não há alteração na sua concepção – permanece a idéia de se vincular a prática extensionista a cursos e a prestação de serviços. Os cursos serviriam para estender o ensino, e os serviços para estender a pesquisa. Essa posição de “estender” fortalece a crítica de Freire (1971) sobre a relação

domesticadora e assistencialista da extensão, ao invés da posição de troca entre o saber sistematizado da universidade e o saber popular da sociedade. Para Nogueira (2001), não se concebe, ainda, a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e, da mesma forma, não se percebe a troca de saberes entre a universidade e a sociedade, vista, ainda, como mera receptora. Além disso, na concepção da Lei, a extensão é praticada por estudantes, sem envolvimento de docentes e extraplanejamento departamental. Isso lhe dá o caráter de atividade secundária, realizada de forma opcional, desvinculada das demais atividades acadêmicas.

Todas essas questões são apontadas por Gurgel (1986) como hipóteses que podem ter levado a extensão a ser interpretada e vista como um instrumento ideológico de grande potencial que, além de desviar o estudante de interesses políticos, serviam como ponto básico à montagem de uma nova perspectiva de universidade, a universidade-empresa.

Em abril de 1975, momento em que o Governo buscava a abertura política, foi divulgado o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária, que tinha como base legal a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e estava apoiado pelas ações da Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE. Este plano refletiu o fortalecimento da extensão universitária, pois objetivava operacionalizar as suas ações. Ele traz um conceito de extensão que supera o das legislações anteriores. Segundo Nogueira (1999), ele estabelece a quem a extensão deve atender, que são as organizações, outras instituições e a população de um modo geral, indica em direção de quem deve se dar o compromisso da universidade, não priorizando a clientela elitista historicamente atendida pelos cursos de extensão, e estabelece a atividade de extensão como o componente através do qual as duas outras atividades de ensino e de pesquisa seriam repensadas. A autora analisa, ainda, que o plano inova pela idéia de comunicação entre IES e sociedade, não mais num sentido elitista de transmissão de saber, mas numa relação de troca entre saberes acadêmico e popular, envolvendo não só os discentes conforme proposta da Lei nº 5.540/68, mas também os docentes. Além disso, o Plano amplia as formas através das quais a extensão deveria se processar: cursos, serviços, difusão cultural, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, além de outras formas de atuação, que a realidade na qual a instituição encontra-se inserida, viesse a necessitar. (NOGUEIRA, 1999, p. 237).

As Associações de Docentes começam a surgir em várias universidades brasileiras, principalmente a partir de 1976 e, para esse grupo, a relação da universidade com a sociedade não poderia mais acontecer de forma eventual e, sim, de forma orgânica, envolvendo o ensino e a pesquisa. Essa discussão vai culminar na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão em 1987.

O Fórum vai representar um espaço de discussão, reflexão e elaboração de propostas e diretrizes conceituais, políticas, metodológicas e operacionais da extensão universitária no país. Para Gurgel (2001, p. 24), o Fórum vem se configurando como um exemplo de atuação duradoura e orgânica, “além de funcionar na interlocução com organizações governamentais e não governamentais e de ser gerador de planos e programas nacionais de Extensão”. O Fórum promove encontros regionais cuja base são questões consensuais entre os seus participantes e que funcionam como fundamentos para a elaboração das políticas de extensão. Nogueira (1999) enumera algumas dessas questões apreendidas dos documentos desses encontros:

O compromisso social da universidade na busca dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade da institucionalização da extensão ao nível das instituições e ao nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da troca entre este e o saber acadêmico, e a necessidade de financiamento da extensão como responsabilidade governamental. (NOGUEIRA, 1999, p. 238-9).

Um dos méritos do Fórum consiste na institucionalização da concepção de extensão e nas duas políticas de extensão elaboradas por ele com a participação da Secretaria de Ensino Superior – SESu/MEC: o Programa de Fomento à Extensão Universitária e o Plano Nacional de Extensão Universitária. O conceito de extensão que vai fundamentar as duas políticas é o mesmo conceito elaborado pelo Fórum no seu I Encontro Nacional de Pró-Reitores, em 1987: “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. (NOGUEIRA, 2000, p. 11).

Para Tavares (2001), este conceito expressa uma nova postura da universidade diante da sociedade. É um conceito que resgata a função básica de produção e de socialização do conhecimento com o objetivo de intervir na realidade, mas num sentido de troca entre os saberes acadêmico e popular. Essa concepção, de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária, “retira o caráter de terceira função

da extensão, para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia”, (NOGUEIRA, 2000, p.118), sinalizando para uma prática acadêmica que visa interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade.

Apesar do Fórum se compor apenas por IES públicas e em 1997 rechaçar o apelo do presidente do CRUB para a sua ampliação no sentido de acolher como integrantes as IES em geral, sua influência alcança as outras instituições e os conceitos, e as diretrizes políticas da ação extensionista são utilizadas como parâmetros de qualidade.

Sob a atuação do MEC, destaca-se no ano de 1990, a criação da Divisão de Extensão e Graduação – DIEG, do Departamento de Política de Ensino Superior – DPES, da Secretaria Nacional de Educação Superior – SeNESu (SOUSA, 2000). Essa divisão passa a coordenar, em nível nacional, toda a política e a prática de extensão. Em 1993, foram editadas duas portarias: a Portaria da SeNESu nº 66, de 13 de abril de 1993, que criou a Comissão de Extensão Universitária, com o objetivo de elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES e a Portaria nº 134, de 19 de julho de 1993, também da SeNESu, que criou o Comitê Assessor, com o objetivo de trabalhar na avaliação de projetos vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária.

Resumindo, as concepções de extensão presentes na legislação, apontam para alguns aspectos, no primeiro, presentes na legislação de 1931, a extensão tem papel de destaque na execução do que se considera como função da universidade, elevar o nível de cultura do povo. Tanto essa legislação, quanto a Lei 4024/61 reforçam a extensão como cursos e conferências e, na prática, na maioria das vezes dependentes, mas desvinculados das atividades de ensino e pesquisa. Já a Lei 5540/68 assume a indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa, e elege a prestação de serviços de cunho assistencialista como prioridade das ações extensionistas e os estudantes como principais protagonistas dessas ações. Para Tavares (1996), é inegável o status da extensão como mais uma “função precípua” ao lado do ensino e da pesquisa, passando assim a ser compulsória, e pelo Decreto-Lei 916, de 17/10/69 é efetivada a articulação entre a extensão universitária e o estágio. O MEC elaborou o Plano de Trabalho de 75, onde se pode fazer destaque para a operacionalização da extensão através da idéia de comunicação com a sociedade numa relação de mão-dupla, universidade –sociedade, integração com as

funções de ensino e pesquisa e com a sociedade, articulação, em nível nacional, das diferentes experiências de extensão e cumprimento da missão social, numa atuação mais participativa da universidade. O estágio é considerado como importante meio de integração da política de extensão com o ensino e a pesquisa.

Atualmente, o que se pode observar é que existe uma abertura por parte do MEC e das IES, representadas pelo Fórum de Pró-Reitores, em encontrar uma forma de integração e de diálogo sobre o tema, ainda que, no interior do MEC, conforme observa Nogueira (1999, p. 246) “existam setores com poder e atribuição para elaborar política para o ensino superior brasileiro, cuja visão da ação extensionista remonta ao início deste século”. Já a concepção de extensão na práxis estudantil foca prioritariamente ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-las sobre os seus direitos. Segundo Sousa (2000), observa-se um esforço de soerguimento da UNE, no sentido de responder aos interesses estudantis, através da organização de Empresas Júnior. É uma nova forma de participação estudantil, no formato de parceria, que demarca uma mudança no cenário político cultural do País.

A influência das IES na concepção da extensão associada às outras influências, do MEC e do movimento estudantil, com seus acertos e críticas aos seus equívocos, balizam os critérios de uma extensão de qualidade em prol de uma universidade mais próxima da realidade do seu tempo.

2.3.2 Eixos norteadores da extensão universitária

Em termos gerais, a partir das considerações apresentadas no decorrer deste estudo, é possível concluir que a concepção de extensão está vinculada às diferentes práticas e modalidades desenvolvidas pelas IES, refletindo a força da legislação e a ideologia da instituição ou da sociedade em que está inserida. Do mesmo modo, constata-se a inexistência de um conceito único e completo sobre o tema ainda que as proposições colocadas não se apresentem como contraditórias entre si.

Para efeito do presente estudo, considerar-se-á, a partir da análise aprofundada de alguns autores (FARIA, 2001; NOGUEIRA, 1999; SOUSA, 2000; TAVARES, 1996), a concepção de extensão como articulada ao ensino e à pesquisa enquanto

posição estratégica de trabalho social, que visa interferir no processo de transformação da sociedade e enquanto oxigenação necessária à vida acadêmica. A prestação de serviços não deve ser assistencialista, mas assumida em plano institucional e inserida em uma proposta pedagógica global, fortalecendo assim a interdisciplinaridade. Neste contexto, são tomados como eixos norteadores da extensão a simultaneidade e a organicidade da relevância acadêmica e da relevância social, enquanto condições que devem estar presentes nas ações extensionistas, levando-se em conta a natureza e a especificidade de cada instituição de ensino superior.

2.3.2.1 Relevância acadêmica: a extensão e sua articulação com o ensino e a pesquisa

Tomando a extensão como uma dimensão da atividade acadêmica enquanto processo que articula o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre IES e sociedade, a relação da extensão com a pesquisa ocorre, sobretudo, pelo papel que esta passa a desempenhar enquanto criadora e recriadora de conhecimento e sua contribuição para a transformação social. Na relação da extensão com o ensino, propõe-se um novo conceito de sala de aula que vá emergir à medida em que a ação da extensão esteja relacionada com a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos se faça no confronto e como resposta aos desafios da realidade.

O estágio curricular é colocado, como um dos mais adequados instrumentos para viabilizar a extensão universitária, e sempre que possível, desde os primeiros semestres, através de reformulações curriculares, de modo a garantir que a prática vivenciada no estágio seja computada para integralização curricular, objetivando uma formação mais crítica e mais comprometida com a transformação da sociedade.

Para Reis (1984), é importante que se assegure a potencialidade do estágio na sua relação com a atividade de extensão, e, enquanto instrumento pedagógico privilegiado, para a renovação da metodologia do ensino para comprometimento prático com os problemas da comunidade e para a formação de uma consciência social do jovem universitário. Demo (1983), também trabalha nessa direção, colocando que talvez o problema fundamental seja o fato de que a extensão não consegue inserir-se curricularmente. Nesse sentido, ele ressalta o estágio curricular

como o instrumento indispensável que, poderia levar à revisão de muitos currículos atuais, avessos à realidade concreta.

A atividade de extensão também é considerada como um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar. O conceito de interdisciplinaridade é entendido pelos Pró-Reitores de Extensão como inter-relação de competências e complementaridade entre as áreas do conhecimento. (NOGUEIRA, 2000). Lück (1995) reforça esse conceito, traduzindo-o a partir de uma operacionalização que possa orientar a ação:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1995, p.64).

A ação interdisciplinar possibilita aos alunos a oportunidade de uma atuação conjunta com profissionais de outros campos em projetos coletivos, oportunizando a problematização e o questionamento do ensino e da ciência realizada pelo ensino superior. Para tanto, necessita-se contar com um planejamento administrativo com suporte técnico e metodológico que estimule e propicie sustentação para propostas interdisciplinares e a organização de vários grupos afins em torno de um mesmo objeto. Na prática, isso significa criar um banco de dados institucional que permita interligar os projetos dos vários cursos, identificando grupos que estudam a mesma temática a partir de diferentes óticas e facilitar a comunicação desses grupos criando dispositivos de reunião interdisciplinar.

Apesar da relevância acadêmica apoiada na articulação das atividades e da importância da extensão nesse momento histórico-social, de mudança de paradigma do ensino superior, ainda existem questionamentos quanto às concepções do tripé ensino-pesquisa-extensão e crítica aos caminhos históricos que passaram pelo assistencialismo da extensão universitária e o risco que se tem hoje da submissão ao mercado. O que se vislumbra é uma tendência a trabalhar com a concepção de que a extensão universitária é o ensino e é a pesquisa e, como tal, pode não ser correto concebê-la como atividade separada daquelas. Botomé (2001) propõe tratá-la como uma dimensão do ensino e da pesquisa e não como uma atividade que veio para completar, corrigir ou compensar os defeitos dessas. Segundo Faria (2001), vive-se um momento histórico em que a noção de indissociabilidade é essencial para

unir os diferentes setores das atividades acadêmicas, ainda que com problemas práticos de execução, e, por uma questão de ordem tática, ainda não é possível eliminar a extensão enquanto atividade e, por consequência, as Pró-reitorias de Extensão, porque não há alternativas claras para se fazer de outra forma. Para ela, “corre-se o risco de excluir o que é hoje o principal fator de expressão para as reformulações do Ensino e da Pesquisa: as Pró-Reitorias de Extensão” (FARIA, 2001, p.181). Santos também reforça essa posição ao refletir que, numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 1999, p. 225)

Entender as concepções de extensão e as críticas a elas inerentes significa assumir a responsabilidade no planejamento da extensão, no sentido de orientar-se por certos parâmetros e indicadores de qualidade de sua avaliação e buscar atendê-los, sem o que, a extensão mais descaracterizará a universidade do que a fortalecerá no seu papel junto à sociedade.

2.3.2.2 Relevância social: a extensão e sua relação com a sociedade

O outro eixo norteador da prática da extensão é a relevância social, no sentido da inserção da IES na realidade e melhoria da qualidade de vida da população. A IES pode ser um espaço de interlocução que propicie o exercício da cidadania e a superação das formas de exclusão e marginalização que existem no país, e enquanto instituição cultural produzir, preservar e difundir manifestações culturais através de programas de extensão. A metodologia em extensão deve privilegiar enquanto diretrizes operacionais uma atitude dialógica da instituição de terceiro grau em sua relação com a sociedade; um planejamento participativo; uma organização das atividades na forma de programas institucionais, articulando a pesquisa e o ensino, o favorecimento de espaço para o exercício interdisciplinar, além de capacitação para o trabalho acadêmico. (NOGUEIRA, 2000).

Pela história da IES e pela história da extensão universitária através de seus interlocutores pode-se observar, segundo Sousa (2000), que a extensão tanto pode

se constituir como um instrumento de alienação quanto um instrumento de emancipação. Enquanto instrumento de alienação tem servido para manter o *status quo* e a hegemonia de uma classe, apresentando-se “não como uma prática social, mas como um fetichismo dentro da universidade” (SOUZA, 2000, p.126). Enquanto instrumento de emancipação possibilita a discussão crítica sobre o papel do ensino superior com o alcance que o atual momento político-social exige e à medida que sua prática é transformadora, propicia rupturas no real e a invenção de uma práxis libertadora, enquanto construção de cidadania inter e extramuros, na relação de troca entre universidade e sociedade.

Gurgel (2001) aponta a importância da reflexão de Paulo Freire sobre essas questões e sobre a conceituação da extensão universitária. A análise crítica de Freire aponta como a palavra extensão traz implícita a “ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém” (FREIRE, 1971, p. 26). Nesse sentido, critica o caráter de imposição cultural da extensão que é exercida, da relação domesticadora entre os extensionistas e os coletivos com quem trabalham. Freire trabalha com o termo comunicação ao invés de extensão, propondo não a substituição desse por aquele, mas apontando a necessidade de uma posição de diálogo, de troca entre o saber sistematizado e o saber popular, de mão dupla, retroalimentação entre a universidade e a sociedade. Para Freire, se o professor ou coordenador de projetos elabora, mesmo em equipe, o programa de assistência técnica sem a percepção crítica de como a comunidade percebe sua realidade, não importa, que esteja a par dos problemas mais urgentes da área, sua tendência é incorrer na invasão cultural, “que configura a manipulação, jamais a organização dos indivíduos pertencentes à cultura invadida”. (FREIRE, 1971, p. 42).

Os níveis de participação e integração com a comunidade, instituição, organização ou coletivos atendidos podem encontrar-se em diferentes fases: desde a fase mais desarticulada, quando os indivíduos não sabem ou não compreendem como podem fomentar seu próprio desenvolvimento, passando pela utilização, quando a relação é de recepção passiva dos benefícios trazidos pelos projetos, com pouca ou nenhuma participação no planejamento e avaliação das atividades, até a contribuição da comunidade ou coletivo com recursos e seu trabalho, assumindo assim, alguma parcela de responsabilidade no planejamento ou a fase mais completa de participação, quando todo o processo de implantação, desenvolvimento

e avaliação dos projetos dependem da comunidade e, a universidade entra apenas como apoio.

Levando em conta esses princípios, o Programa Nacional de Extensão (NOGUEIRA, 2000), destaca alguns aspectos a serem considerados em toda ação extensionista: levar em conta durante a fase diagnóstica, os conhecimentos e atitudes coletivas já existentes na comunidade ou grupo a ser atendido; deve identificar e considerar também as lideranças e os papéis sociais desses coletivos, e ainda levar em conta os esforços presentes, reforçando-os e reorientando-os, ao invés de impor outras ações.

Do ponto de vista metodológico, privilegiar enfoques e ações que propiciem a participação das populações na condição de sujeitos e não na de meros espectadores, objetivando prioritariamente a transformação social que se traduz pela melhoria de condições de vida da maioria da população e autonomia do coletivo atendido. No planejamento do projeto deve constar alguma proposta prática que permita trabalhar junto à comunidade carências de conhecimento e de atitudes como condição prévia para um processo de participação. A metodologia deve envolver um processo educacional que compreenda dois enfoques: a transferência de informação técnica concernente às políticas, objetivos e aspectos administrativos do projeto, preparando as pessoas para analisar a situação, planejar e conduzir a proposta determinada por elas mesmas; e a criação de consciência, ajudando as pessoas a sair da sua condição de isolamento, e com isso preparando-se para expressar a forma como vivem e vêem a sua realidade, revertendo assim sentimentos arraigados de incapacidade e inferioridade (NOGUEIRA, 2000).

A direção das ações se faz no sentido de envolver as comunidades e coletivos na elaboração, execução e avaliação dos projetos de extensão da universidade, trabalhar a inserção na realidade social a partir das necessidades do conjunto da população e das perspectivas de mudança, e promover um planejamento participativo, no sentido de envolver os vários segmentos da sociedade.

Essa participação será plausível caso algumas técnicas sejam levadas em conta, a partir da especificidade do grupo atendido conforme Nogueira (2000): utilizar a linguagem do sistema social da área temática do projeto (os conceitos da área temática, o grau de organização local, o que pode ser oferecido por outros setores para a promoção de atenção social); buscar compreender a comunidade (buscar um consenso acerca das necessidades sociais, coordenar ou assessorar reuniões da

comunidade, trabalhar conflitos); utilizar os canais de comunicação (estabelecer uma relação dialógica e interativa de comunicação participar de reuniões informais e oficiais); e acompanhar outras necessidades possíveis (organização interna da comunidade, questionamento e exame contínuo de problemas).

Nessa ótica, o resgate da cidadania funciona como valor norteador da práxis universitária. Exercer a cidadania significa universalizar os direitos que o conceito de cidadania, na sua origem, visava manter como privilégio de uma classe social. Atualmente o conceito remete à superação da exclusão ou marginalização que ainda mantém grande parte da população alheia ao exercício dos seus direitos políticos, econômicos e sociais. A questão da cidadania não é responsabilidade exclusiva da extensão universitária, no entanto, direcionar suas ações levando em conta esse compromisso, contribui para uma postura crítica, ética e criativa do fazer acadêmico.

A universidade também constrói cidadania, na medida em que, no seu cotidiano, consiga inserir esta preocupação, isto é, quando os coordenadores, os docentes, discentes e funcionários da universidade assumirem para si o compromisso de construção da cidadania, seja na sala de aula, nos laboratórios ou nas atividades extra-muros, favorecendo para que a extensão, o ensino e a pesquisa se integrem numa ação cidadã (NOGUEIRA, 2000). O engajamento dos professores-coordenadores de projetos de extensão e conseqüente sensibilização dos alunos que participam nos movimentos sociais dos quais os projetos partilham, contribuem para a formação de profissionais críticos e futuros cidadãos.

Os projetos devem destacar a contribuição da universidade ao Estado, aos movimentos sociais e a outras organizações da sociedade civil e contribuir para a inserção política, econômica, social e cultural da população excluída. Esta reflexão é importante, na medida que traçar parâmetros e indicadores de qualidade pressupõe uma postura teórica, metodológica e principalmente sociopolítica frente a uma avaliação da qualidade na extensão universitária.

2.4 Indicadores de qualidade e a extensão universitária

A consolidação de indicadores de qualidade da extensão universitária pode levar as IES a um amadurecimento conceitual e metodológico que leve à incorporação da extensão com a devida importância dada às outras atividades de ensino e pesquisa.

Tornar mensurável a qualidade da atividade extensionista é lidar com os aspectos intersubjetivos presentes no seu processo e possibilitar através dos indicadores uma orientação quanto ao planejamento e operacionalização da extensão. Dentro dessa lógica, identificar e construir indicadores de qualidade no meio universitário significa falar da complexa incorporação do conceito de qualidade na educação superior, da sua interligação com a avaliação institucional e dos critérios e valores que subsidiam os indicadores selecionados.

A avaliação institucional é trabalho que requer um tempo relativamente longo, uma coordenação nomeada pela reitoria para a condução dos trabalhos e obrigatoriamente a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (BALZAN, 2000). Este estudo insere-se nesta última categoria, isto é, entre as ações facilitadoras para a implementação de um processo de avaliação institucional. Pode-se considerar este trabalho como uma primeira etapa de avaliação diagnóstica da extensão universitária junto a um curso, pois consiste num primeiro passo que é identificar e definir os indicadores da atividade de extensão, antes de escolher ou construir os indicadores da avaliação institucional da extensão universitária propriamente ditos. Conforme Barbier (1990, p.196), “tudo se passa como se os indicadores utilizados na avaliação das ações fossem, na realidade, os produtos de uma transformação-seleção dos indicadores habitualmente utilizados para a identificação destas mesmas ações”. Pode-se considerar, portanto, esta operação, como ponto de partida, primeira etapa de uma diligência de avaliação mais ampla e que abranja, posteriormente, toda a instituição.

2.4.1 A noção de Qualidade no meio universitário

De um modo geral, predomina na literatura sobre o tema da qualidade, uma visão economicista, empresarial e quantitativa. No contexto empresarial, “o termo qualidade assumiu significado especial a partir de eventos históricos tais como o “milagre japonês”, o neoliberalismo thatcheriano e o fim da Guerra Fria” (MACHADO DE SOUSA, 1998, p.01). As cinco principais abordagens conceituais da qualidade são apresentadas por Paladini (2000), ancorado em um estudo de Garvin (1984): a abordagem centrada no processo de produção, a abordagem centrada no produto, a

abordagem centrada no valor, a abordagem centrada na imagem e a abordagem centrada no usuário.

A abordagem centrada no processo de produção toma como princípio o fato de que, “se o processo de produção não pode desenvolver um produto conforme suas especificações, automaticamente a qualidade estará comprometida” (PALADINI, 2000, p.69). Essa abordagem enfatiza o empenho na fabricação e o atendimento a todas as especificações de um produto, sem falhas ou defeitos no seu processo.

A abordagem centrada no produto considera que “melhor qualidade seria, aqui, sinônimo de maior número e melhores características que um produto apresenta” (PALADINI, 2000, p.71). É uma abordagem que privilegia a avaliação quantitativa da qualidade, o seu aspecto objetivo, sem levar em conta os aspectos subjetivos, fixando um padrão de medida numa escala bem definida e contínua.

A abordagem centrada no valor trabalha com diferentes visões de valor, tais como, valor financeiro e valor afetivo, dentre outros, associando preço e qualidade. Para os autores esse enfoque gera uma confusão considerável, já que preço e qualidade têm relação entre si, mas de forma diversificada na sua origem e estrutura.

A abordagem centrada na imagem também chamada de transcendental considera que a qualidade está para além do produto. Nesse enfoque, qualidade é uma característica, atributo ou situação, inata ao produto, o que pressupõe uma impossibilidade de descrever e identificar objetivamente esses atributos ou características.

Por último, a abordagem centrada no usuário, que elege o usuário e o cliente, em geral, como fonte de toda a avaliação sobre a qualidade de um produto. Assim, a qualidade tem sua definição condicionada ao grau em que produtos e serviços atendem o consumidor.

Para Paladini (2000), além das abordagens estudadas por Garvin, deve-se levar em conta o impacto da qualidade na sociedade e a qualidade globalizada. O primeiro enfoque decorre da adoção de um conceito que diferencia clientes e consumidores, e leva em conta que, todas as pessoas podem ser vistas como um consumidor em potencial ou não, dependendo da ação da empresa para atingi-las com seus produtos ou serviços. Já o enfoque de globalização da ação produtiva representa uma visão de oportunização de atuação em novos mercados, mais do

que, um risco à empresa pelo processo de globalização. Esse movimento, evidentemente, vai depender do grau de competitividade da empresa.

Ao longo do seu trabalho, o autor privilegia, um modelo de base essencialmente econômica, fundado na trilogia do planejamento, controle e avaliação para melhoria ou aperfeiçoamento da qualidade, objetivando a competitividade da empresa e a satisfação total da necessidade do cliente. Esse modelo é corroborado pelos principais autores e trabalhos clássicos acerca da qualidade: William Edwards Deming, A.V. Feigenbaun, Philip B. Crosby, Kaoru Ishikawa e V.F. Campos (COSTA, s/d e CABRAL NETO E SILVA, 2001).

Deming (1990), iniciou a teoria estatística dos processos para reduzir os custos e aumentar a produtividade, visando a satisfação do consumidor. Foi ele quem estabeleceu quatorze princípios para a melhoria do gerenciamento da qualidade, que se aplicam a qualquer unidade ou divisão de uma empresa. Seu enfoque privilegia a utilização de cartas de controle, técnicas estatísticas e métodos gráficos dos valores de produção. Feigenbaun, (citado por COSTA, s.d.), incrementa a necessidade de uma estrutura sistêmica para a qualidade, que para ele é determinada pelo consumidor a um custo mínimo. Qualidade, neste contexto, é definida como o melhor para certas condições do cliente, baseadas no verdadeiro uso e preço de venda. Crosby, enfatiza a importância das pessoas no processo, definindo qualidade como ausência de falhas ou defeitos. Defende princípios como “Zero Defeito” e “Fazer certo desde a primeira vez” (CROSBY, 1986, p.140). Neste enfoque, fica a cargo dos trabalhadores a maior responsabilidade do processo, não se levando em conta, ou se levando em pouca conta, outros aspectos que afetam a qualidade, como erros de projeto e falhas nos equipamentos, dentre outros. Ishikawa (1993), põe em foco a busca contínua das necessidades do consumidor e sua satisfação completa. Para ele não se pode definir qualidade sem conhecer o custo, antecipar os defeitos e as mudanças potenciais dos requisitos do consumidor. No Brasil, tem-se em Campos (1992), um importante defensor das práticas de sistemas de qualidade oriundos do modelo japonês e que se apóia nos mesmos princípios da abordagem de Ishikawa de perfeito atendimento às necessidades do cliente.

Estes autores enfatizam uma lógica de base essencialmente econômica que, segundo alguns autores (BOTH, 1999; DIAS SOBRINHO, 2000; FRANCO, 2000; CABRAL NETO e SILVA, 2001), não combina com o que se chama de qualidade no campo educacional. Para eles, o campo educacional é semanticamente muito mais

disperso e complexo, porque composto de sentidos e valores sociais, éticos e políticos. Cabral Neto e Silva (2001), fazem uma análise de que, quando se faz a transposição simples e direta da lógica de qualidade da indústria para o campo da educação corre-se o risco de cair em discursos ideológicos que comprometem a práxis. Isto não significa, contudo, não levar em conta as perspectivas apontadas, mas realizar um esforço, no sentido de complementá-las e buscar uma visão mais abrangente da qualidade na educação.

No presente estudo, o termo qualidade não é tomado como característica intrínseca a um objeto, produto ou ação humana. Qualidade é visto como “um conceito valorativo (no sentido de que expressa as preferências de um conjunto de pessoas) e multidimensional (no sentido de que a mesma instituição pode ser avaliada ao mesmo tempo quanto a qualidades distintas) (SCHWARTZMAN, 1998, p.259). Portanto, remete a um julgamento de valor e escolha de critérios e indicadores.

Considerando as abordagens conceituais de qualidade citadas anteriormente, esta pesquisa leva em consideração as observações de Paladini (2000) de que, esses enfoques são considerados atualmente como etapas ou “ênfases que a qualidade vai tendo simultaneamente às atividades de concepção, projeto, fabricação e comercialização do produto” (PALADINI, 2000, p. 69).

Contudo, como o produto ou serviço da universidade diverge do produto ou serviço de uma empresa e de sua forma de atuação no mercado, leva-se em conta, também, a observação de Trigueiro (1994) e nesse sentido, este estudo se distancia do enfoque centrado no processo de produção, por considerar o foco na fabricação como uma contextualização excessivamente econômica e industrial. A universidade não produz “produtos” acabados e prontos para o consumo, como o faz a indústria. A universidade, por atribuição formal a ela conferida pela sociedade, produz conhecimento e formação humana, num mesmo processo contínuo e inseparável. Ela forma cidadãos para intervirem crítica e produtivamente na sociedade.

Por outro lado, também se distancia da abordagem centrada no produto, por levar em conta não somente os aspectos objetivos de um objeto ou dada atividade humana, mas principalmente os seus aspectos subjetivos produzidos a partir dos agentes sociais no processo. Deve-se levar em conta que a qualidade da ação educativa tem componentes intersubjetivos em todo o seu processo, já que uma das mais importantes missões da universidade é produzir conhecimento numa relação

de mão dupla com a sociedade e dela extraindo substratos para a reflexão sobre os problemas sociais.

A abordagem centrada no valor é entendida como basicamente se referindo a valor monetário ou de troca comercial. Em escala mercantil, seria a educação ajustada aos critérios de produtividade e da redução de custos, não sendo este o sentido de valor que se adota neste estudo. Valor aqui tem o sentido técnico, mas principalmente de humanismo, hermenêutica social e comportamentos éticos e políticos que vão enriquecer o coletivo.

Também se distancia da abordagem centrada na imagem, que nega possibilidades de descrição e identificação mais objetiva acerca da qualidade de objetos, produtos e atividades. Ainda que se tenha assinalado o aspecto subjetivo da qualidade e sua importância, há que haver um consenso possível acerca da apreciação de objetos, produtos e atividades.

Dentre as abordagens apresentadas a que mais se aproxima deste estudo é a centrada no usuário, pois acompanhando a digressão de Trigueiro (1994) é aquela que mais se aproxima da qualidade na educação “por deslocar para o sujeito e para o seu julgamento, o estabelecimento da qualidade, não colocando no objeto, em si mesmo, esta qualificação” (TRIGUEIRO, 1994, p. 324). Contudo, este autor ao colocar a idéia de reconhecimento da qualidade através de julgamentos de indivíduos e grupos sociais, não coloca apenas nas mãos dos clientes e consumidores esta tarefa. Amplia essa noção, incluindo os próprios indivíduos que produzem um objeto ou que realizam determinada atividade humana. Exemplifica esse enfoque na instituição universitária, refletindo sobre o reconhecimento da qualidade da produção acadêmica que se realiza, fundamentalmente, pela avaliação dos próprios pares e produtores, mediante intensa crítica subjetiva.

A qualidade na educação pressupõe levar em conta a especificidade desse campo e da sua função social. Isso significa, no plano universal, buscar soluções para os distintos problemas científicos, educativos e culturais relacionados com a sociedade em geral. Nesta perspectiva, qualidade não é competitividade, a contínua guerra para vencer em todos os planos os competidores, mas, ao contrário, solidariedade. Ainda que na indústria capitalista contemporânea se adote práticas modernas de gerenciamento em qualidade que leve em conta critérios éticos e sociais, esses são adotados com a finalidade última de ampliar os resultados econômicos tomando por base uma prática com pretensões humanistas. Assim, para

Lima (1995), as pesquisas nesse campo apontam que, apesar de aspectos positivos como salários mais altos e maior capacidade de participação, as empresas que criam equipes esportivas, dispositivos de participação e possibilidades de trabalhar compartilhando um projeto comum, isso acarreta a médio prazo desordens psíquicas que reforçam a relação de dependência do trabalhador com a empresa e a diminuição do espírito crítico associado a forte apego aos privilégios oferecidos, sem os quais esse trabalhador já não consegue ou não quer viver.

A proposta é de que no processo de adequação do modelo da qualidade às IES, se busque adaptar a ideologia da qualidade total preocupada principalmente com o produto final comercializável e a produtividade, por um projeto fundado nos princípios da “qualidade social” (CABRAL NETO e SILVA, 2001, p.24) ou “qualidade educativa” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 55), com ênfase nos processos e na possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico, cuja lógica ultrapasse a mera medição ou quantificação baseada somente no resultado final e se esforce para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade e funde valores, princípios e parâmetros para as ações.

Para Dias Sobrinho (2000), a qualidade deve ser compreendida nos dinamismos das ações educativas que buscam a realização de um conjunto de propostas e compromissos que se articulam e se organizam no interior da universidade e com a sociedade mais ampla. A pergunta que deve acompanhar todo o processo é a que é feita por Franco quando questiona a qualidade na educação sob a ótica do pragmatismo neoliberal e a ideologia do mercado, contrária aos objetivos de uma formação teórica e crítica, capaz de levar o profissional a analisar a realidade e propor alternativas para transformá-la:

Que qualidade queremos para a educação e de que forma ela deve ser implementada? Qual é o modelo de gestão que atende à expansão criadora de valores e de comportamentos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e da sociedade como um todo? (FRANCO, 2000, p. 93).

2.4.2 A noção de avaliação

Trabalhar a questão da qualidade significa trabalhar com a questão da avaliação, pois a qualidade e a avaliação são dois segmentos que se completam de modo indissociável. Para Trigueiro (1994, p.322), “a qualidade e a sua busca é,

essencialmente, uma questão de avaliação”. Há necessidades de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação.

Segundo a UNESCO/CRUB (1999, p.142), “o conceito de avaliação tende hoje a designar um processo de coleta e tratamento de informações pertinentes, válidas e confiáveis, permitindo aos agentes responsáveis tomar as decisões que se impõem, para melhorar as ações e os resultados”. Apesar de em algumas instituições ainda conservar o caráter de controle numa visão demasiado estática e restritiva, a avaliação tende a se encaminhar como subsídio à tomada de decisões, numa visão mais dinâmica, aberta e percebida como mais formativa. O controle é quase sempre percebido como um julgamento de quem está de fora do processo e se configura como ameaça ou punição; a avaliação, ao contrário, incide sobre ações, processos e resultados realizados coletivamente e que se procura constantemente melhorar e tornar mais pertinentes.

Como a IES não é uma realidade fixa e pronta, mas processo coletivo e intersubjetivo, em permanente e contínua construção, a ênfase avaliativa não recairá na mensuração de rendimentos e comparação de produtos de indivíduos e de grupos e sim na avaliação de idéias e projetos, bem como das ações e processos que eles produzem.

Para Therriem & Dias Sobrinho (1984), a avaliação tem como principais características: a estreita relação com os processos de decisão; a dimensão mais projetiva do que mera constatação de fatos consumados; o movimento permanente de reflexão sobre a ação em processos e o envolvimento com aspectos valorativos.

Para Mendes (1998), a avaliação desempenha papel relevante na identificação dos fatores que interferem na qualidade, sejam eles positivos ou negativos, levando a instituição a refletir sobre o processo acadêmico e assumir a responsabilidade efetiva do planejamento político, acadêmico e científico da organização. A qualidade a que se refere não deve representar a adesão aos modismos da qualidade total, nem ficar restrita à consecução dos objetivos traçados e sim abranger a própria discussão desses objetivos, com base em critérios técnicos, éticos e políticos. Para ele, o projeto ou modelo contido na avaliação se coloca como referência, contrastando através das informações coletadas ao longo do processo, as descobertas realizadas com as diretrizes nele anunciadas. Um modelo de avaliação conduz assim, a uma visão prospectiva que deve envolver todo o grupo, seja através

de reuniões nos órgãos colegiados, seja através de seminários, ou outros espaços acadêmicos, numa relação participativa.

Na presente proposta que é avaliar uma das atividades-fim da universidade, a extensão, o objeto de avaliação de uma atividade ou ação é uma mudança, isto é, “processos através dos quais se efetua a passagem de um determinado estado ou de uma dada situação para um outro estado ou situação” (BARBIER, 1990, p.173). Para o citado autor, avaliar uma ação supõe avaliar a combinação de seus diferentes componentes no funcionamento de um micro ou macro sistema. Isso significa que, para que haja juízo de valor sobre a atividade ou ação ou sobre um de seus componentes de funcionamento, é absolutamente necessário ter em conta o conjunto desta atividade ou o lugar do componente nesse conjunto.

Uma avaliação da atividade de extensão, conforme o Documento do GT (GRUPO DE TRABALHO, 2000) de Avaliação da Extensão Universitária, enquanto pressupostos, deve:

- demonstrar a qualidade do que se produz na extensão;
- abranger todas as ações de extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviços;
- propiciar a credibilidade do que a extensão produz;
- ser contínua;
- ser qualitativa e quantitativa;
- ter seus resultados considerados no planejamento e decisões.

Considerando os momentos de um processo de avaliação institucional, tem-se a auto-avaliação institucional ou avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação. A auto-avaliação é desenvolvida pelos integrantes da própria instituição e coordenada pelas comissões responsáveis. Ela possibilita um momento de reflexão e um estudo crítico de cada instituição sobre suas diversas dimensões, levando em conta a participação de professores, alunos e funcionários, e gerando um diagnóstico técnico que permite um projeto de planejamento com o qual a comunidade universitária se sinta identificada e comprometida. (MAPA 3.05, 1997). A hetero-avaliação ou avaliação externa é desenvolvida por especialistas de outras universidades, empregadores, ex-alunos e representantes de associações de classe.

Este grupo de avaliadores externos analisam o relatório de avaliação interna (caso tenha sido desenvolvido) e produzem o seu próprio relatório evidenciando os pontos positivos e negativos relativos à qualidade do currículo, disciplinas, corpo docente, aspectos administrativos e infraestrutura, dentre outros. A avaliação externa traz à cena novos interlocutores, é o olhar de fora complementando a visão crítica em relação à instituição. E a reavaliação, que para Dias Sobrinho (2000), é o momento de síntese, de identificar as convergências e divergências de todo o processo avaliativo institucional.

A avaliação tem uma função prospectiva: conduz à formulação de novas idéias, de novas propostas. Ela tem por finalidade guiar a atividade ou os esforços dos atores empenhados na atividade, especialmente os formadores e os formandos. “O que está em jogo é adaptar, ajustar, melhorar, corrigir, desenvolver a ação presente ou futura” (BARBIER, 1990, p.265). Para o citado autor, isso significa produzir mudanças nas ações, o que pode acontecer em dois momentos: durante o processo avaliativo e fala-se então de regulação ou ao final da avaliação e fala-se de ação corretiva. Essas mudanças podem apresentar uma amplitude variável: quando incide sobre alguns componentes da ação ou do sistema avaliado, fala-se de ajustamento, tendo em conta o diagnóstico feito sobre as causas dos pontos fortes e dos pontos fracos da ação avaliada e quando incide sobre o conjunto da ação, fala-se de evolução, de transformação da ação.

Potencialmente, o conjunto dos atores ou agentes sociais implicados na realização das ações tem o direito de as avaliar. No caso da atividade da extensão, partilham mais diretamente das atividades os coordenadores de projeto, os alunos, enquanto estagiários, curriculares e bolsistas e voluntários, além da população atendida, juntamente com as chefias ou coordenações que articulam os convênios, tanto internamente à instituição quanto externamente. A participação dos interessados durante todo o processo é considerada uma garantia de eficácia desta diligência. A ausência de uma tal participação pode levar a importantes disfuncionamentos como resistências ou recusas de avaliação. Isso acontece quando os objetivos tomados em conta para a avaliação não são explicitados ou quando os interessados não sabem a quem ou para que vão servir os resultados da avaliação. Podem tomar a iniciativa como operação de controle ou de avaliação dos agentes e não da atividade para fins de melhoria da sua qualidade.

A avaliação pode ser classificada em três tipos, segundo suas modalidades ou funções: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação diagnóstica objetiva identificar a história de desenvolvimento de projetos extensionistas já implementados, seus pontos fortes e verificar as causas de repetidos problemas no seu desenvolvimento, pontos a serem fortalecidos. A avaliação formativa objetiva identificar os pontos a serem melhorados durante o processo para implementar melhorias e a avaliação somativa objetiva tomar decisões finais sobre os projetos, no sentido de classificar, aprovar, garantir a sua continuidade ou exclusão. A avaliação diagnóstica e a formativa podem ocorrer durante o processo, e a somativa ao final do processo, para obtenção de resultados e tomada de decisões. Caso se utilize adequadamente a avaliação diagnóstica e a formativa, pode-se dispensar a avaliação somativa. (MAPA 1.12, 1997).

Quanto aos tipos de abordagem, a avaliação pode ser qualitativa ou quantitativa ou considerar ambas as abordagens. A avaliação quantitativa possibilita um julgamento de valor baseado em um número limitado de parâmetros e indicadores, identificados e descritos em termos numéricos e enfatiza a quantificação como fator de descrição do objeto a ser avaliado. As informações obtidas são generalizáveis e estabelecem uma análise comparativa a outras iniciativas semelhantes. A avaliação qualitativa possibilita um julgamento de valor baseada em uma quantidade rica e detalhada de informações sobre o objeto a ser avaliado, através de discussões ou entrevistas com os participantes e os apoiadores. O que se busca é entender o significado que o objeto em avaliação tem para os participantes e os apoiadores. (MAPA 1.03, 1997).

Já quanto aos métodos, a avaliação envolve diferentes métodos e técnicas ou instrumentos para obtenção de informações. Os métodos avaliativos podem ser classificados como não-invasivos e invasivos. Os métodos não-invasivos não pressupõem qualquer tipo de interação entre os avaliadores e os participantes do processo; assim, constituem-se em análise de pistas físicas, de notas de observação, de documentos e de arquivos. Os métodos invasivos já pressupõem a interação do avaliador com os participantes do processo para obtenção de dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos podem ser obtidos mediante a utilização de instrumentos como testes, questionários, levantamento de valores, atitudes e comportamentos e os dados qualitativos podem ser obtidos mediante os instrumentos de observação, entrevista e análise de portfólio. (MAPA 1.11., 1997).

Para Barbier (1990), pode-se reagrupar os efeitos da avaliação das ações em duas grandes categorias: a primeira, em um registro afetivo, designado por processo afetivo e a segunda, em um registro técnico, designado processo operatório.

No registro afetivo, constata-se o aparecimento de uma produção de satisfação ou de insatisfação nos atores implicados por ela. “Se a avaliação é fonte de satisfação, pode apresentar também, como consequência o estímulo para o esforço e para o trabalho, o estímulo para retomar uma atividade” (BARBIER, 1990, p.267). Se ocorrer uma modificação de atitude para com a tarefa, esta induz, por sua vez, a uma integração dos setores interessados nas ações, caso a estrutura organizacional assim o favorecer. Por isso, o citado autor considera o momento da avaliação como um momento privilegiado da vida afetiva dos grupos.

No registro técnico, a avaliação torna possível uma certa economia dos meios: favorece uma melhor utilização dos meios utilizados e, portanto uma redução dos custos em tempo e em dinheiro. Torna possível, igualmente, um crescimento dos resultados destas ações, já que para o autor comprovou-se que um trabalho tende a ser melhor executado por aqueles que o sabem avaliar e um aumento da produtividade, já que age ao mesmo tempo sobre os meios aplicados nas ações e sobre os seus resultados. Para o autor, a avaliação não permite medir a rentabilidade das ações, mas, em compensação favorece-a.

No plano de orientação das ações favorece o planejamento ou nova planificação das ações: produção de novas representações relativas aos projetos, intervenções, métodos, modos de fazer e de agir.

A avaliação em formação de uma atividade ou ação pressupõe a necessidade de se dispor previamente de um quadro teórico mínimo, para pensar a especificidade das mudanças produzidas em formação. Na avaliação formativa das atividades não são verdadeiramente as pessoas que são postas em causa, mas as mudanças trazidas pela formação a estas pessoas. Pressupõe, então duas necessidades: a de produzir informações ou aumentá-las e de entender que estas informações incidem sobre uma mudança, um funcionamento, um desenvolvimento. Essa produção de informações passa pela designação ou escolha de um certo número de critérios e indicadores considerados como permitindo identificar ou definir o objeto de avaliação.

2.4.3 A noção de critérios e indicadores

“O critério é sempre um parâmetro que expressa opções e valores em relação aos quais são confrontadas a valiosidade e evidência da avaliação”. (AMORIM, 1992, p. 34). Os parâmetros são “critérios ou marcos de referência, que vão servir de base para comparação entre a realidade de um objeto e seu estado desejável” (BARBISAN, 2000, p.54). Os parâmetros de qualidade estão estreitamente relacionados com os objetivos, o que lhes confere um sentido prático, mas dependem de informações de boa qualidade e conhecimentos sólidos para uma elaboração na qual se possa confiar.

Já os indicadores são definidos como instrumentos ou categoria intelectual de compreensão de uma realidade (BARBIER, 1990). Para este autor, os indicadores nunca cobrem o conjunto da realidade a ser avaliada, mas introduzem sempre um esquema de leitura do real, a partir de duas características: são considerados “representativos” desta realidade e são suscetíveis de introduzir um processo de produção de informações identificáveis, acessíveis, tangíveis e eventualmente, mensuráveis e quantificáveis. Os indicadores podem ser transformados em variáveis, definidos por França (1999), como elementos ou valores característicos de um fato ou conceito a ser estudado, tendo como base a expectativa de serem aspectos de impacto significativo para manipular a situação proposta. As variáveis podem ter uma dimensão quantitativa, no sentido de abarcar dados e tendências observáveis e uma dimensão qualitativa, no sentido de se trabalhar com valores, crenças, atitudes e comportamento, tendo como campo de trabalho o aprofundamento na complexidade dos fenômenos, fatos e processos. (PROGRAMA NACIONAL TEMÁTICO DE FOMENTO À EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2000).

Segundo França (1999, p.80), os indicadores “são ferramentas de gestão para planejamento, foco e decisão que permitem assertividade e critérios, não ambigüidade de avaliação, clareza na origem dos dados, facilidade de levantamento de dados, melhor planificação de análises comparativas”. A sua utilização permite identificar condições atuais e desejadas a partir de um referencial que defina padrões de desempenho – referencial no sentido de um sistema de referências que constituem uma ótica, um tipo de leitura e uma perspectiva de análise privilegiada.

São os parâmetros e os indicadores escolhidos que vão direcionar o comportamento dentro da organização. Para Depresbiteri (1997), eles são importantes porque oferecem um julgamento mais objetivo, esclarecem o que é desejável, homogeneizam os procedimentos de avaliação, permitem a análise dos desempenhos desenvolvidos e oferecem uma orientação mais precisa em caso de problemas. Para garantir a eficácia e a eficiência do processo, isto é, *o que fazer e o como fazer*, esses parâmetros ou critérios e indicadores devem ser planejados e influir na estratégia a ser traçada para a organização ou para um setor dentro dessa organização.

Os critérios de avaliação das atividades ou ações que, é o caso deste estudo são, conforme analisa Barbier (1990), critérios de realizações de projetos; são critérios que se ligam mais ao conjunto ou seqüência de atividades que traduzem a realização do projeto, isto é, várias coisas devem ser produzidas como fazendo parte do processo, para que se chegue a um comportamento último ou terminal. A qualidade destes critérios e respectivos indicadores vai depender, em grande parte, dos objetivos explicitados. Para o autor, se os objetivos são de progressão, tendem a apresentar-se como critérios de progressão e tornam possível medir a distância que o itinerário escolhido permitiu percorrer e a que ainda falta percorrer para chegar ao destino escolhido. Se os objetivos são, sobretudo, de funcionamento, tendem a apresentar-se como critérios de funcionamento e permitem obter indicações sobre a correspondência entre funcionamento previsto e funcionamento real. Enquanto os critérios utilizados na avaliação de agentes aparecem sob a forma de uma escala de realizações esperadas, os critérios na avaliação de atividades assumem a forma de uma alternativa, isto é, eles sancionam a presença ou ausência de um comportamento, de um resultado, de uma freqüência, etc. Neste sentido, avaliar as atividades de extensão, significa tomar como ponto de partida os projetos, tal como se apresentam no termo do seu próprio processo de elaboração-explicação.

Segundo Barbier (1990), os indicadores utilizados para avaliação das atividades ou ações apresentam como características gerais:

- 1 - *Indicadores de funcionamento ou de processo*: mostram-se particularmente ligados ao funcionamento da atividade ou ação avaliada. Pode-se encontrar:
 - descritores da atividade concreta dos formandos: trata-se de apreender o seu trabalho na ação, as suas práticas, a forma concreta de exercerem a sua atividade;

- descritores da atividade concreta do pessoal da formação: identificar a natureza e o nível dos serviços prestados, as atitudes que adotam, o conteúdo de suas práticas, quer sejam formadores, docentes ou coordenadores de projetos;
- descritores dos modos concretos de articulação da atividade dos formadores e dos formandos: natureza das interações e comunicações, pedagogia utilizada, definição de papéis e funções, tipo de relação entre os atores;
- descritores da organização de conjunto desta atividade no tempo: duração, plano, programação;
- descritores do uso concreto dos recursos materiais: locais, equipamentos técnicos, suportes, recursos documentais.

2 – *Indicadores de resultado*: não tem por objetivo estabelecer se um indivíduo ou grupo apresenta esta ou aquela capacidade, mas determinar se uma mudança de capacidades ou de nível se produziu e identificá-la.

3 – *Indicadores utilizados na avaliação de um processo global e completo*: a combinação dinâmica dos vários componentes dos indicadores de resultados correlacionados aos indicadores de funcionamento de uma mesma atividade ou ação.

Para este mesmo autor, a diferenciação dos indicadores tem de se processar tomando como parâmetro o nível da ação avaliada. Isto significa que eles têm de ser agrupados segundo os caracteres de homogeneidade e de correspondência às ações a que se ligam.

Os critérios e os indicadores envolvem categorias a considerar na avaliação de um objeto, fato ou atividade. As categorias diferenciam-se umas das outras segundo a área ou natureza a que se referem e segundo o contexto teórico em que estão envolvidos. Assim, critérios econômicos são adotados para contextos econômicos; critérios educacionais, para contextos que compreendem a formação do aluno; e de modo semelhante temos, critérios políticos, critérios psicológicos, filosóficos, sociais, dentre outros. Os critérios e os indicadores não podem ser entendidos como inflexíveis. Diferentes profissionais definem diferentes critérios, já que eles são baseados em juízos de valor.

2.4.3.1 Critérios e indicadores de qualidade da extensão Universitária

Nos documentos considerados pelas IES como referência, no sentido de traçarem parâmetros ou critérios e indicadores para serem aplicados em nível nacional de acordo com a especificidade de cada instituição tem-se a “Matriz de Componentes de Variáveis e de Indicadores Quantitativos e Qualitativos de Avaliação Institucional” do PAIUB e o documento de “Avaliação Nacional da Extensão Universitária – pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos” construído pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O Documento tem como meta apresentar uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras a ser apoiado e financiado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC. Foram também levantados os indicadores de qualidade da extensão construídos por estudiosos do tema (AMORIM, 1992; BARBISAN, 2000; BARRETO et al, 1984; MELO NETO, 1996; DIAS SOBRINHO, 2000; TUBINO, 1997), e aqueles implementados pelas instituições de ensino superior (UERJ, s/d.; UFMG, 2001; UFPB, 1994; UFRGS, 2000), como parte integrante da avaliação institucional de suas organizações.

Como toda avaliação sustenta um marco de referência e valores, com base nos autores e trabalhos acima citados, tomou-se como *Princípios Gerais* na avaliação da extensão universitária:

- A articulação extensão, ensino, pesquisa:
 - extensão-ensino: significa transformação no processo pedagógico, isto é, conceito ampliado de sala de aula; educação superior crítica, que forme o profissional cidadão, com competência técnica, ética e política;
 - interdisciplinaridade: produção de conhecimento de forma integrada e associada à pesquisa e ao ensino e oportunidade aos discentes de uma atuação conjunta com profissionais de outros campos de conhecimento.
 - extensão-pesquisa: significa produção de conhecimento que contribua para a melhoria das condições de vida da população; prioridade às metodologias participativas; formação de indivíduos com capacidade investigativa e criativa visando criação e transformação de conhecimentos em produtos que possibilitem transformações sociais.

- interação universidade-sociedade: significa operacionalizar a relação teoria-prática; promover a troca entre saberes acadêmico e popular; o estágio curricular é colocado como instrumento prioritário para viabilizar a extensão enquanto momento da prática profissional; prestação de serviços numa dimensão emancipatória e não assistencialista.
- O compromisso social:
 - empenho nas transformações sociais, e participação nos movimentos sociais;
 - participação na elaboração e discussões das políticas públicas voltadas para a maioria da população;
 - parcerias e convênios no âmbito do poder público e da sociedade civil;
 - uso de metodologias que propiciem a participação das populações na condição de sujeitos e não na de meros espectadores;
 - produção do conhecimento de forma integrada e com base nas prioridades do local, da região, do país.
- O compromisso institucional ou a institucionalização da extensão:
 - formalização da extensão na estrutura organizacional das IES.

Para Amorim (1992); Melo Neto (1996) e Dias Sobrinho (2000), deve-se definir os critérios de excelência da extensão através de perguntas essenciais a que cada projeto extensionista deve responder e, as respostas caracterizariam o que se espera da extensão:

- Qual é grau de complexidade, dificuldade do problema ou situação a que o projeto se dirige? Qual a habilidade e as competências necessárias para relacionar a teoria com a prática, transferindo conhecimento dos conceitos abstratos para ações reais?
- O trabalho utiliza conhecimentos e métodos atuais, dos bancos de dados e informações mais recentes e outros componentes altamente atualizados?
- Até que ponto a forma de abordagem e as técnicas utilizadas no trabalho são originais e inovativas, e até que ponto são repetitivas e de pouco impacto? Elas abrem novos horizontes e podem ser aplicáveis em outros contextos? Até que ponto este trabalho será capaz de influir na forma em que os docentes ensinam e pesquisam?

- O trabalho realizado representa uma análise profunda e completa do problema em questão? Ele levou em conta todos os fatores relevantes para propor conclusões e recomendações? A análise identificou as questões relevantes, os cenários e os problemas críticos relacionados ao tema, desconhecidos do cliente/usuário?

- O trabalho teve a capacidade de apresentar soluções alternativas e as vantagens e desvantagens de cada uma?

No Documento do PAIUB (s/d), na categoria de análise-atividade de extensão, constam os seguintes indicadores qualitativos mais globais: atividades de extensão realizadas pela instituição e publicações; interface com o ensino de graduação e pós-graduação e com a pesquisa; relação com as políticas públicas, com o setor produtivo e mercado de trabalho; procura da sociedade pelos serviços e cursos de extensão universitária, convênios, acordos e outros; relevância social das atividades de extensão medida pelo número de interessados – clientela interna e externa – participantes e pela produção acadêmica decorrente (eventos culturais, artísticos, científicos, educação continuada, atividades de inclusão social e outras); impacto das atividades de extensão na IES e na sociedade.

No Documento do GT de Avaliação do Fórum (2000), privilegia-se na avaliação da extensão, três níveis inter-relacionados: o compromisso institucional, o impacto das atividades de extensão e os processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades extensionistas.

O Fórum (NOGUEIRA, 2000), relacionou como indicadores do compromisso institucional: o grau de formalização da extensão na estrutura universitária; a definição das políticas institucionais; a conceituação e tipologia das atividades de extensão; a existência de sistemas de informação sobre as atividades desenvolvidas; o grau de participação da extensão no orçamento da universidade; o grau de valorização nas carreiras docente e técnico-administrativo; existência de programas de fomento institucional às atividades de extensão; envolvimento dos docentes; interação da extensão com o ensino e a pesquisa; inserção das atividades de extensão nos programas departamentais.

Como indicadores do impacto social relacionou: relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas instituições; segmentos sociais envolvidos; interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados; objetivos e resultados alcançados; utilização e reprodução, pelos parceiros, do conhecimento

envolvido nas atividades de extensão; e o efeito da extensão nas atividades acadêmicas.

Finalmente, como indicadores dos métodos, processos e instrumentos de avaliação, relacionou: formalização de instrumentos específicos (propostas de projetos) onde se indiquem objetivos, metas, público, cronograma executor, custos, resultados esperados; envolvimento das instâncias acadêmicas na análise e avaliação dos projetos; participação dos parceiros na avaliação dos projetos; definição da abrangência institucional, instâncias e pessoas que coordenam os projetos. Como indicadores quantitativos definiu: número de projetos desenvolvidos, público estimado, número de eventos realizados, público beneficiado, tipos de cursos realizados, número de certificados expedidos, número de produtos elaborados, prestação de serviços realizada e número de municípios atendidos.

No Documento do GT de Avaliação do Fórum (2000), privilegia-se na avaliação da extensão, cinco dimensões ou níveis inter-relacionados: política de gestão; infraestrutura; relação universidade-sociedade; plano acadêmico; e produção científica, subdivididos em duas categorias: qualitativa e quantitativa.

A Universidade Federal da Paraíba-UFPB (1994), também propõe a avaliação da atividade de extensão abordando os componentes qualitativo e quantitativo que se interrelacionam no processo avaliativo. O componente qualitativo deve levar em consideração *agente internos*: alunos, professores e funcionários e *agentes externos*: grupos, comunidades, empresas, cooperativas, instituições. Os seguintes indicadores são considerados:

- Na abordagem qualitativa: a relevância social e cultural das atividades extensionistas (analisar a consistência e relevância dos projetos e eventos face às necessidades mais prementes da população, tais como, emprego/renda, educação, saúde e habitação); a representação que os agentes externos fazem da ação extensionista da universidade; a importância atribuída pelos agentes internos a sua participação nos projetos extensionistas enquanto elemento de formação acadêmica e a representação que os agentes internos fazem da sua participação e dos seus pares na execução do projeto.

- Na abordagem quantitativa, privilegiam indicadores que objetivam dimensionar a extensão e sua interface com o ensino e a pesquisa: nº de professores que exercem atividades de extensão em relação ao total de professores; nº de horas dedicadas pelos professores às atividades de extensão, em relação ao total de

horas contratadas; nº de horas dedicadas pelos professores à extensão, em relação ao total da carga horária desses professores; perfil do professor que desenvolve atividades de extensão quanto ao regime de trabalho, classe funcional e titulação acadêmica; produção de artigos, comunicações e livros, dentre outros; nº de bolsas de extensão sobre o total de bolsas existentes na universidade; nº de alunos envolvidos com projetos de extensão sobre o total de alunos efetivamente em atividade; distribuição dos projetos permanentes de extensão segundo os programas contemplados pela política de extensão; composição das atividades de extensão segundo categoria (permanente e eventual) e, segundo o tipo (programas, seminários, conferências, assessorias, cursos etc); nº de núcleos que desenvolvem atividades de extensão sobre o total de núcleos existentes na instituição; nº de laboratórios que desenvolvem atividades de extensão sobre o total de laboratórios; recursos destinados às atividades de extensão em relação ao total de recursos; nº de projetos que têm interface com o ensino sobre o total de projetos de extensão; nº de projetos que envolvem professores, servidores e alunos de mais de uma área do conhecimento sobre o total de projetos; nº de projetos que têm interface com a pesquisa sobre o total de projetos de extensão; nº de convênios firmados pela universidade com outras instituições que contemplam atividades de extensão sobre o total de convênios assinados; composição dos convênios que contemplam a extensão segundo entidades conveniadas e tipos de ações contempladas.

Para a UFPB, os objetivos de avaliação das atividades de extensão enquanto parte do processo de avaliação institucional, deve levar em conta o dimensionamento da atividade de extensão quanto à alocação de recursos humanos e materiais para a sua realização; a orientação das atividades de extensão a fim de que ela realize a sua função articuladora do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade e que a avaliação sirva de base para discussão e reorientação, se for o caso, da atividade de extensão enquanto atividade acadêmica.

Melo Neto (1996), analisando as propostas organizadas pelo Comitê Assessor do PROEXTE – Programa de Extensão e os critérios que vêm sendo utilizados pelo MEC, propõe os seguintes critérios e indicadores:

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: análise de conteúdos das disciplinas relativas aos procedimentos metodológicos; clareza metodológica; sistematização e divulgação dos trabalhos realizados em extensão; atualização da problemática.

- Relevância social: articulações com as demandas da sociedade; atendimento das necessidades da população; criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas.
- Promoção da democratização da sociedade: grau de verbas para projetos de extensão em relação aos demais projetos da universidade; forma da organização comunitária; existência de exercícios de autonomia com os processos de organização da comunidade.
- Promoção da cidadania: formação de cidadãos críticos e ativos; presença de temáticas envolvendo a cidadania das mulheres, dos negros, a igualdade de direitos, dentre outros.
- Trabalho pautado na ética: tipo de produção do conhecimento (a quem está servindo, a quem interessa , como está sendo produzido e para que tipo de sociedade).

A UERJ (s/d) privilegia no Formulário de Avaliação dos Programas e Projetos de Extensão os seguintes critérios: implementação/gestão do projeto, através de indicadores de eficácia, para se medir os efeitos do projeto em relação ao que pretendia realizar e o que realizou; a existência nos projetos de mecanismos de avaliação de suas ações; os seus resultados, tomando como indicadores a produção (artigos, livros, manuais, vídeo e outros) e a organização e participação em eventos e exposições, dentre outros. Avalia ainda a interlocução da extensão com o ensino e a pesquisa.

A UFMG (2001) também privilegia a avaliação da extensão a partir dos programas (nos casos em que já houve uma integração dos projetos sob uma denominação única) ou dos projetos de extensão. As outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços e produtos acadêmicos) tomam como base o programa ou projeto implementado. A avaliação contempla os componentes qualitativos e quantitativos de forma inter-relacionada.

Já a UFRGS (2000) propõe um modelo institucional de avaliação da extensão constituído de um conjunto de indicadores que avaliam a clientela (comunidade interna e externa); a estrutura institucional (esforço e disponibilidade); o desempenho (carga de trabalho, acessibilidade, qualidade, eficiência, efetividade, propriedade) e as mudanças sociais geradas pelas ações extensionistas (eficácia e efeitos colaterais).

Resumindo, os interlocutores da avaliação da extensão selecionados neste estudo apresentam parâmetros ou critérios muito próximos e, que se complementam. Há uma preocupação principalmente quanto aos parâmetros de indissociabilidade ou articulação da extensão com as outras atividades de ensino e de pesquisa, com o compromisso da universidade com a sociedade, com o compromisso institucional de incorporação da extensão nos moldes formais das atividades de ensino e pesquisa e com a produção acadêmica. A implementação desses parâmetros e dos respectivos indicadores nas avaliações de extensão vai depender das especificidades de cada instituição, do modelo construído e do propósito a que se vai buscar atender.

2.5 Considerações Finais

Os indicadores de qualidade da extensão universitária são vistos neste estudo a partir de uma visão de IES balizada em referencial acadêmico-crítico quanto à noção de qualidade na formação superior. Esta qualidade é vista como resultante do exercício da articulação da extensão, ensino e pesquisa. Contudo, as IES não têm com a atividade de extensão a mesma relação que com as atividades de ensino e de pesquisa, no que respeita aos limites conceituais, políticas institucionais, mecanismos operacionais e espaço acadêmico.

Historicamente, esta limitação é explicada pela inexistência de uma concepção única de extensão, já que esta atividade é determinada pela interlocução das IES com o movimento estudantil e o MEC, pela práxis extensionista desvinculada das atividades de ensino e de pesquisa desde a sua origem e pela relação assistencialista da universidade com a sociedade. Faz-se importante, então, recuperar o sentido do que seja qualidade na educação e trabalhar com indicadores de qualidade da extensão que possam avaliar a sua prática.

Os indicadores de qualidade da extensão universitária, traduzidos em um modelo avaliativo, fornecem informações importantes que funcionam como referência teórica e prática para o desenvolvimento da atividade dentro dos novos paradigmas de IES exigidos pela sociedade atual.

3 MODELO DE AVALIAÇÃO BASEADO EM INDICADORES DE QUALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA E RESPONSIVA

3.1 Introdução

Neste capítulo encontra-se descrito o modelo avaliativo baseado em indicadores de qualidade da extensão universitária, identificados e definidos a partir da revisão da literatura presente neste estudo. Entende-se por modelo uma representação simbólica que visa incorporar ou reproduzir referenciais teóricos e informações que se julga serem as mais significativas para comparar uma determinada realidade com o que se especifica no modelo (VIANNA, 1997). Os indicadores e suas variáveis representam um sistema de informações integradas e coerentes com uma visão de conjunto da atividade a ser avaliada. Eles permitem dialogar sobre o que se encontrou em uma determinada realidade com o que se especifica como ideal, onde se quer chegar. Um modelo busca captar os componentes da realidade a ser retratada e esses componentes estão representados no modelo como condições ou regras essenciais. Para Wright (1979), eles orientam certos padrões de conduta que se não seguidos, permitem avaliar se determinada pessoa ou grupo age incorretamente porque quer seguir as regras, mas não sabe ou não compreende como fazê-lo ou se tenta desenvolver um comportamento maquiado, de aparências ou ainda que não há uma preocupação em se seguir as regras ou que consciente e consistentemente lança-se em outra direção, com outras regras. Assim, tem-se uma base de referências para a análise dos resultados encontrados e das observações realizadas. Para tanto, o modelo compreende uma base de fundamentos e princípios e uma base metodológica na sua construção.

3.2 Princípios e Fundamentos do Modelo Avaliativo

Como princípio, o modelo avaliativo desta pesquisa traz na sua concepção a caracterização de uma extensão universitária integrada e responsiva. Integrada no sentido de um compromisso acadêmico de articular a extensão com as atividades de ensino e de pesquisa e com a ação interdisciplinar, e responsiva, no sentido de

responder às demandas e necessidades da sociedade, não numa relação assistencialista e imediatista, mas numa relação dialógica, de mão dupla para transformação da sociedade e da universidade, pautada em valores éticos e de cidadania.

Para fins deste trabalho adota-se o conceito adaptado da definição de avaliação institucional de Dias Sobrinho (2000), a saber: avaliação como um valioso instrumento de melhoria da qualidade extensionista, dos seus processos, fonte de informação qualificada sobre o seu funcionamento, a sua produção e sobre o valor e o impacto social de suas ações. O modelo incorpora tanto a avaliação diagnóstica que resgata as informações e o conhecimento sobre em que ponto se encontram os processos e a realização de produtos acadêmicos e dos projetos extensionistas, quanto a avaliação formativa, que produz no seu processo a tomada de consciência da necessidade de transformação do próprio processo de avaliação e projeta o que é necessário para melhorar a atividade de extensão. Nesta pesquisa privilegiou-se a avaliação interna centrada nos atores sociais ligados à universidade, pelo reconhecimento da necessidade inicial de orientar e planejar as ações e atividades de extensão no interior da instituição universitária.

Os principais componentes deste modelo são os determinantes de qualidade da atividade de extensão universitária, que são os critérios organizacionais, os critérios sociais, os critérios pedagógicos e os critérios de produção acadêmica, os indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva, as variáveis qualitativas e quantitativas e os procedimentos metodológicos. Estes buscam implicar os atores sociais na avaliação, que é implementada em fases ou momentos articulados entre si, utilizando como instrumentos os questionários, a entrevista, a observação participante e o levantamento documental. Os princípios e fundamentos intrínsecos aos componentes são: a qualidade educativa com ênfase nos processos e na dinâmica das ações acadêmicas que se articulam e se organizam no interior da universidade e com a sociedade mais ampla e as características de integração e de responsividade, que devem estar presentes nas ações e atividades de extensão.

A base teórica do modelo proposto tem como objeto central a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria. A abordagem da qualidade é centrada no usuário, entendido por Trigueiro (1994), como indivíduos que se colocam não apenas como clientes ou consumidores, mas que produzem um

objeto ou realizam determinada atividade humana. A ênfase qualitativa significa que a prioridade é atribuída às possibilidades de intervenção pedagógica e formativa no processo, através de uma relação dialética entre o qualitativo e o quantitativo, ultrapassando assim, uma lógica de mera medição ou quantificação baseada apenas no resultado final.

A qualidade da IES é sustentada pela idéia de universidade socialmente referenciada dentro dos novos paradigmas de universidade cidadã onde a extensão assume posição estratégica para o planejamento de uma formação crítica, que integre os vários conhecimentos numa relação prática e investigativa frente à realidade e compromissada técnico-ética e politicamente com a transformação social. Neste contexto, a concepção da extensão universitária toma como eixos norteadores de qualidade da sua práxis os fundamentos da relevância acadêmica e da relevância social. A relevância acadêmica aponta para uma integração das atividades, no sentido de um compromisso acadêmico de articulação da atividade de extensão com as atividades de ensino e de pesquisa e a relevância social aponta para uma atitude responsiva, a partir de uma relação dialógica da universidade com a sociedade para uma transformação mútua.

O modelo parte do referencial de indicadores de qualidade da extensão universitária e pode ser adaptado pelas IES de acordo com as peculiaridades da realidade institucional de sua extensão e dos projetos e ações de extensão desenvolvidos em cada curso a ser investigado. Os indicadores que subsidiam o modelo foram desenvolvidos com base nos trabalhos de Barbier (1990) sobre indicadores de projetos sociais e do Fórum (2000), de Nogueira (1999) e Tavares (1996) sobre as atividades e o histórico da extensão universitária. Estes indicadores estão ligados aos determinantes da qualidade da extensão universitária, que são os critérios. Eles representam marcos de referência de qualidade, que vão servir de base de comparação entre a realidade da atividade e seu estado desejável, na IES avaliada. Neste estudo, os indicadores de qualidade da extensão foram agrupados em quatro critérios: os critérios organizacionais, os critérios sociais, os critérios pedagógicos e os critérios de produção acadêmica. Os indicadores associados aos critérios organizacionais evidenciam o perfil político-institucional de gestão da extensão, os indicadores associados aos critérios sociais evidenciam o perfil político-social de relação da IES com a sociedade, os indicadores associados aos critérios pedagógicos evidenciam o plano pedagógico-institucional de articulação da

extensão com o ensino e a pesquisa e os indicadores associados aos critérios de produção acadêmica evidenciam os produtos resultantes das ações e atividades de extensão. Os indicadores são descritos em termos de variáveis quantitativas e qualitativas, pois “cada indicador pode ser transformado em variável” (FRANÇA, 1999, p.90).

O modelo toma como foco os programas e projetos de extensão. O programa integra os vários projetos em torno de uma ação interdisciplinar e o projeto é definido como um conjunto de ações extensionistas voltado para as necessidades ou demandas de tipo social, educacional, cultural, científico e tecnológico (NOGUEIRA, 2000). Dessa forma, avaliando os projetos de extensão, avaliam-se as ações e atividades de extensão, classificadas como cursos, eventos, prestação de serviços e produção e publicação científica. A FIG. 1, a seguir, demonstra essa relação existente entre os programas/projetos e as atividades e ações extensionistas.

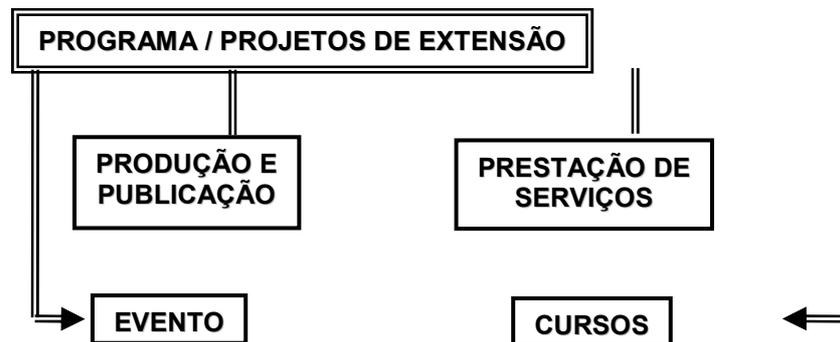


FIGURA 1 – Relações entre as Atividades de Extensão

Fonte: adaptado de NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. 2000, p.151.

O foco é na atividade de extensão desenvolvida junto aos programas e projetos sociais de um curso, porém as outras atividades, de ensino e de pesquisa são contempladas na sua articulação com a extensão e com a produção acadêmica.

O modelo avaliativo é construído para ser aplicado junto aos cursos, pois parte da premissa de implicação das pessoas no processo e o curso é considerado dentro da organização estrutural das IES como a menor unidade e ao mesmo tempo centro da vida universitária. Para Franco (1997, p. 113), o curso “é o elemento fundamental para o impacto didático-pedagógico e também para os impactos educacional e social”.

O QUADRO 1, apresenta, de forma sintética, os fundamentos do modelo avaliativo, destacando as suas principais características e respectivas descrições.

QUADRO 1 – FUNDAMENTOS DO MODELO AVALIATIVO

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Concepção de ensino superior referenciada na visão acadêmico-crítica de qualidade na educação	- Novo paradigma de ensino superior comprometido com a qualidade acadêmica e a inserção social. Ensino superior como um conjunto de atividades integrando a extensão, o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade.
Concepção de extensão	- Extensão como atividade articulada ao ensino e à pesquisa enquanto posição estratégica de trabalho social, que visa interferir no processo de transformação da sociedade e enquanto oxigenação necessária à vida acadêmica. As atividades extensionistas devem ser assumidas em plano institucional e inseridas em uma proposta pedagógica global.
Abordagem conceitual de qualidade centrada no usuário	- Reconhecimento da qualidade da extensão e da produção acadêmica não só pela sociedade ou grupos sociais atendidos, mas pela avaliação dos próprios coordenadores de projetos de extensão com seus alunos-estagiários mediante intensa crítica subjetiva. - Ênfase nos processos e na construção de um projeto político-pedagógico que integre a extensão articulada ao ensino e à pesquisa e à demanda social.
Tipos de dados	- Indicadores e suas variáveis qualitativas e quantitativas
Objetivos	- A proposta é de que a construção e utilização de uma metodologia baseada em indicadores de qualidade da extensão universitária possibilitem avaliar a sua prática, subsidiando o planejamento e a melhoria contínua de suas atividades e ações.
Foco	- Programas e projetos de extensão
Abordagem	- Participante e processual
Perspectiva	- Avaliação interna ou auto-avaliação

3.3 Procedimentos Metodológicos do Modelo Avaliativo

A metodologia indica qual o caminho escolhido para se alcançar o objetivo do modelo avaliativo. O foco é na atividade de extensão, porém as outras atividades, de ensino e de pesquisa são contempladas na sua articulação com a extensão e com a produção acadêmica. O modelo privilegia uma metodologia com base na abordagem

participante que busca envolver, implicar os sujeitos diretamente envolvidos nas decisões e impactos das ações extensionistas e desencadear um processo de aprendizagem social.

3.3.1 Atores Sociais

Os sujeitos a se implicar no processo, chamados de atores ou agentes sociais são não só os coordenadores-supervisores dos projetos de extensão, como também os coordenadores de núcleos e centros de extensão ligados ao curso e os alunos-estagiários bolsistas envolvidos na prática extensionista. Nesta perspectiva, os docentes têm uma importância fundamental, já que são eles, dentro da universidade que estão à frente do trabalho, propondo, acolhendo, articulando e orientando as atividades de extensão com os alunos e, trabalhar diretamente com os professores ou coordenadores dos projetos garante correções de rota durante o processo avaliativo. À medida que estes atores sociais se apropriam de conhecimentos e informações sobre os indicadores e o funcionamento da extensão universitária, refletem sobre sua própria realidade e se tornam parceiros na busca de qualidade dos seus trabalhos. Os gestores que tomam decisão na atividade e que funcionam como apoiadores do processo também devem ser ouvidos, consultados e responsabilizados pelo desenvolvimento e o resultado alcançado com os projetos de extensão. Neste estudo não se trabalha com a comunidade atendida, no entanto, considera-se importante envolver num segundo momento avaliativo a população-alvo, diretamente atendida pelos projetos.

3.3.2 Principais Instrumentos de avaliação

O modelo adota a relação participante que não dispensa o uso de instrumentos tradicionais como questionários, levantamento documental, entrevistas e observação participante. Neste modelo são construídos dois questionários de avaliação da extensão. O Questionário 1 (ver Apêndice A) para ser aplicado nos coordenadores de projetos, centros e núcleos de extensão ligados ao curso a ser investigado e o Questionário 2 (ver Apêndice B), a ser aplicado nos alunos-estagiários envolvidos nos projetos. Estes questionários podem ser adaptados a partir dos indicadores de qualidade que os fundamentam para que atendam à especificidade dos projetos de extensão de cada curso e na instituição universitária como um todo. Os questionários são de tipo misto, com questões fechadas e abertas, permitindo o levantamento de dados quantitativos e qualitativos a partir da correlação de dados e análise de conteúdo.

Para os coordenadores de projetos, centros e núcleos de extensão a aplicação é presencial, o que garante 100% de retorno dos formulários e o avaliador deve ficar disponível para tirar dúvidas e criar um bom ambiente de avaliação. O questionário dos alunos-estagiários deve ser aplicado pelos professores-coordenadores de projetos e remetido posteriormente à comissão que orienta o processo. Assim, ele partilha em primeira mão das informações e já vai se inteirando dos pontos fortes e dos aspectos a serem fortalecidos no projeto que coordena.

Além dos questionários, realiza-se durante a sua aplicação ou posterior a ela uma entrevista não estruturada que possibilita o esclarecimento de dúvidas no preenchimento do mesmo e quanto a concepções, fundamentos das atividades e dos indicadores selecionados. Esse procedimento cria um clima de parceria e não de fiscalização e julgamentos, tão comuns durante uma avaliação. A observação participante permite complementar e ampliar a coleta e compreensão dos dados. Na aplicação deste modelo (ver cap. 4 à frente), a observação se deu em situações concretas de trabalho e reuniões colegiadas ou comissionadas através da participação do avaliador enquanto coordenador das atividades de extensão junto ao curso avaliado. Outros dados foram coletados através dos indicadores quantitativos em levantamento documental e do banco de dados da extensão universitária da instituição. Esse processo se faz de forma coletiva através de cinco momentos ou

fases que se articulam e vão instaurando informações importantes para o planejamento ou replanejamento das atividades e ações da extensão.

3.3.3 Momentos ou Fases de Implementação do Modelo

O modelo pressupõe cinco momentos ou fases na sua implementação, conforme FIG. 2. Todo este processo não deve ultrapassar o período de um ano, para que os dados não fiquem defasados e promovam um efeito na população-alvo.

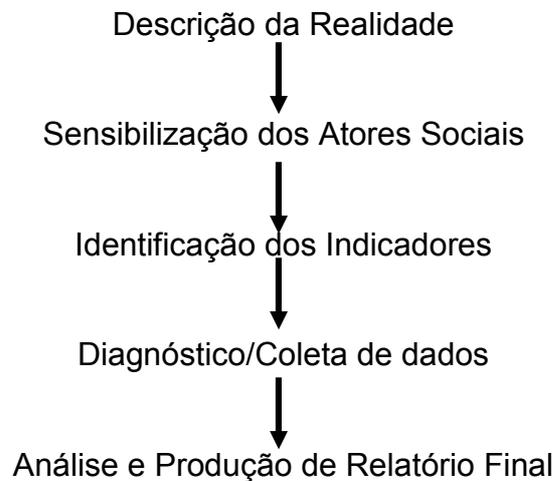


FIGURA 2 – Fases para a Avaliação da Extensão Universitária

Na fase inicial de descrição da realidade deve-se levantar a atividade de extensão na IES e junto ao curso pesquisado para assimilar a realidade em suas dimensões intrínsecas, bem como situar a extensão universitária no contexto institucional numa perspectiva histórica e organizacional. Para este levantamento e descrição utilizou-se como fonte, no presente estudo, a investigação de caráter documental e histórico-oral.

Na fase de sensibilização, o avaliador que propõe todo o processo deve inicialmente, sensibilizar pessoas em posições estratégicas junto ao curso, projetos e núcleos de extensão a formarem uma comissão representativa do grupo. Essa comissão terá como objetivo discutir e planejar todo o trabalho avaliativo e de caracterização da extensão. A comissão deverá se reunir semanalmente para discutir as etapas do trabalho, analisar e propor mudanças no seu processo. No entanto, as mudanças só podem ocorrer se houver uma conscientização das

pessoas envolvidas com a extensão universitária. Num segundo momento dessa fase, a comissão terá como tarefa sensibilizar a comunidade acadêmica para os indicadores de qualidade da extensão a partir de ações de reflexão em seminários coletivos, produção de artigos e informativos, informes em reuniões colegiadas e outras oportunidades que forem surgindo a partir da dinâmica institucional de cada curso. Os seminários e os informativos devem contemplar a concepção de extensão universitária de qualidade e os indicadores da extensão bem como a forma de operacionalizá-los. Nessa etapa já se inicia o processo de conscientização das pessoas para a sua responsabilidade no processo e se abre caminho para soluções criativas a partir dos problemas identificados por cada coordenador no seu projeto e no coletivo.

Na fase de identificação dos indicadores de qualidade, a comissão que foi definida na etapa de sensibilização ficará encarregada de pesquisar quais indicadores da atividade de extensão descritos no referencial de indicadores vai se adequar à especificidade institucional e do curso investigado tomando como parâmetro a missão institucional, o sistema organizacional e as atividades e ações de extensão desenvolvidas. Esta comissão, através de uma abordagem participante, se encarregará de retornar as informações aos grupos envolvidos com a atividade de extensão, de uma forma sistemática e organizada através de reuniões colegiadas.

Na fase de diagnóstico e coleta de dados são aplicados os instrumentos de avaliação que permitem o levantamento e análise da situação encontrada. O modelo permite, a partir do levantamento dos indicadores de qualidade da extensão, uma análise comparativa do compromisso acadêmico e social entre os diferentes projetos implementados no curso. A sistemática de auto-avaliação visa também despertar os coordenadores de projetos para a abrangência e importância do tema da extensão e seu compromisso de autonomia e integração de conhecimentos, muitas vezes confundido e limitado às ações assistencialistas e não percebido na sua real dimensão de um novo paradigma de educação superior.

Na última fase tem-se o conhecimento dos resultados que produz um processo de auto-análise e autocrítica e faz com que haja motivação e desejo de mudar a situação. Na aplicação deste modelo (ver cap. 4 à frente), os resultados foram utilizados como subsídios para promover as mudanças necessárias. Foram elaborados relatórios e planilhas para a Coordenação de Curso e para a

Coordenação Central de Extensão da Instituição. O objetivo é alimentar o banco de dados e possibilitar estratégias de planejamento futuro em nível institucional e junto aos outros cursos. Os resultados foram registrados também para futuras referências, a fim de acompanhar o progresso da instituição na implementação de metas e objetivos de qualidade social e educativa da extensão.

3.4 Referencial de indicadores de Qualidade e Critérios da Extensão Universitária Integrada e Responsiva

Os indicadores e os critérios referenciados no modelo em estudo estão fundamentados no conceito de extensão universitária integrada e responsiva. Estes indicadores mapeiam e localizam o recorte dado à avaliação que se pretende aplicar à extensão. A aplicação do modelo exige explicitar os indicadores que melhor evidenciem o funcionamento e a operacionalização da atividade de extensão de sua instituição.

Os indicadores estão associados aos critérios e são descritos em termos de variáveis. As variáveis representam “quantidades ou condições medidas e controladas que traduzem uma propriedade ou característica observável de um sistema” (FRANÇA, 1999, p.90). Podem ter uma dimensão quantitativa e neste caso, abarcam dados e tendências observáveis e uma dimensão qualitativa, quando se trabalham com valores, crenças, atitudes e comportamento. Neste estudo se utilizam as duas abordagens. O que se busca é através de dados descritos em termos numéricos e de atitudes transformar as evidências em padrões de comportamento e valores visíveis para subsidiar a melhoria e o planejamento da extensão universitária. Para a coleta de dados referidos aos indicadores são selecionados os instrumentos de investigação necessários. Neste estudo, os indicadores estão ligados aos critérios organizacionais que evidenciam as políticas institucionais de gestão da extensão, aos critérios sociais que evidenciam a articulação da IES com a sociedade, aos critérios pedagógicos que evidenciam a integração da extensão com o ensino e a pesquisa e aos critérios de produção que evidenciam os produtos resultantes das ações e atividades extensionistas. Estes critérios têm de estar articulados entre si, para que de fato se alcance o objetivo de uma extensão universitária de qualidade, porque não basta numa ponta uma política organizacional

de gestão bem intencionada e com recursos se o plano pedagógico não privilegia a integração das atividades no cotidiano acadêmico ou se os projetos sociais são desenvolvidos sem uma preocupação de transformação da realidade das populações atendidas. A seguir, a descrição dos indicadores associados a cada um destes critérios.

3.4.1 Indicadores da extensão associados aos critérios organizacionais

Os critérios organizacionais se referem ao compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão, dentro dos padrões de qualidade exigidos para tal atividade. Eles estão associados a seis indicadores com variáveis qualitativas que buscam traduzir a formalização da extensão na estrutura organizacional universitária, no sentido de verificar se foram criadas normas e resoluções que regulamentam os projetos e outras atividades extensionistas. Buscam averiguar também a existência de mecanismos que favoreçam a integração dos conhecimentos e da extensão com as atividades de pesquisa e de ensino, além da criação de dispositivos que favoreçam o planejamento de ações interdisciplinares e se a missão da universidade incorpora a função extensionista e como ela é operacionalizada institucionalmente. Os indicadores agregam também as variáveis sobre a classificação das atividades e informatização dos dados da extensão e criação de banco de dados dos projetos extensionistas que indicam se o planejamento institucional incorpora a atividade de extensão e busca operacionalizá-la de modo a facilitar a sua integração com o ensino e a pesquisa e com os projetos sociais de outros cursos. Estes indicadores verificam se a formalização da extensão está só nos documentos ou se ela se efetiva na prática institucional, incorporando a atividade não só no projeto pedagógico documental como também no seu cotidiano acadêmico.

Para a obtenção dos dados referentes aos indicadores organizacionais acima descritos estabelece-se uma correlação entre a análise documental do projeto institucional, a análise da estrutura normativa da instituição, dos documentos institucionais e do banco de dados da extensão com a observação participante em reuniões colegiadas, onde são tomadas as decisões sobre a operacionalização da atividade extensionista. Estes dados são complementados através de entrevistas

com os gestores e os coordenadores de projetos de extensão. Os dados são cruzados e a análise dos mesmos busca apreender as crenças e as contradições entre o discurso e a prática. Busca-se apreender também se as dificuldades encontradas se situam na estrutura institucional, no apoio financeiro ou na relação e comunicação entre os setores que operacionalizam as ações e as atividades de extensão. O QUADRO 2 a seguir, demonstra como os indicadores do modelo avaliativo são descritos pelas variáveis e obtidos através dos instrumentos de coleta de dados.

QUADRO 2 – INDICADORES DE QUALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA E RESPONSIVA ASSOCIADOS AOS CRITÉRIOS ORGANIZACIONAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

CONTINUA

CRITÉRIOS ORGANIZACIONAIS		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Formalização Extensão/Curso	Indica a presença da atividade da extensão no Projeto Pedagógico do Curso e na estrutura curricular via estágios.	- Análise documental do Projeto Institucional - Observação participante em reuniões colegiadas
Planos de Ação/Curso	Indica a existência de Plano de Ação da Atividade de Extensão no Curso e junto aos outros cursos e núcleos e centros de extensão; e indica a especificação de metas e planejamento de ações a curto, médio e longo prazos.	- Análise documental do Projeto Institucional, do Plano de Atuação da Coordenação de Extensão e do Projeto Pedagógico Curso - Observação participante em reuniões colegiadas
Atividades de Extensão/Classificação	Indica a presença de classificação da atividade por tipo de ação extensionista, eixo epistemológico, linha programática e área temática.	- Análise documental do Plano de Atuação da Coordenação de Extensão
Política Avaliação/Projetos	Indica os órgãos definidores de políticas de extensão junto ao Curso e indica o processo de aprovação, acompanhamento e avaliação de projetos de extensão	- Análise das Bases normativas da Extensão - Análise documental da extensão - Entrevista com gestores - Observação participante em reuniões colegiadas

CRITÉRIOS ORGANIZACIONAIS		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Integração extensão/ graduação, pesquisa e pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Indica a existência de projetos que integrem ações de extensão, ensino e pesquisa. - Indica a existência de mecanismos facilitadores da integração de ações acadêmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental de Projetos e relatórios - Entrevista com gestores e coordenadores de projetos - Observação participante em reuniões de extensão
Política Informação e Informatização/ dados extensão	<ul style="list-style-type: none"> - Indica a existência de banco de dados referente às ações de extensão. - Indica a existência de informações sobre as atividades desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental do banco de dados da extensão e documentos cadastrais e dos documentos de registro da ação extensionista e relatórios - Observação participante em reuniões colegiadas

3.4.2 Indicadores da extensão associados aos critérios sociais

Os critérios sociais se referem à relação universidade-sociedade, considerando o compromisso social da universidade numa via de mão dupla com a comunidade, seja em âmbito regional, estadual e nacional ou ainda, se possível, internacional, para a resolução dos seus problemas. Eles estão associados a cinco indicadores que 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 sociedade e como a universidade interage com esta sociedade no sentido de transformações recíprocas.

Dos cinco indicadores ligados ao critério social, três deles evidenciam o tipo de parcerias institucionais e da clientela atendida e os outros dois o impacto das ações e atividades extensionistas, sendo que um mede o efeito da extensão na comunidade e o outro o efeito da extensão no projeto pedagógico do curso e da instituição. Para as parcerias e clientela atendida os dados são obtidos através da análise dos convênios, dos formulários de extensão, do banco de dados e através de entrevistas e questionário com os coordenadores de projetos, onde se busca levantar com as variáveis qualitativas a forma de inserção dos parceiros e o nível de participação nas atividades e com as variáveis quantitativas o número de parcerias

consolidadas e o número de pessoas atendidas pelos projetos de extensão. Com a análise documental se identifica o tipo de parceiro externo e este dado é cruzado com o questionário para os coordenadores de projetos onde os tipos são categorizados para a sua identificação (ver QUADRO 3). Este cruzamento permite que se detecte com o coordenador informações sobre parcerias que muitas vezes ainda não se encontram registradas nos documentos e memória institucional. É importante evidenciar o nível de participação da clientela atendida e verificar se a parceria se faz numa relação de troca e não numa relação assistencialista e que se privilegie a clientela que necessita dos serviços da universidade para transformação de sua realidade.

Para se verificar o impacto da extensão na comunidade e nos projetos pedagógicos as variáveis são qualitativas. No impacto da extensão junto à comunidade se mede o nível de preocupação prévia com os efeitos da extensão na comunidade e como o atendimento às necessidades e transformação da comunidade está acontecendo. Nesse caso são utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental dos relatórios dos projetos de extensão e os questionários aplicados nos coordenadores de projetos e estagiários-bolsistas, conforme descrito no QUADRO 3.

Quanto aos indicadores do impacto da ação extensionista no projeto pedagógico os dados são obtidos através da análise dos documentos institucionais para se averiguar as inovações acadêmicas introduzidas pelos projetos de extensão correlacionada com as informações obtidas pelo questionário e entrevista com os coordenadores de projetos para se levantar se o projeto gerou novas disciplinas ou conhecimentos agregados às atividades de ensino e de pesquisa. A seguir, o QUADRO 3, com a descrição dos indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados aos critérios sociais e os instrumentos de coleta de dados. Nos instrumentos, o questionário 1 (ver Apêndice A), se refere ao questionário aplicado nos coordenadores de projeto e o questionário 2 (ver Apêndice B), ao questionário aplicado nos alunos bolsistas que participam diretamente dos projetos. Na coluna dos instrumentos constam as questões referentes a estes questionários.

QUADRO 3 – INDICADORES DE QUALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA E RESPONSIVA ASSOCIADOS AOS CRITÉRIOS SOCIAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

CONTINUA

CRITÉRIOS SOCIAIS – Relação universidade e sociedade		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Parcerias/extensão	<p>- Indica os tipos e formas de parcerias existentes (interinstitucionais com órgãos públicos e privados e movimentos sociais organizados)</p> <p>- Indica o número de parcerias consolidadas internamente e externamente com instituições públicas e privadas e organizações da sociedade</p>	<p>- Análise convênios, contratos</p> <p>- Análise formulários de extensão e banco de dados</p> <p>- Entrevistas com coordenadores de projetos</p> <p>- Questionário 1 – <i>Item 4</i> – Tipo dos parceiros</p> <p>externos: () privado, () público, () ongs e () outros. Especificar:</p> <p>- Forma de inserção dos parc. externos:</p> <p>. recebe os alunos () Sim () Não</p> <p>. oferece instalações () Sim () Não</p> <p>participa definição prioridades e ações desenvolvidas () Sim () Não</p> <p>. gera a demanda () Sim () Não</p> <p>. contribui financiando alguma ação () Sim () Não</p> <p>. outras formas – especificar</p>
Clientela/extensão	<p>- Indica a clientela diretamente atendida pela extensão universitária: tipo, nível sócio-econômico, tipo de local.</p> <p>- Indica o número de pessoas diretamente atendidas pelas ações de extensão, por tipo de atuação.</p> <p>- Indica o número de pessoas atendidas pela extensão universitária por área temática.</p>	<p>- Análise projetos de extensão e relatórios de projetos</p> <p>- Análise formulários de extensão e banco de dados</p> <p>- Entrevistas com coordenadores de projetos</p> <p>- Questionário 1 – <i>Item 2</i>:</p> <p>. Público-alvo: () crianças de 0 a 6 anos; () crianças de 7 a 14 anos; () adolescentes; () adultos; () terceira idade; () famílias; () funcionários da instituição; () corpo administrativo da instituição; () outros, identificar.</p> <p>. Público diretamente atingido: Nº de usuários atendidos: _____</p> <p>. Nível sócio-econômico do usuário–faixa de renda (sal min.): () até 1; () mais de 1 a 5; () mais</p>

CRITÉRIOS SOCIAIS – Relação universidade e sociedade		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Cientela/extensão		de 5 a 10; () mais de 10 a 20; () mais de 20; () sem informação. . Tipo de local: () creche; () escola; () hospital geral; () hospital psiquiátrico; () centro esportivo; () centro de saúde; () ambulatório; () unidade de internação; centros do UNP: () Cespa; () CAMT; ()SOS.
Impacto/comunidade	Indica os efeitos da ação da extensão na comunidade	- Análise dos relatórios, projetos de extensão e documentos - Entrevista com coordenadores de projetos - Questionário 1 – <i>Item 2</i> . Descrição dos objetivos do Projeto e das Atividades Desenvolvidas (verificar preocupação prévia com os efeitos da extensão na comunidade). - Questionário 2 – <i>Item 5</i> : a) O projeto mudou para melhor a situação anterior do público-alvo? Como? b) Que outras necessidades da clientela ou da organização a universidade poderia atender?
Impacto/projeto pedagógico	Indica o estabelecimento de novas linhas de iniciação científica, de reorganização curricular e novos cursos e disciplinas eletivas decorrentes dos projetos de extensão.	- Análise dos documentos com inovações acadêmicas introduzidas na instituição em decorrência da extensão - Entrevistas com coordenadores de projetos - Questionário 1 – <i>Item 6</i> : Interlocução com a pesquisa e o ensino: . O projeto está ligado à disciplinas? . O projeto gerou disciplinas? O projeto gerou curso de Pós-graduação? . O projeto realiza pesquisas?

3.4.3 Indicadores da extensão associados aos critérios pedagógicos

Os critérios pedagógicos se referem à forma de incorporação da extensão na vida acadêmica. Eles estão associados a treze indicadores que refletem o compromisso de articulação e integração das atividades de extensão com as atividades de ensino e de pesquisa no fazer acadêmico; a relação entre extensão e ensino influenciando no processo pedagógico e a relação entre extensão e pesquisa influenciando na produção investigativa, direcionada não só para pesquisas de ponta, mas também para a produção de conhecimentos que beneficiem a maioria da população. Os indicadores verificam ainda, através da análise dos programas e projetos a existência de ações interdisciplinares na integração de conhecimentos afins em torno do mesmo objeto, e se a extensão atua na ampliação do conhecimento do aluno, favorecendo o desenvolvimento de competências, tais como trabalhar em equipe e conviver de forma harmônica com a complexidade de saberes diferenciados.

Dos treze indicadores ligados ao critério pedagógico, dois se referem à estrutura administrativa da extensão e à forma de operacionalização e integração da atividade de extensão com as outras atividades de ensino e de pesquisa; seis indicadores se referem à formação do aluno, três deles quanto à forma de participação nos projetos de extensão e ao impacto da extensão na sua formação profissional, ética e de cidadania; e os outros três quanto à forma de participação nos projetos de extensão: bolsista, voluntário ou com validação curricular. Para averiguar a participação dos professores nos projetos três indicadores averigam o número de docentes, titulação e carga horária de dedicação à extensão em relação às atividades de ensino e de pesquisa e, para averiguar a formalização da atividade são utilizados dois indicadores, um quanto à natureza da atividade e outro quanto à classificação das atividades segundo o tipo (eventos, cursos, produtos, dentre outros).

Para a análise da estrutura administrativa são utilizadas as variáveis qualitativas. As variáveis que averigam o tipo de interlocução da extensão com o ensino e a pesquisa são obtidas através de questionário (ver QUADRO 4) e entrevista com os coordenadores de projetos correlacionados à análise dos relatórios dos projetos de

extensão. O indicador quanto às formas de aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos se faz pela análise dos documentos normativos e dos procedimentos operacionais da instituição, além de entrevistas com os coordenadores de projetos e de curso. Estas informações são cruzadas com a observação participante em reuniões colegiadas, para se obter as confirmações de tendências e as contradições nos discursos.

Para a obtenção dos dados que averiguam a forma de participação dos alunos nos projetos e de seus efeitos na sua formação profissional, ética e de cidadania, as variáveis são qualitativas e para esta análise é aplicado um questionário nos estagiários-bolsistas (ver QUADRO 4) medindo o tipo de contribuição da atividade para a aquisição de conhecimentos, a relação da teoria com a prática e o nível de aprendizado no desenvolvimento de projetos e na produção acadêmica. De forma complementar são realizadas entrevistas com os coordenadores de projetos, questionário e análise dos relatórios dos alunos e professores. Os dados são cruzados para um levantamento do comportamento padrão quanto a essas variáveis de formação do aluno pela extensão.

Para os indicadores que averiguam através de variáveis quantitativas o tipo de atividades desenvolvidas nos projetos, sua classificação, o número de professores e alunos envolvidos nessa atividade em relação às de ensino e de pesquisa, o número de alunos-bolsistas e voluntários, e o número de alunos com validação de crédito curricular são utilizados os instrumentos de coleta de dados da análise documental dos formulários, e base de dados da extensão e as informações são cruzadas com o questionário dirigido aos coordenadores de projetos para atualização dessas informações. Os resultados refletem a dimensão da atividade junto ao curso e à comunidade acadêmica. A seguir, o QUADRO 4, com a descrição dos indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associada aos critérios pedagógicos e os instrumentos de coleta de dados (o questionário 1 se refere ao questionário aplicado nos coordenadores de projeto e o questionário 2, ao questionário aplicado nos alunos bolsistas; e na coluna instrumentos, consta a descrição das questões).

QUADRO 4 – INDICADORES DE QUALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA E RESPONSIVA ASSOCIADOS AOS CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS CONTINUA

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS: ARTICULAÇÃO/EXTENSAO/ENSINO/PESQUISA		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Extensão/ ensino, pesquisa	Indica a existência de projetos de extensão articulados ao ensino e à pesquisa; e a flexibilização das estruturas acadêmicas de graduação e pós-graduação que incorpore as atividades de extensão como componente curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise qualitativa dos projetos e relatórios dos projetos de extensão - Entrevista com coordenadores de projetos e coordenador pós-graduação - Questionário 1 – <i>item 6</i>: Interlocução com a pesquisa e o ensino: <ul style="list-style-type: none"> . O projeto realiza pesquisas? . Uma pesquisa gerou o projeto? . O projeto possui pesquisa como consequência? . O projeto gerou indicação para o Núcleo de Iniciação Científica da Instituição? . Caso afirmativo quem apresentou? () aluno; () professor; () ambos. . O projeto foi aceito? . O projeto está ligado à disciplinas? . O projeto gerou disciplinas? . O projeto gerou curso de Pós-graduação? . O projeto realiza pesquisas?
Projetos de extensão/ Avaliação	Indica a existência de critérios de aprovação dos projetos e ações de extensão; e os mecanismos de acompanhamento das ações de extensão; e procedimentos institucionais de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do sistema normativo da extensão - Análise dos procedimentos operacionais internos do curso e coordenação de extensão institucional em documentos do curso e da coordenadoria de ext. - Entrevistas com coordenador de curso e coordenador de extensão - Observação participante em reuniões colegiadas
Formação acadêmica/ aluno	Indica as formas de participação dos alunos nos projetos de extensão: bolsista, aluno voluntário, aluno com validação de crédito curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental - relatório do aluno e do professor - Análise do banco de dados - Entrevista com alunos e coordenadores de projetos

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS: ARTICULAÇÃO/EXTENSAO/ENSINO/PESQUISA		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Formação acadêmica/ aluno		<p>- Questionário 1 – <i>item 5</i>: bolsistas/monitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . nº bolsistas CH: Valor bolsa . nº monitores CH: Valor bolsa . nº alunos envolvidos (atividades curriculares) . nº alunos envolvidos (atividades não curriculares/ voluntários) . docentes envolvidos (nome/curso)
Impacto/ Formação aluno	Indica o desenvolvimento do aluno quanto a formação profissional ética e de cidadania em face às ações extensionistas.	<p>- Entrevistas com coordenadores de projetos</p> <p>- Questionário 2 – <i>Item 2</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Assinale com um X a opção que corresponde a sua opinião A: Muito Bom; B: Bom; C: Regular; D: Insuficiente; NSA: Não se Aplica . <i>Para você, o fato de ser aluno neste projeto contribuiu para:</i> . aquisição de novos conhecimentos; relacionar a formação acadêmica com a prática; perceber a inserção social de sua opção profissional; ajudar a solucionar problemas identificados; subsidiar uma melhor avaliação do seu processo de formação; seu desenvolvimento pessoal; seu desenvolvimento acadêmico; ser autor ou co-autor de publicação ou outro produto acadêmico; aprender a planejar e desenvolver um projeto. . <i>Em relação à aquisição de conhecimentos que você tenha tido no projeto, que valor teve:</i> . a sua supervisão; as atividades do projeto; leitura de textos indicados pelo professor; leitura ou pesquisa de sua escolha de acordo com as demandas do projeto; pesquisa na internet.

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS:ARTICULAÇÃO/EXTENSAO/ENSINO/PESQUISA		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Impacto/ Formação aluno		- Questionário 2 – <i>item 3</i> : Que dificuldades foram encontradas para o desempenho de suas atividades?
Projeto de Extensão/ Formação aluno	Indica a presença de aspectos relativos a formação profissional, ética e de cidadania nos projetos e ações de extensão.	- Análise dos projetos de extensão e relatórios. - Entrevistas com coordenadores de projetos - Questionário 1 – <i>Item 2</i> – Descrição dos objetivos do Projeto e das atividades de extensão (identificar a presença de aspectos relativos à formação profissional, ética e de cidadania no projeto)
Atividades de extensão/ tipos	Indica o número de atividades de extensão segundo o tipo: - nº de projetos - nº de cursos de extensão - nº de disciplinas eletivas - nº de prestação de serviços - nº de eventos - produtos acadêmicos	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão - Questionário 1 – <i>Item 6</i> : Questões: . O projeto gerou alguma disciplina? . O projeto gerou algum produto? . O projeto participou de algum evento, exposição, curso, nos dois últimos anos?
Atividades de extensão/ classificação	Indica o número das atividades de extensão por área temática e linhas programáticas. - projetos - cursos - disciplinas eletivas - prestação de serviços - eventos - produtos acadêmicos	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão - Questionário 1 – <i>Item 1</i> : Classificação da atividade: . natureza da atividade: . área temática, eixo epistemológico e linha programática.
Atividade de extensão/professor	Indica o número de docentes envolvidos com a extensão em relação ao total de professores do curso.	- Análise documental da base de dados das coordenações de curso.

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS: ARTICULAÇÃO/EXTENSAO/ENSINO/PESQUISA		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Carga horária/ professor	Indica o nº de horas semanais dedicadas pelos professores às atividades de extensão em relação ao total dedicado ao ensino e à pesquisa	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão
Regime de trabalho/ professor	Indica o número de professores envolvidos com a extensão, por categoria funcional, por regime de trabalho e por titulação acadêmica.	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão e da base de dados das coordenações de curso
Validação curricular extensão /aluno	Indica o número de alunos com validação de crédito curricular envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados.	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão e do banco de dados do Núcleo de Registro Acadêmico
Bolsista/ aluno	Indica o número de alunos bolsistas envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados.	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão
Voluntário/ aluno	Indica o número de alunos voluntários envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados.	- Análise documental dos formulários e planilhas de extensão

3.4.4 Indicadores de extensão associados aos critérios de produção acadêmica

E por último, os critérios de produção acadêmica, que se referem aos produtos resultantes dos projetos e ações extensionistas. Estes indicadores são importantes porque refletem os resultados da extensão. Eles se traduzem em cinco variáveis quantitativas e qualitativas que envolvem desde a produção de um livro, artigo, cartilha, CDs, até a participação em exposições e a comunicação em eventos das ações de extensão desenvolvidas. A quantidade de produção e o tipo de produto

determinam a qualidade e o investimento dos agentes sociais (coordenadores de projeto, estagiários-bolsistas, população-alvo, gestores institucionais) no processo. Estes dados são obtidos pela análise documental das publicações e relatórios de extensão, além do questionário onde se indaga ao coordenador de projetos sobre os produtos obtidos com a atividade de extensão complementados pela entrevista. A importância dessa produção é evidenciada não só pelo volume e quantidade dos produtos como também pela qualidade da produção, que pode ser obtida através de análise de conteúdo amostral da produção científica.

A seguir, o QUADRO 5, com a descrição dos indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva associados aos critérios de produção acadêmica e os instrumentos de coleta de dados (o questionário 1 se refere ao questionário aplicado nos coordenadores de projeto e na coluna instrumentos consta a descrição de suas respectivas questões).

QUADRO 5 – INDICADORES DE QUALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRADA E RESPONSIVA ASSOCIADOS AO CRITÉRIO DE PRODUÇÃO ACADEMICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

CRITÉRIO DE PRODUÇÃO ACADEMICA		
Indicadores	Descrição	Instrumentos
Produção científica /extensão	Indica a quantidade de produção acadêmica decorrente dos projetos e ações de extensão: - nº de artigos de extensão produzidos - nº de livros editados com base em atividades de extensão - nº de comunicação em eventos das ações de extensão desenvolvidas - nº de publicações e relatórios de metodologias construídas com base nas atividades de extensão - nº de produção de vídeos, exposições, eventos, etc.	- Análise documental das publicações e relatórios de extensão - Análise do banco de dados - Entrevistas com coordenadores de curso - Questionário 1 – <i>Item 6</i> : . O projeto gerou algum produto? . O projeto participou de algum evento, exposição, curso, nos dois últimos anos?

3.5 Considerações Finais

Os indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva ligada ao modelo avaliativo proposto neste estudo estabelecem as variáveis apropriadas à mensuração e investigação das atividades de extensão. Ele funciona como uma ferramenta junto ao plano pedagógico institucional e de gestão da extensão, tanto na ótica pedagógica de integração das atividades de extensão, ensino e pesquisa quanto na de relação da universidade com a sociedade, pois processualmente vai instaurando um espaço de discussão, reflexão e re-planejamento das ações e produção científica. Os indicadores de qualidade presentes nos questionários revelam para os professores e alunos envolvidos com a atividade de extensão as diretrizes de trabalho e os parâmetros adequados a uma ação extensionista de qualidade.

Este movimento faz com que outros instrumentos possam surgir no percurso avaliativo, a partir do próprio coletivo avaliado. Na aplicação deste modelo, os relatórios históricos traçando todo o desenvolvimento do projeto, a partir da apropriação dos indicadores pelos professores – coordenadores de projetos caracterizou um desses momentos. Estes relatórios subsidiaram e complementaram a coleta e análise de dados possibilitada pelos outros instrumentos traçados originalmente pelo modelo.

4 O ESTUDO DE CASO: APLICANDO O MODELO EM UM CURSO DE UMA IES PRIVADA

4.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma caracterização da IES alvo desta pesquisa procurando traçar o histórico de sua extensão universitária, sua institucionalização, o modo como está operacionalizada na estrutura organizacional, a política interna da extensão junto aos cursos e a relação universidade-sociedade, no que tange ao compromisso social e ao compromisso acadêmico de interdisciplinaridade e articulação das atividades-fim. Apresenta também, as etapas de implementação do modelo de caracterização/avaliação da extensão, a fase da coleta de dados e as facilidades e dificuldades encontradas. Por fim, os resultados encontrados com a análise documental, os questionários aplicados, as entrevistas e observações participantes realizadas.

4.2 Descrição da realidade da IES em estudo

O presente estudo foi desenvolvido em uma IES privada, classificada desde 1997, como centro universitário, junto ao MEC. Apesar de não haver nenhuma restrição em se divulgar seu nome, optou-se pelo anonimato, para resguardar a imagem da instituição e se ter maior liberdade na descrição das percepções e análise da pesquisadora.

De acordo com o seu Projeto Institucional, a IES pesquisada é uma instituição de direito privado que atua numa área competitiva à das organizações sociais (instituições públicas não governamentais) e se incumbem de prestar serviços de Educação Superior, obediente às prescrições legais que lhe asseguram a realização de sua missão.

A instituição é considerada uma empresa familiar, herança do pai que, iniciou o percurso na área educacional na década de 30, com a criação de uma escola de primeiro e segundo graus. Na década de 70, com o incentivo governamental à criação de instituições particulares de ensino superior amplia-se a organização com a fundação de uma faculdade (LELÉ, 2000). Atualmente, como centro universitário é

dirigido diretamente por dois irmãos: um que ocupa a reitoria desde a década de 90 e outro que ocupa a vice-reitoria e a direção da mantenedora.

Os primeiros cursos de graduação foram aprovados pelo CFE no início de 1972 e o curso em estudo em 1973. Atualmente são 23 cursos de graduação e também 23 de pós-graduação, distribuídos em quatro campi. No ano de 1989 é criado um programa institucional de bolsa de empregos e estágios mercadológicos, que no ano de 2002 encaminhou os alunos à cerca de dois mil estágios e quase 800 empregos. Funciona como um serviço dentro da universidade, mas à parte das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. É uma agência de serviços que recruta, seleciona e encaminha universitários e graduados da instituição para uma inserção cada vez mais cedo no mercado de trabalho. Na área de arte e cultura, a instituição que na década de 80 contava com um coral, atualmente encampa também cursos de teatro e música oferecidos gratuitamente aos alunos, ex-alunos e funcionários da instituição. Possui uma orquestra de 60 integrantes e um grupo teatral que se apresenta periodicamente ao público e em festivais de teatro.

Em 1999 é criado o programa de iniciação científica para incentivar os alunos no aprendizado da pesquisa e, por conseqüência, capacitar os professores para sua orientação teórica e metodológica. O programa contempla pesquisa nas áreas de Gestão Pública e Privada; Saúde e Sociedade; Comunicação, Literatura e Cultura; Sociedade, Estado, Poder e Desenvolvimento; Educação e Tecnologia. Atualmente tem 24 projetos em andamento, sendo que mais de 50 pesquisas já foram concluídas por universitários de todos os cursos. Depois de concluídos, os estudos são publicados em livro com os resultados apresentados durante a realização do programa. A instituição conta, ainda, com 29 centros de estudos que abarcam desde a preservação do meio ambiente, esporte, economia, saúde até o desenvolvimento de projetos sociais envolvendo universitários de todos os cursos. Neles são desenvolvidas atividades que extrapolam a sala de aula e fazem parte do projeto de extensão universitária da instituição.

4.2.1 Histórico da extensão universitária

A extensão universitária funcionou no início junto aos cursos e de acordo com a iniciativa dos professores e alunos. O primeiro Centro de Estudos da instituição, ligado à extensão, associa-se ao curso em estudo, na área de psicologia, a clínica

especializada em serviços de psicologia aplicada, que realiza junto à comunidade atividades de avaliação psicológica, psicodiagnóstico, atendimento em psicoterapia, orientação profissional, triagem, laudo psicológico e seleção, dentre outros, desde a fundação do curso, em 1973.

A partir da década de 90, quando um dos irmãos assume a Reitoria é criada a Coordenadoria de Extensão que busca a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade acadêmica. Essa reitoria em todas as oportunidades de reunião colegiada e com os públicos docentes e discentes reforça o diferencial da instituição nos trabalhos de extensão e numa postura pró-ativa acolhe todos os projetos sociais, oriundos da categoria docente e discente e aprovado pelas chefias de departamento e coordenadores dos cursos.

No projeto institucional fica registrado o papel da coordenadoria de extensão no sentido de facilitar o fluxo operacional que ocorre na concepção, planejamento e execução dos projetos, criando um sistema integrado entre as áreas âncoras da universidade, de forma que as atividades extensionistas estejam inseridas no contexto global da instituição. Seu principal objetivo é atuar como órgão catalisador de projetos, acolhendo demandas potenciais e transformando-as em projetos factíveis, em interação com os departamentos, coordenações de curso e com a sociedade. Consta também como uma das práticas da extensão funcionar como fator integrador do ensino e da pesquisa com vistas a responder a demanda social, representando um compromisso da instituição com a comunidade.

Quanto à filosofia do trabalho de extensão procura-se estabelecer espaços de parceria para uma formação que associando teoria e prática se comprometa com a missão de formar cidadãos transformadores, capazes de pensar, situar diante de suas necessidades e ofertas, construir o seu conhecimento com qualidade e preparar-se para transformar as realidades negativas em oportunidades empreendedoras e de sucesso. Para que um número maior de atividades seja desenvolvido e como consequência ocorra um envolvimento maior do corpo discente, busca-se o auto-sustento dos projetos e a ampliação de campos a partir dos estágios curriculares. Trabalha-se com a difusão de uma nova mentalidade junto ao corpo discente que é a de desprendimento e comprometimento com o trabalho de campo, como um meio de crescimento pessoal e profissional, sem a intenção primeira de gratificação financeira.

Nos rituais institucionais fica demarcado o lugar especial da extensão enquanto diferencial de qualidade de uma formação de nível superior. No momento da colação de grau, os graduandos são apresentados como cidadãos responsáveis pela transformação da sociedade e o uso do slogan “Responsabilidade e Compromisso – assim se faz uma educação realmente transformadora” traduzem a importância que se dá ao papel da extensão como parte da missão institucional na formação do aluno e no compromisso social junto à comunidade (LELÉ, 2000).

Os princípios que norteiam a missão institucional levam em consideração a qualidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, calcada na titulação e capacitação do corpo docente no desenvolvimento de projetos de real interesse demandados pela sociedade e através de programas efetivos de extensão e de ação comunitária, trabalhando no sentido de uma interação e complementaridade de ações.

A política de graduação privilegia a integração entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa, como mola mestra de atuação institucional, tendo como horizonte o atendimento às necessidades e carências da sociedade. O projeto institucional aponta ainda, como diretrizes do ensino de graduação, a formação de profissionais com visão ampla e crítica da realidade do país, levando em consideração, fundamentalmente, ações integradoras entre a teoria e a prática profissional.

A avaliação das atividades de extensão é considerada no projeto institucional como momento estratégico, de onde devem surgir prioritariamente as diretrizes e programas de pesquisa, os programas dos cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e até de pós-graduação *strictu sensu*.

Tudo isso aponta para uma IES que leva em conta a extensão como diferencial de qualidade na formação do aluno e como desafio para a transformação da realidade social.

4.2.2 A extensão universitária no curso em estudo

No curso em estudo, as atividades de pesquisa e extensão foram desenvolvidas desde os primeiros momentos do curso. A extensão foi assumida pela clínica, enquanto as de pesquisa se colocaram de início como ações esporádicas de alguns professores e alunos. Em fevereiro de 1996 uma reforma curricular veio ampliar significativamente as atividades extensionistas, integrando-as à pesquisa através de atividades de iniciação científica. Os estágios profissionalizantes passaram a ser

iniciados não mais no 8º período, como se dava no currículo anterior, mas, de forma marcante a partir do 4º período articulados a um projeto de iniciação científica. No estágio I, no quarto período, o aluno formula um projeto de pesquisa bibliográfica sob orientação de professores qualificados, cuja execução acontece ao longo dos estágios II e III, quando o aluno estará em campo nos projetos de extensão do curso. Ao final de cada etapa do processo, o aluno deve apresentar um produto, conforme abaixo:

- Estágio I – elaboração do projeto de iniciação científica
- Estágio II e III – elaboração de um artigo científico
- Estágio IV e V – elaboração de um artigo científico
- Estágio VI e VII – elaboração de uma monografia

Pretendeu-se com isso integrar a extensão às atividades de ensino e pesquisa e colocar o aluno cada vez mais cedo em contato com a prática. Neste mesmo ano de 1996, a instituição recebe a premiação de mérito “Destaque Especial” do Prêmio Top Educacional da ABM, pelo projeto de inovação curricular. De fato, a mudança curricular chama a atenção pela proposta de formação rigorosa do alunado numa perspectiva multidisciplinar, com fundamentação epistemológica e ética, incorporando o espírito investigativo e buscando gerar conhecimentos e tecnologia apropriada à realidade em que se atua. O novo currículo favorece a ampliação da extensão e a partir desse momento até a presente data, o curso pesquisado passa a representar mais de 50% das atividades de extensão institucional, excluídos os centros e núcleos institucionais. Com isso, quando as chefias de departamento são extintas, em julho de 99, mediante a flexibilização outorgada pelo Conselho Nacional de Educação que permitiu a exclusão da estrutura departamental, a chefia de departamento é incorporada ao curso, na função de coordenadoria especial com o objetivo de dar continuidade à implementação da estrutura de estágios, abrindo parcerias institucionais públicas e privadas e estimulando os docentes a ampliar sua área de atuação através dos projetos extensionistas. A presente investigação abrange o estudo de 53 projetos de extensão existentes no período desta pesquisa.

Devido a essa integração da extensão com o ensino, através dos estágios e com a pesquisa através da atividade de iniciação científica, o diferencial do curso se reflete na estatística de inscrição de projetos no Programa de Iniciação Científica institucional. De 1999 a 2001, o curso em análise teve inscritos 41 projetos no Programa, com o segundo lugar obtendo o número de 16 inscrições e nesse mesmo

período teve aprovados 14 projetos. O segundo lugar ficou com um curso que teve aprovados 10 projetos com apenas 14 projetos inscritos. Fica registrada assim a potencialidade do curso e ao mesmo tempo questionada a qualidade dos projetos apresentados para uma posterior análise.

4.3. Implementação do Modelo de Avaliação no Curso em Estudo

O modelo de avaliação da Extensão Universitária Integrada e Responsiva foi implementado no curso em estudo no período de agosto de 2001 a julho de 2002. Os dados coletados se referem a esse intervalo de tempo. De acordo com a descrição do modelo no capítulo três desta pesquisa, esse processo ocorreu em etapas, descritas como se segue.

4.3.1 Fase de sensibilização

Essa etapa teve início na abertura do semestre, quando esta pesquisadora que coordenava a extensão junto ao curso propôs a formação de uma comissão colegiada representativa das áreas de extensão. Foram convocados dois docentes que coordenavam núcleos e centros de extensão, e docentes representantes das seguintes áreas: da saúde, do trabalho, da educação, da clínica, do núcleo de psicanálise, do núcleo comportamental, do núcleo das relações sociais, do núcleo existencial, de metodologia de pesquisa e convidados os coordenadores de curso, manhã e noite.

Esta comissão propôs e executou diversas ações de reflexão com a comunidade acadêmica em torno do processo de avaliação e caracterização da extensão:

- No mês de agosto aproveitando a semana de comemoração da profissão promoveu a “I Mostra dos Projetos de Extensão do Curso” envolvendo todos os professores e alunos estagiários. Os professores e alunos prepararam o material necessário à Mostra, alguns com bastante criatividade, construindo labirintos para que os visitantes fossem se apropriando da importância do trabalho desenvolvido no projeto, outros maquetes para demonstrar o projeto de pesquisa resultante, outros expondo e vendendo os produtos desenvolvidos pela comunidade envolvida no projeto, vídeos, dentre outros. Muitos manifestaram admiração pela qualidade dos projetos e quantidade de atividades desenvolvidas.

- A partir da Mostra e acompanhando a sugestão de um professor que desconhecia a quantidade de projetos no curso, um informativo interno descrevendo todos os projetos, com informações sobre a atividade desenvolvida, objetivos, parceiro externo e coordenador responsável. Com isso o grupo ia sendo sensibilizado a trabalhar em torno da extensão, a valorizar e compreender a sua importância estratégica como diferencial no curso, para articular as atividades de ensino e pesquisa e aproximar os alunos da realidade da comunidade.

- No mês de setembro, seminário com todos os professores, coordenadores de curso, coordenadores de núcleos e centros de extensão ligados ao curso e representante dos alunos para discussão do tema avaliação da extensão. A comissão distribuiu material informativo sobre a extensão e fez uma exposição do plano nacional de extensão, a abrangência do conceito, a necessidade de classificação das atividades para sistematização e padronização dos projetos. Também fez parte do seminário a explicação do diagrama de interlocução dos projetos de extensão com a atividade de ensino e de pesquisa, e com outros projetos, utilizando como exemplo três projetos do curso, articulados ao tema de atenção integral à terceira idade (Apêndice C). Os professores foram estimulados a classificar os projetos de acordo com a orientação recebida e pensar a interligação do seu projeto com as outras atividades-fim. (Apêndice D). Compareceram 56% dos professores e os outros que não puderam estar presentes foram contatados pela comissão nos intervalos de aula, recebendo o material sobre a extensão e a informação sobre a necessidade de coletarmos dados avaliativos para replanejamento dos projetos, visando a melhoria da qualidade dos trabalhos.

- Todas estas ações foram um criando um clima propício para as outras etapas e para a coleta de dados através da aplicação de um questionário individual aos coordenadores de projetos.

4.3.2 Identificação de indicadores

O cumprimento desta etapa foi viabilizado pela comissão que foi definida na etapa de sensibilização, que levou em conta o respeito à identidade institucional e a especificidade da extensão no curso. As seguintes ações foram desenvolvidas:

- Foram estudados e acolhidos os indicadores do modelo avaliativo com base nas informações obtidas sobre a missão institucional, o sistema de gestão da extensão e as atividades e ações desenvolvidas a partir dos projetos da extensão.

- Foram estudados os modelos de questionários e levantadas as informações sobre os professores-coordenadores de projetos, os coordenadores dos centros e núcleos de extensão e dos alunos-estagiários-bolsistas. Os questionários foram testados pela própria comissão, com a colaboração de alguns professores e seus alunos e com isso partiu-se para a etapa seguinte da coleta de dados.

4.3.3 Coleta de dados

A coleta de dados através dos questionários ocorreu no mês de novembro de 2001. Cada membro da comissão colegiada que está acompanhando o processo encarregou-se de um número de professores-coordenadores de projetos, de acordo com a agenda da semana: dia e horário disponível para a aplicação presencial. Como os professores são horistas, às vezes o tempo não era suficiente e alguns levavam o questionário para acabar de responder em casa e trazer no dia da aula seguinte. Mas a maioria respondeu após o término do horário de aula, se interessando pelos dados e pela possibilidade de aprender mais sobre a extensão.

Antes da aplicação do questionário, os professores eram orientados e apoiados para a classificação dos projetos e durante a aplicação os dados eram complementados por entrevistas, a partir das dúvidas e questionamentos. Assim, quando os professores iam responder ao item sobre o objetivo do projeto e relacionavam somente quanto à formação do aluno e perguntavam: “assim está bom? Tem mais alguma coisa?” E a pesquisadora perguntava se não havia objetivos relacionados à comunidade atendida; o professor dizia “Tem sim, mas tem de colocar isso também?”, já se ia coletando dados sobre o foco dos projetos e a importância maior atribuída à formação dos alunos que à relevância social, compromisso da universidade com a sociedade.

No que se refere ao questionário dos docentes obteve-se 100% de retorno. Já o questionário dos alunos, foi distribuído aos professores que têm no projeto, estagiários-bolsistas. Nesse caso, se obteve 50% de retorno. Ainda assim, considerou-se significativo o resultado, pois os dados foram complementados pela

observação participativa nas reuniões colegiadas com alunos e professores do curso.

A pesquisadora-coordenadora da extensão no curso coletou os dados complementares junto aos órgãos administrativos institucionais, e os dados de observação participativa foram discutidos nas reuniões comissionadas, que aconteciam uma vez por semana, para análise da situação encontrada.

Os dados obtidos com os questionários 1 e 2, respectivamente, dos docentes e dos estagiários bolsistas, foram tratados estatisticamente utilizando-se os programas disponíveis no Microsoft Excel. Os dados das questões fechadas foram analisados a partir de estatísticas descritivas e correlacionais, e os dados das questões abertas a partir da análise de conteúdo e complementadas pela análise de documentos e observação participativa em reuniões colegiadas, e com as coordenações institucionais e direção.

Durante o processo avaliativo, dois professores que coordenavam um projeto de extensão, após os seminários sobre a concepção de extensão e a aplicação do questionário, contendo os indicadores de qualidade da extensão, refletem com a pesquisadora que agora compreendem como o seu projeto é denso e como têm perdido dados importantes de memória do projeto. Resolvem, então, produzir um relatório do projeto contendo dados desde a origem até o momento atual. O relatório é uma narrativa histórica e os dados revelam uma caminhada rumo aos propósitos de qualidade de uma extensão universitária compromissada com a sociedade e a realidade acadêmica. Outra professora-coordenadora de projeto de extensão interdisciplinar que, posteriormente, se transforma em um centro de atendimento em parceria com o setor público, de posse dos indicadores traça o histórico do projeto para apresentação à Direção. A apresentação surpreende pela clareza dos resultados e demonstração da importância do projeto traduzida pelos dados. Os projetos crescem de importância com a produção desses relatórios e a pesquisadora com a aquiescência desses professores, faz a proposta a todos os professores-coordenadores de projetos para que redijam, de forma semelhante, um relatório histórico das atividades desenvolvidas desde o início dos mesmos, usando como guia esses projetos. Foi entregue a cada professor um protocolo para orientação dos itens (Apêndice E) e cópia do relatório redigido por esses professores. Do universo de professores-coordenadores de projetos, a pesquisadora-coordenadora da extensão junto ao curso, recebe o relatório de 53% dos projetos, com parceria

externa, excluídos os projetos dos centros e núcleos de extensão, com outra realidade histórica. Todos eles são encaminhados para a Coordenação Geral de Extensão da Instituição, para que sirvam de referência a outros projetos e como memória institucional dos programas e projetos do curso, e incorporados à pesquisa como complemento à análise qualitativa dos dados.

4.3.4.1 Dificuldades encontradas no processo de implementação do Modelo Avaliativo

As dificuldades foram de ordem político-burocráticas: a comissão colegiada de extensão composta inicialmente por 10 docentes representantes das principais áreas extensionistas junto ao curso comparece às reuniões e discute as dificuldades na extensão e as principais linhas de ação para avaliação e replanejamento da atividade. Contudo, são professores horistas, e há uma mudança de postura administrativa no semestre de não pagamento de jetons de reunião, a partir de uma nova interpretação do acordo sindical, de que os 20% extraclasse, também devem cobrir essas necessidades do curso. Como isso significa uma mudança de cultura e as reuniões teriam uma periodicidade semanal, os professores a partir do terceiro mês vão se desculpando, dizendo que quem trabalha e quem não trabalha recebe os mesmos 20% extraclasse. Assim, a comissão fica reduzida à pesquisadora que coordena a extensão no curso, e uma professora que disponibilizava duas horas semanais para atividades de apoio ao curso, e com excelente perfil: fez parte da comissão que implantou a reforma curricular, da comissão que implementou os estágios e com grande interesse no replanejamento da atividade extensionista. A rede inicial de apoio fica reduzida e a comissão de dois tem de fazer um esforço imenso para concluir o processo, iniciado junto aos professores do curso.

Por outro lado, os gestores administrativos ligados diretamente às coordenações não valorizam todo esse esforço de pesquisa, avaliação e produção de informações e memória dos projetos de extensão. Trabalham com o conceito de que extensão não engloba os estágios curriculares e de que esse trabalho é de competência das coordenações de curso. Para continuidade do processo e implementação de mudanças é feita uma aliança com a Coordenadoria de Extensão da Instituição. Esta é uma coordenadoria recém-contratada no mercado financeiro sem nenhuma vivência acadêmica. Portanto, a pesquisa forneceria o conhecimento necessário à

implementação de diretrizes e planejamento da extensão, a partir das necessidades institucionais tomando como referência o curso onde estão alocados mais de 50% dos projetos de extensão da organização.

Essa direção fez com que os resultados beneficiassem não ao curso diretamente, mas à instituição como um todo e como conhecimento é poder, a um esvaziamento da função de extensão junto ao curso, tornando essa estrutura desnecessária à organização.

4.4 Apresentação dos Resultados

Os resultados da pesquisa são apresentados em relação à frequência presente nos questionários, complementados pela entrevista durante sua aplicação, acrescidos da análise documental e observação participante em diversas situações de reuniões colegiadas na instituição.

Os dados apresentados se referem aos indicadores de qualidade da extensão universitária integrada e responsiva, descritos pelas variáveis qualitativas e quantitativas a partir de quatro critérios: organizacionais que se referem às políticas institucionais de gestão da extensão, sociais que se referem às políticas sociais de relação da IES com a sociedade, pedagógicos que se referem ao plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, e de produção acadêmica. Os resultados do questionário e os dados quantitativos coletados no banco de dados dos órgãos administrativos são apresentados em tabelas ou gráficos, de acordo com a melhor possibilidade de leitura e dos indicadores de qualidade levantados. Os dados conseguidos através da pesquisa documental, entrevista e observação participante remetem à interpretação e análise de conteúdo. Os resultados permitem o conhecimento da realidade para identificação de consensos, paradoxos e desigualdades.

4.4.1 Quanto às políticas institucionais de gestão da extensão

As políticas institucionais se referem à avaliação do contexto e da dinâmica institucional. Como se dá a gestão da extensão, a sua operacionalização e a análise do processo no qual se desenvolvem as atividades extensionistas, isto é, a formalização da extensão na estrutura organizacional da instituição referido ao curso.

4.4.1.1 Formalização da extensão na estrutura do curso

Institucionalmente, a extensão é incorporada á missão da organização e lhe é reservado um lugar especial enquanto diferencial da universidade. Na estrutura do curso, desde 1996, com a reestruturação curricular, a extensão se torna o diferencial do curso em estudo, na instituição. Com a extinção da estrutura departamental fica sendo o único curso da instituição com uma coordenadoria específica para implementar a atividade extensionista, abrindo campos de atuação junto aos parceiros externos e com a função de estimular o corpo docente a ampliar suas atividades de ensino, aderindo a projetos de seu interesse. A coordenadoria acolhe também projetos de interesse dos alunos e estuda com os professores a possibilidade de engajamento nos mesmos através das supervisões. A Reitoria de início aprova todos os projetos analisados e sugeridos pelo curso; com o tempo e a necessidade de racionalização financeira, mantém-se fundamentalmente os projetos articulados ao ensino, através dos estágios curriculares e projetos voluntários em vias de serem assimilados ao currículo. O projeto pedagógico reserva parte significativa para a inserção da atividade extensionista, descrição da estrutura de estágios e sua articulação com as atividades de iniciação científica.

4.4.1.2 Planos de ação das atividades de extensão

A coordenadoria de extensão do curso tem formulado um planejamento construído junto à comissão colegiada e com o apoio da Coordenação de Ensino da Graduação. No plano constam as ações de caráter específico, as ações de caráter interdisciplinar e ações de caráter prospectivo. As ações de caráter específico privilegiam a integração com a comunidade em geral e com a comunidade do entorno ao campus especificamente.

Pelas entrevistas e observação participativa nas reuniões colegiadas constata-se um esforço coletivo das coordenações e direção em articular parcerias na região do entorno ao campus com o objetivo de privilegiar a comunidade onde a universidade está inserida e facilitar a inserção do aluno nas diversas áreas de atuação (a região próxima abriga uma favela de grandes proporções com carências na educação, trabalho, saúde mental, e relações sociais abrigando núcleos de violência e exclusão social); até mesmo a clínica da escola que funcionava em um bairro mais central da cidade passou a funcionar em fevereiro de 2002, a apenas duas quadras do

campus. Dentre as ações de caráter específico constam ainda, a integração com a comunidade científica e acadêmica, a prestação de serviços, o estímulo à entrada da cultura popular no meio acadêmico e a implementação da avaliação.

Dentre as ações de caráter interdisciplinar consta o planejamento de eventos envolvendo as várias disciplinas; o levantamento e divulgação de programações folclóricas; a integração com entidades de classe e profissionais; a troca de publicações com 233 agências formadoras do país e internacionais, através da edição de uma revista científica ligada ao curso; dentre outras. Observa-se que não há uma estrutura de recursos humanos e de equipamento que possa dar suporte a todo esse planejamento. As ações acontecem por esforço pessoal de vários docentes que se associam a projetos que inter cruzam com seu interesse pessoal e pela postura da coordenadora de extensão que, conforme depoimentos de muitos docentes, funciona como catalisadora de projetos, numa relação corpo a corpo com o colegiado. Essa relação mais direta com o colegiado facilita a realização de atividades interdisciplinares dentro do próprio curso e com outros cursos do campus. Quanto à publicação, a última revista foi publicada no ano de 2000, com o argumento administrativo de que as publicações seriam por área (de saúde, gestão etc). Assim, uma publicação que mantinha desde 1993, periodicidade semestral e avaliação B pela Capes, tem interrompido seu processo, com artigos tendo de ser devolvidos aos autores e até a data desta pesquisa ainda em estudos outras formas de publicação. Dentre as ações de caráter prospectivo, algumas são possíveis dentro da estrutura vigente e outras são postergadas para períodos subseqüentes, quando for possível arregimentar docentes e discentes voluntários com interesse pessoal nas atividades.

4.4.1.3 Conceituação e tipologia das atividades de extensão

A Coordenadoria de Extensão Institucional estabelece as seguintes classes de extensão:

- *Monitorias*: Atribuições de caráter técnico-didático desenvolvidas pelo aluno bolsista no âmbito de determinada disciplina ou grupos de disciplinas, dentro de um ou mais cursos e caracterizada pela presença de indissociabilidade. O bolsista atuará, simultaneamente, como elo entre alunos e professores, auxiliando em aulas práticas de laboratórios, grupos de estudo, seminários e em outras atividades de

natureza didático-pedagógica. Espera-se com isso, que o bolsista tenha a oportunidade de obter experiências de uma grande diversidade de situações e otimizar seu potencial acadêmico.

- *Estágios e processos de extensão*: Atividades de caráter extracurricular, tais como estágios em instituições públicas e privadas conveniadas com a instituição, bem como projetos de extensão formal ou informal e prestação de serviços assistenciais. Compreendem, também, os estágios ligados a todos os centros e núcleos institucionais.

- *Estágios administrativos*: Atividades desenvolvidas pelos bolsistas auxiliares administrativos, de natureza não-acadêmica indispensáveis à manutenção da rotina administrativa das Unidades Operacionais da Instituição.

- *Estágios curriculares*: Compreendem alunos que cumprem estágio de prática profissional, necessária para a conclusão do curso.

Esta é a única classificação com a qual se trabalha institucionalmente. A pesquisa através do questionário é que padroniza os projetos para uma interlocução interinstitucional e na busca de uma identidade acadêmica, inicialmente junto a um curso.

4.4.1.4 Política de aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos

Institucionalmente, todos os projetos passam por uma sistemática de seleção e aprovação: a responsabilidade da administração dos projetos e ações extensionistas é papel das coordenações de curso e coordenações especiais, quando houver. Cabe a essas coordenações analisar e selecionar os projetos docentes e discentes e orientar a elaboração dos roteiros de apresentação, visando certa padronização que facilite o levantamento de dados e facilite o processo de avaliação e controle. Assim, cada coordenação pode desenvolver seu próprio roteiro dentro das especificidades do curso. Os projetos aprovados por estas coordenações passam ainda pela aprovação hierárquica da diretoria de faculdade, coordenadoria geral de extensão, pró-reitoria acadêmica e aprovação final da reitoria, que é quem de fato, decide pela aprovação ou não do projeto e estabelece ou renegocia as condições de recursos humanos e materiais do mesmo. Contudo, em reuniões colegiadas há coordenadores de curso que se queixam de que existem projetos de extensão institucionais que não passam por uma aprovação prévia dos mesmos, inviabilizando

assim, a realização efetiva de um estágio que promova a interação entre teoria e prática. Um dos coordenadores, em reunião, levanta a questão de que os critérios para aprovação de projetos não são claros e que às vezes são aprovados projetos que não são essenciais para o projeto pedagógico do curso. Outros levantam a preocupação quanto à definição de critérios para o corte de projetos, pois existem projetos com duração de dois meses, o que prejudica a realização da continuidade das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Operacionalmente, cada programa e projeto de extensão tem um coordenador indicado pela Coordenação de Curso ou Coordenação Especial e aprovado pela Diretoria e Pró-Reitoria Acadêmica. Este coordenador é responsável por toda a parte operacional dos projetos. Ele planeja com a aquiescência das coordenações de curso e especial as ações da equipe, os recursos materiais necessários ao desenvolvimento da programação, e fica responsável pela documentação do trabalho e apresentação de relatório para acompanhamento das atividades desenvolvidas.

A avaliação é feita pelos coordenadores de curso e especial a cada final de semestre junto ao coordenador do projeto e se opta pela continuidade ou não do mesmo. Em casos de dúvida da efetividade do projeto visita-se a instituição conveniada e se avalia com os parceiros externos a continuidade da atividade e o apoio logístico em campo para os estagiários. Não há até o momento deste estudo uma avaliação formalizada institucionalmente. A pesquisa pretende oferecer esta possibilidade com a identificação dos indicadores e instrumentos adequados para averiguação dos mesmos.

4.4.1.5 Política de integração entre as ações da extensão e as da graduação, da pesquisa e da pós-graduação

Formalmente, cabe à Coordenadoria Geral de Extensão elaborar o plano de trabalho, articulado às áreas de ensino e pesquisa, junto aos coordenadores de cursos, aos coordenadores especiais e aos diretores de faculdades. Todos os documentos privilegiam essa articulação e preocupação com a integração institucional.

Nos centros e núcleos, com equipes multidisciplinares e carga horária para coordenação do programa, há tempo para o investimento em pesquisa e o

planejamento de cursos de extensão e de pós-graduação. Há também projetos específicos que com o tempo amadurecem e geram cursos de pós. Tudo vai depender do investimento pessoal de cada docente.

A reitoria demonstra uma preocupação crescente com essa integração: em dezembro de 2001 reuniu todos os coordenadores de centros, núcleos e de projetos para uma articulação interna e planejamento que privilegiasse essa articulação. Como estratégia de ação cada coordenador de curso ficou incumbido de apresentar um planejamento de atividades do ensino articuladas à extensão dos professores de seu curso: visitas técnicas, trabalhos de campo, pesquisas, dentre outros. Esse planejamento é semestral e o professor deverá designar o valor em créditos para cada uma dessas atividades de integração. O foco do grupo é a eficácia operacional e o ponto fundamental é utilizar os centros, núcleos e projetos institucionais para mostrar ao aluno o diferencial que os projetos de extensão trazem para a sua formação profissional e enquanto cidadão. Os centros e projetos de extensão têm de estar ligados aos cursos e à comunidade.

No curso em estudo, o projeto pedagógico prevê no seu plano uma articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, através dos estágios curriculares. Cada aluno tem de desenvolver concomitante ao atendimento ou intervenção de campo, uma pesquisa bibliográfica com um tema transversal à sua área de atuação. Na práxis, há o desenvolvimento do aluno na relação com a iniciação científica. Muitos alunos, depois dessa experiência buscam os professores para a escrita de um projeto que possa concorrer à bolsa de iniciação científica. Contudo, esse é um procedimento que necessita ser melhor aproveitado. Conforme análise de um especialista da comissão de avaliação do MEC dos cursos de graduação, a pesquisa deve partir do professor e não do aluno para uma garantia de continuidade e de devolução do saber construído para o parceiro externo.

4.4.1.6 Política de informação e informatização dos dados da extensão

Institucionalmente não há uma padronização dos projetos de extensão junto aos cursos. Isso dificulta a informatização de dados. O que se tem é a relação dos projetos, com a descrição das atividades, local, parceiro externo e custo operacional, geralmente associado à hora/aula paga ao professor-coordenador do projeto.

Nos cursos, solicita-se ao coordenador de projetos não curriculares um relatório semestral, para controle do desenvolvimento das atividades. Este relatório não é solicitado aos professores-coordenares de projetos curriculares, em maior número que os outros. Portanto, não existe uma cultura institucional de arquivo de memória que permita comparações ao longo de uma linha de tempo ou com outras instituições congêneres, ou para integrar os projetos entre os cursos. Assim, quando se cria uma planilha de dados no curso, estes não são apropriados pelo Banco de Dados Institucional pela falta de padronização dos mesmos nos outros cursos. Com a nova estrutura da coordenadoria de extensão criada em agosto de 2001, com maior número de funcionários e divisão de tarefas, tem-se como um dos propósitos a classificação dos projetos e informatização dos mesmos em nível institucional.

4.4.2 Quanto às políticas sociais de relação da IES com a sociedade

As políticas sociais se referem à relação IES-sociedade, no sentido de uma integração entre a instituição e a comunidade de sua área de influência. A IES através da extensão estabelece com a comunidade uma relação de troca, se posicionando no papel de facilitadora do processo de desenvolvimento das pessoas, respeitando as culturas locais, o seu potencial realizador e as suas necessidades e apreendendo e trazendo para dentro da universidade o saber popular no sentido de transformações recíprocas.

4.4.2.1 Parcerias institucionais – tipos e formas

As parcerias demarcam os níveis de integração com as instituições governamentais e a sociedade civil organizada. A forma de parceria adotada pela IES demarca o tipo de relação com a comunidade atendida, se uma relação mais emancipatória ou uma relação mais assistencialista.

O curso em estudo apresenta no momento da pesquisa 53 projetos de extensão. Deste total, 57% dos projetos conveniados com parceiros externos e 43% dos projetos inseridos nos Núcleos internos e na Clínica-Escola, conforme demonstra a TAB. 1. Tanto uns quantos outros têm garantido a sua continuidade, conforme TAB. 17 à frente, onde se pode observar que 85% dos projetos estão articulados a

estágios curriculares, supervisionados por um professor-coordenador da própria universidade.

TABELA 1

Classificação dos Projetos segundo a sua inserção na comunidade

Forma de Inserção dos Projetos na Comunidade	Nº	%
Relação com Parceiros Externos	30	57
Núcleos Internos e Clínica-Escola	23	43
Total	53	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Na instituição estudada, a partir do curso analisado, existem parcerias tanto com o setor público, quanto com o setor privado e os movimentos sociais organizados, através das ongs. Alguns projetos estão conveniados com mais de um parceiro externo. Na TAB. 2 aparecem os índices relativos aos tipos de parceiros institucionais articulados aos projetos de extensão: 50% de parceiros dos órgãos públicos, 40% de associações sem fins lucrativos e apenas 10% de órgãos privados, o que significa compromisso com setores preocupados com a política social e o desenvolvimento do país (FIG. 3)

TABELA 2

Tipo de Parceiro Institucional dos Projetos de Extensão

Tipo Parceiro Externo	Nº	%
Orgãos Públicos	24	50
Associação sem fins lucrativos	19	40
Orgãos Privados	5	10
Total	48	100

Fonte: Pesquisa de Campo

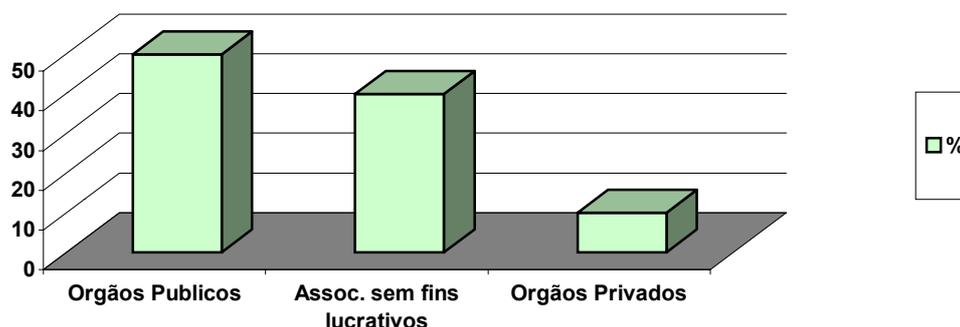


FIGURA 3 - Tipo de Parceiro Institucional dos Projetos de Extensão

Quanto à forma de participação dos parceiros externos, a avaliação procura determinar se os indivíduos da comunidade são meros beneficiários dos programas ou se atuam em diversos graus nas ações de planejamento e controle dessas atividades. Dos 30 projetos que estabelecem parceria com órgãos externos, os dados da TAB. 3 indicam que 90% deles participam de alguma forma na definição das prioridades do projeto, gerando a demanda ou se implicando com ela, recebendo os alunos e oferecendo as instalações para os atendimentos. Isso significa um bom comprometimento do parceiro no projeto (FIG. 4).

TABELA 3

Participação dos parceiros externos na definição das prioridades

Participação na Definição de Prioridades	Nº	%
Sim	27	90%
Não	3	10%
Total	30	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

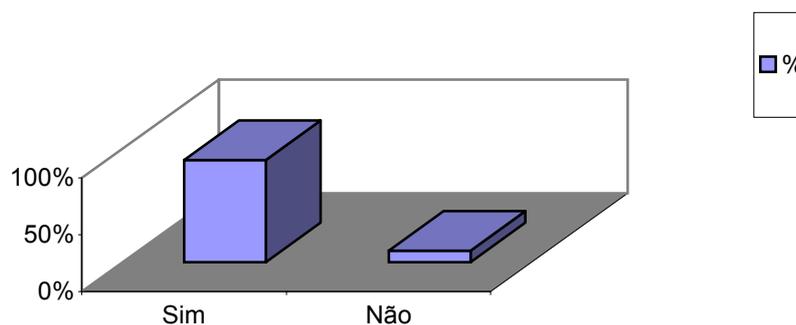


FIGURA 4 - Participação dos Parceiros Externos na definição das prioridades

Desse universo, apenas 17% participa, financiando parte das ações extensionistas, geralmente pagamento de bolsas para os alunos-estagiários que participam diretamente nos projetos, conforme TAB. 4, abaixo. Isso se deve possivelmente pela maior inserção em projetos de cunho social em comunidades carentes de recursos.

TABELA 4

Relação com o Parceiro Externo no financiamento das ações Extensionistas

Financiamento das ações extensionistas pelos parceiros externos	Nº	%
Sim	5	17
Não	25	83
Total	30	100

Fonte: Pesquisa de Campo

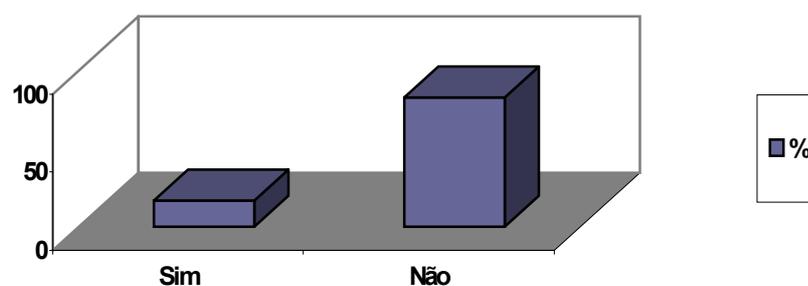


FIGURA 5 - Relação com o Parceiro Externo no financiamento das ações extensionistas

A FIG. 5 demonstra a falta de financiamento para as ações extensionistas. Ainda assim, pode-se contar com os parceiros para a divisão de tarefas e responsabilidades e pouco quanto aos recursos financeiros para operacionalização das ações necessárias ao projeto.

4.4.2.2 Clientela atendida – tipo, nível sócio-econômico e local

Levando em conta os parceiros externos, a TAB. 5 informa sobre o tipo de local onde os projetos extensionistas estão inseridos:

TABELA 5
Organizações Diretamente Atendidas
pelos projetos extensionistas

Organizações	N	%
Centros e associações comunitárias	18	38
Escola	6	13
Centro de Saúde	6	13
Hospital Geral	4	8
Creche	3	6
Hospital Psiquiátrico	3	6
Empresas	3	6
Centro Esportivo	3	6
Unidade de Internação	2	4
Total	48	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados evidenciam que dos 30 projetos extensionistas com parceria externa 38% estão interligados aos Centros e Associações Comunitárias, 13% a Escolas, seguido de 13% em Centros de Saúde, 8% em Hospital Geral, e 6% em Creches, Hospital Psiquiátrico, Empresas e Centros Esportivos respectivamente e, com menor inserção 4% em unidades de internação. Alguns projetos estabelecem convênios com várias organizações, bem como algumas organizações acolhem mais de um projeto. Assim, temos o projeto de trabalho com idosos que se insere em nove asilos

e um dos hospitais gerais que acolhe dois projetos diferentes e complementares, um trabalhando com a clientela que está internada e outro com os funcionários que cuidam desses enfermos. Os outros 23 projetos estão inseridos na Clínica Escola e nos núcleos institucionais. Nesses locais, conforme dados da TAB. 6, há uma distribuição relativamente eqüitativa da clientela diretamente atendida pelos projetos extensionistas.

TABELA 6
Clientela Diretamente Atendida pelos projetos extensionistas

Clientela	N	%
Crianças de 0 a 6 anos	9	8
Crianças de 07 a 14 anos	17	14
Adolescentes	17	14
Adultos	18	15
Terceira Idade	24	20
Famílias	13	11
Funcionários da Instituição	16	13
Corpo Administrativo da Instituição	6	5
Organizações e Comunidade	2	2
Total	119	100

Fonte: Pesquisa de Campo

No primeiro plano, com 20% de freqüência, pessoas da terceira idade, seguidos de atendimento a adultos - 15%, adolescentes – 14%, crianças de 07 a 14 anos – 14%, funcionários da instituição – 13%, famílias – 11%, e crianças de 0 a 6 anos 8% e organizações e comunidades, apenas 2%. Como estes projetos estão inseridos na sua maioria em organizações públicas e ongs, os alunos acabam tendo uma visão da organização e analisando os contextos institucionais onde os projetos estão inseridos. Isso de alguma forma os prepara para o mercado de trabalho em empresas e organizações de um modo geral, já que a freqüência de estágio nesses locais especificamente é baixa, conforme denuncia a TAB. 5.

Quanto ao número de usuários atendidos pelos projetos, os dados revelam que, nesse caso há projetos com grande potencialidade de atendimentos. Assim, a TAB.

7 abaixo, indica que o público adulto foi o mais beneficiado, com 33% de frequência de atendimento, em segundo lugar os funcionários e corpo administrativo das instituições – 27%, as crianças de 0 a 14 anos e adolescentes com 24%, pessoas da terceira idade com 12%, famílias 3% e organizações e comunidades 1%.

TABELA 7

Número de usuários atendidos pelos projetos de extensão/semestre

Usuários Atendidos	Nº	%
Crianças de 0 a 14 anos e adolescentes	990	24
Adultos	1345	33
Terceira Idade	468	12
Famílias	127	3
Funcionários e Corpo Administrativo da Instituição	1076	27
Organização e comunidade	16	1
Total	4022	100

Fonte: Pesquisa de Campo

O nível sócio-econômico desses usuários, segundo faixa de renda familiar, tomando como referência o salário mínimo é descrito na TAB. 8, abaixo:

TABELA 8

Nível Sócio-Econômico dos Usuários atendidos nos projetos de Extensão segundo faixa de renda familiar/por projeto

Nível Sócio-Econômico dos Usuários	Nº	%
Até 1 Salário Mínimo	16	30
Mais de 1 a 5 Salários Mínimos	28	53
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	3	6
Mais de 10 a 20 Salários Mínimos	0	0
Mais de 20 Salários Mínimos	0	0
Sem Informação	6	11
Total	53	100

Fonte: Pesquisa de Campo

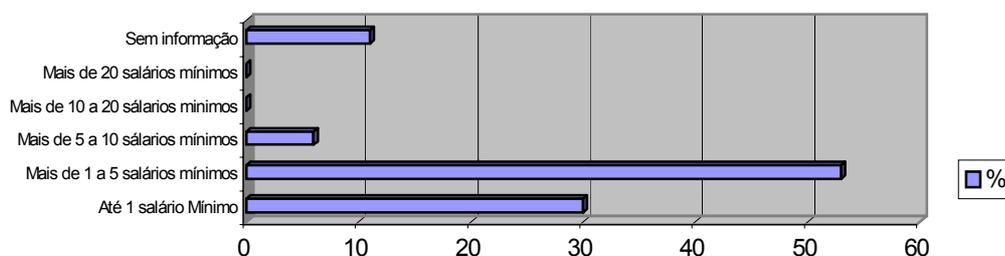


FIGURA 6 - Nível Sócio-Econômico dos Usuários atendidos nos projetos de Extensão segundo faixa de renda familiar/por projeto

Em relação à renda, verifica-se que, a maioria dos usuários atendidos pelos projetos têm renda mensal de até 1 e de mais de 1 até 5 salários mínimos, 29% e 55%, respectivamente e, apenas 5% possuem renda de mais de 5 a 10 salários mínimos. Os dados da TAB. 8 e FIG. 6 evidenciam que os projetos atendem preferencialmente as populações carentes e de baixa renda. Com efeito, as atividades desenvolvidas em centros e associações comunitárias, escolas, hospitais, creches, e na clínica-escola, representam a grande quantidade de projetos com

atividades extensionistas voltados para populações socialmente desprivilegiadas, conforme TAB. 5.

Os relatórios dos projetos corroboram os dados do questionário e, apontam na sua maioria para uma clientela inserida em comunidades com precária condição sócio-econômica e composta por uma população menos privilegiada de informações, com baixa escolaridade e renda. Pelos relatórios observa-se uma preocupação tanto de desenvolver uma ação técnico-acadêmica quanto uma ação social, no sentido de uma emancipação político-social das comunidades para prevenção à marginalidade, ao uso de drogas e às situações de risco.

4.4.2.3 Efeitos da ação da extensão na comunidade

A extensão pretende se constituir uma atividade de formação dos alunos e também de apoio à necessidade do País de superar sua exclusão social. Neste estudo foram selecionados 14 projetos associados ao pagamento de bolsas para 60 alunos e carga horária de serviços especiais aos professores-coordenadores de projeto. Com isso, aguardava-se um retorno mais significativo de respostas e interesse dos professores no processo de avaliação para continuidade dos projetos, no sentido de garantia das bolsas e pagamentos especiais. O resultado não foi o esperado. Obteve-se somente 50% de retorno das avaliações via questionários (questionário 2) e ainda assim de forma incompleta: ora faltava a folha de resposta do coordenador de projeto, ora a folha de resposta do aluno na avaliação do projeto. Isso apesar das condições especiais desses projetos em precisar apresentar resultados do trabalho para a sua continuidade. Os questionários continham questões fechadas e abertas, para uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados dos projetos, na formação dos alunos e junto à comunidade. De 24 alunos estagiários – bolsistas, referente a 7 dos projetos, 75% avaliam que houve melhorias da situação anterior do público-alvo atendido pelos projetos e 25% consideram o momento prematuro para a avaliação desse indicador (TAB. 9). São projetos com menor tempo de percurso e os resultados ainda não se fazem visíveis.

TABELA 9
Melhoria da situação anterior do público-alvo promovida pelo projeto na ótica do aluno-estagiário

Promoção de Melhoria	Nº	%
SIM	18	75
NÃO	0	0
Prematuro para avaliação dos resultados	6	25
Total	24	100

Fonte: Pesquisa de Campo

No entanto, quando o questionário em seguida pede que, se aponte como mudou a situação do público-alvo, os alunos-estagiários demonstram confusão de entendimento. Algumas respostas apontam para mudanças acontecidas e outras apontam benefícios que os próprios estagiários obtiveram nesses projetos, conforme a TAB. 10, abaixo:

TABELA 10
Mudanças observadas no público alvo atendido pelos projetos/visão dos estagiários-bolsistas

Mudanças	Nº	%
Quebra de Barreiras e Preconceito	3	12,5
Relação Teoria/Prática	6	25
Contribuição através de idéias e ações para melhoria de atendimento aos clientes	6	25
Não há mudanças	6	25
Dimensão ainda não desenvolvida	3	12,5
Total	24	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados apontam como mudanças, a quebra de barreiras e preconceitos – 12,5% e a contribuição com a comunidade ou clientela atendida através de idéias e ações – 25%. Já a relação teoria-prática – 25%, representa muito mais um benefício

para a formação do aluno do que um benefício para a clientela e ainda 25% apontam que não houve mudanças. A hipótese que se levanta é que não houve uma compreensão do aluno quanto à pergunta formulada no questionário ou que esse não é um tema relevante no seu projeto para a sua observação. Já o relatório pormenorizado contendo os indicadores sobre os efeitos do projeto na comunidade (Apêndice E), aponta muitas mudanças e possibilidades para a clientela atendida. Os relatórios revelam que existem projetos onde os estagiários sob orientação do professor realizam cursos de capacitação dos funcionários, enquanto atividade complementar ao atendimento à clientela – alvo, uma vez que percebem que para resgatar a clientela atendida na posição de sujeito político, têm que contar com uma postura diferente dos mesmos. Nesse caso, ao final há entrega de diplomas e momentos coletivos de confraternização. Pela descrição dos resultados, esses cursos de capacitação técnica e comportamental têm obtido resultados positivos dentro das instituições conveniadas com a universidade.

Um dos projetos que mantém uma atuação interdisciplinar, apresenta um alcance regional e nacional para orientação de setores dos serviços públicos. Promove uma ação integradora nos trabalhos dos poderes judiciário, do poder executivo e da sociedade civil e institucional, apresentando estudos para revisão de leis e convite para a orientação dos trabalhos desenvolvidos junto ao poder judiciário em três localidades em nível nacional: Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A intervenção desse projeto garante uma metodologia de atenção integral ao público-alvo, que é o louco infrator e uma relação de indissociabilidade em toda a rede de assistência, objetivando o acesso da clientela atendida a condições necessárias de cidadania. O Ministério da Saúde enviou uma carta parabenizando o trabalho desse projeto pelo pioneirismo, colocando-o na lista de experiências bem sucedidas e indicando o Programa como referência nacional na atenção dos casos atendidos na sua especificidade. Sugere também que a metodologia inventada no Projeto seja divulgada e ampliada para outros estados, através de cursos de capacitação.

Em um outro projeto que mantém articulação com esse, os professores-coordenadores foram convidados a se envolverem na discussão de projeto de lei municipal sobre saúde mental, a pedido da Coordenação Municipal de Saúde Mental da Secretaria de Saúde da PBH. Outra informação de destaque é que, sempre que o parceiro não apresenta condições financeiras e o projeto é importante

academicamente, a IES pesquisada disponibiliza o material para os atendimentos e faz a montagem das salas de atendimento, reformando os espaços físicos, disponibilizando cadeiras, mesas e armários e material de uso contínuo, como tintas, papel, dentre outros, visando o bom funcionamento das atividades extensionistas. Isso acontece em espaços públicos, onde a verba é muito direcionada e a burocracia idem e junto as ongs e comunidades carentes. Abaixo outras necessidades da clientela que a universidade poderia atender na ótica do aluno – estagiário bolsista que participa diretamente dos projetos.

TABELA 11
Ações a serem desenvolvidas pela universidade na relação com o parceiro externo/ótica estagiário-bolsista

Ações	Nº	%
Cursos de Treinamento Interdisciplinar	6	22
Integração de outros cursos nas atividades desenvolvidas	3	11
Atendimento Psicológico aos funcionários	3	11
Material para as oficinas de trabalho	3	11
Cursos e palestras para os alunos ingressantes na instituição parceira	9	34
Dimensão ainda não desenvolvida	3	11
Total	27	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Dentre as ações extensionistas os estagiários destacam com 34% de frequência os cursos e palestras para os alunos ingressantes na instituição parceira. Isto reforça o olhar inicial dos alunos para a sua formação e possivelmente o sentimento de despreparo para a inserção nos campos de trabalho. Em segundo lugar, com 22% de frequência os cursos de treinamento interdisciplinar, e com 11% a integração de outros cursos no projeto, material para as oficinas de trabalho e atendimento psicológico aos funcionários das comunidades atendidas (TAB. 11).

4.4.2.4 Efeitos da ação da extensão no projeto pedagógico

Os professores envolvidos na extensão se entusiasmam e desenvolvem a partir dessa atividade, projetos para a inserção em cursos de mestrado e doutorado, melhorando assim sua performance acadêmica junto ao curso. Os projetos propiciam a incorporação de novas disciplinas nas reformas curriculares a partir das necessidades apontadas na práxis dos alunos quando do desenvolvimento das atividades extensionistas. As Tabelas abaixo evidenciam esse movimento.

TABELA 12
Interlocação do Projeto de Extensão com a Atividade de Ensino

Interlocação do Projeto com o Ensino	Nº	%
Tem ligação com disciplinas	52	98
Não tem ligações com disciplinas	1	2
Total	53	100

Fonte: Pesquisa de Campo

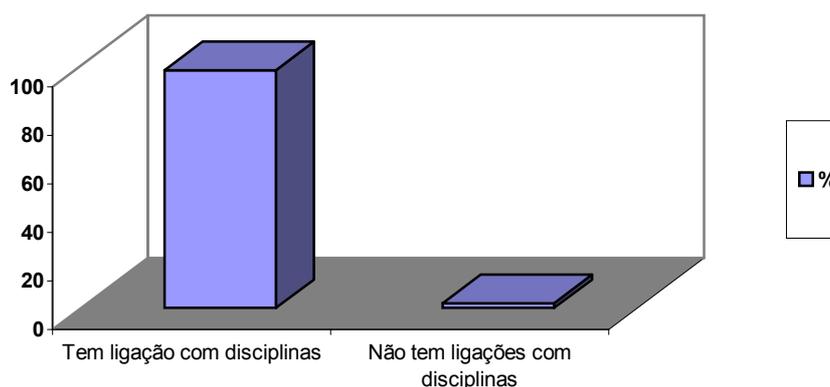


FIGURA 7 - Interlocação do Projeto Extensionista com a Atividade de Ensino

A maioria dos projetos tem uma interlocação com o ensino – 98%. Numa IES privada dificilmente um professor sobrevive somente com a atividade de extensão. Isso significa que os professores-coordenadores de projetos também estão dentro da sala de aula e utilizam as atividades extensionistas como exemplos de casos, em

seminários de discussão, e para entrevistas e visitas dos alunos que ainda não partilham do projeto. Abaixo, na TAB. 13 as formas como se processa essa interlocução.

TABELA 13
Formas de Interlocução do Projeto de Extensão com a atividade de ensino

Formas de Interlocução do Projeto de Ensino	Nº	%
Estágio Curricular	45	85
Gerou disciplina Eletiva	4	8
Gerou cursos de extensão	4	8
Gerou cursos de Pós-Graduação	4	8

Fonte: Pesquisa de Campo

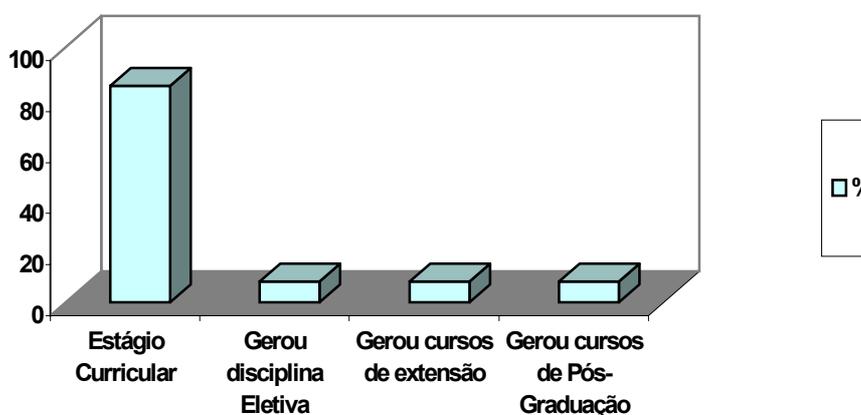


FIGURA 8 - Formas de Interlocução do Projeto Extencionista com a atividade de ensino

Os dados revelam que 85% dos projetos estão vinculados aos estágios curriculares, 8% deles deram origem a disciplinas eletivas, 8% a cursos de extensão de curta duração e ainda 8% alcançou uma maturidade suficiente para gerar cursos de pós-graduação e conseqüentemente pesquisas através das monografias exigidas nesses cursos de especialização. A FIG. 8 confirma o número significativo de projetos vinculados ao estágio curricular, principal instrumento de viabilização da extensão. As monografias são defendidas na graduação e assistidas pelos alunos

que estudam disciplinas que têm interfaces com o tema a ser defendido. Quanto à interlocução com a pesquisa a TAB. 14 aponta os resultados

TABELA 14
Interlocução do Projeto de Extensão
com a atividade de Pesquisa

Interlocução do Projeto com a Pesquisa	Nº	%
Sim	19	36
Não	34	64
Total	53	100

Fonte: Pesquisa de Campo

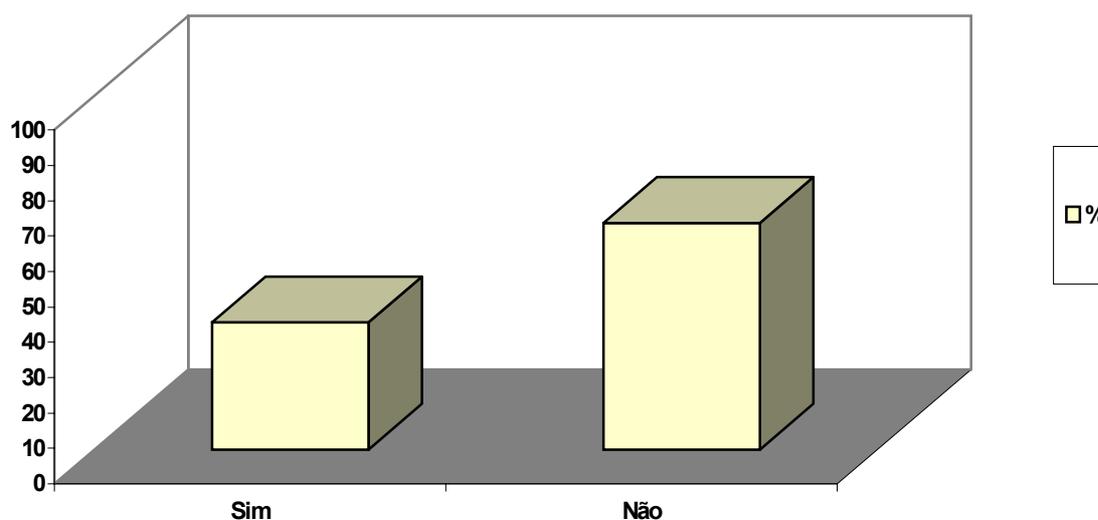


FIGURA 9 - Interlocução do Projeto Extensionista com a atividade de Pesquisa

Apenas 36 % dos projetos tem interlocução com a pesquisa. A maioria deles, 64% não gera ou é gerado por uma pesquisa. Por outro lado, como 85% dos projetos estão vinculados aos estágios curriculares e em todos os estágios é exigida a produção de uma pesquisa bibliográfica dentro do projeto de iniciação científica do curso, há uma produção ou uma intenção que necessita ser mais bem planejada, para atender as necessidades de pesquisas dos projetos. A FIG. 9 confirma a

necessidade de um maior investimento na pesquisa relacionada à extensão. Isso pode ser apropriado através dos trabalhos de iniciação científica dos alunos.

4.4.3 Quanto ao plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa

O plano acadêmico-educacional se refere à forma de incorporação da extensão na vida acadêmica, isto é, a interação da extensão com o ensino e a pesquisa, viabilizando na prática a aplicação da abordagem da indissociabilidade, a partir dos parâmetros de interdisciplinaridade, relevância social e qualidade científica.

4.4.3.1 Interface extensão, ensino, pesquisa

A maioria dos projetos de extensão faz a interlocução com o ensino através dos estágios curriculares. Não há um planejamento para que outras áreas partilhem do mesmo projeto. Quando isso acontece o projeto acaba por se transformar em um núcleo institucional dada a potencialidade da intervenção e o seu diferencial de interdisciplinaridade. Segundo dados dos relatórios, o trabalho de extensão retorna para a sala de aula principalmente junto às disciplinas curriculares que os professores ministram, introduzindo estratégias bem sucedidas e discussões atualizadas sobre o tema que envolve o projeto e a apresentação pelos estagiários da prática desenvolvida nos mesmos. A TAB. 14 revela 36% de frequência de interlocução do projeto com a pesquisa, o que significa que ainda tem muito a ser trabalhado nessa articulação. E a TAB. 15 abaixo demarca a partir da percepção do aluno-estagiário bolsista que convive de perto com as atividades nos projetos, outros cursos e áreas de saber que poderiam ser incorporados aos projetos de extensão. Nesse caso, foram registradas as respostas dos alunos-estagiários e alguns colocaram mais de uma opção.

TABELA 15
Cursos a serem integrados aos projetos
extensionistas/ótica estagiário-bolsista

Cursos	Nº citações	%
Área da Saúde	9	27
Outras especialidades da psicologia	12	37
História e Informática para apoio à pesquisa	6	18
Geografia e Meio Ambiente	3	9
Pedagogia	3	9
Total	33	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados revelam a potencialidade dos projetos para uma relação de interdisciplinaridade e de indissociabilidade que a presença de outros cursos e áreas de saber poderia favorecer. Assim, conforme a TAB. 15 outras especialidades da psicologia, do curso em estudo, recebem a maior frequência – 37%, seguido de disciplinas da área de saúde – 27% e informática – 18%. Aparece ainda como sugestão os cursos de geografia e meio ambiente e pedagogia com 9% respectivamente.

4.4.3.2 Formas de aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos de extensão

Na prática, os professores são estimulados a oferecerem projetos para atender a demanda do curso ou da comunidade e que também se associe aos seus interesses pessoais e profissionais. O curso tem um modelo padrão e o professor enquadra o projeto nessa referência. Há, então, toda uma burocracia hierárquica para aprovação desse projeto, que parte desde a coordenação de extensão junto ao curso, coordenação de curso e direção até a coordenação geral de extensão e finalmente, à reitoria. Às vezes tem-se um projeto que interessa ao curso recusado ou adiado para implementação e outro que tem origem na reitoria e coordenação geral de

extensão, de menor interesse para o curso, com urgência para que se organize sua execução na prática, isto é, arrumar um professor que se interesse pelo tema, orientar a escrita do projeto, selecionar estagiários e negociar com a organização parceira a forma de operacionalização. Portanto, na fase de aprovação dos projetos tem-se às vezes de se lidar com interesses políticos que se sobrepõem aos acadêmicos e sociais. Como 85% dos projetos estão articulados aos estágios curriculares, o acompanhamento e a avaliação para a sua continuidade se fazem semestralmente e os alunos são ouvidos pela coordenação do curso em reuniões colegiadas por período. Nesse caso, se acontece de aparecer algum incômodo ou desinteresse no estágio, seja por parte do aluno ou professor, a organização parceira é visitada e se faz uma interlocução *in loco*, renegociando os termos da parceria. Não há uma construção prévia de indicadores de avaliação para balizar esse acompanhamento e avaliação. Este estudo pretende fornecer os meios de se identificá-los e implementá-los, favorecendo assim, a construção de uma nova cultura no planejamento e gestão da extensão.

4.4.3.3 Extensão enquanto formação acadêmica

O processo extensionista é operacionalizado principalmente pela sua vinculação ao projeto pedagógico, através dos estágios curriculares. A partir do quarto até o décimo período, os alunos escolhem pelo menos um campo de estágio para exercer a sua prática. A TAB. 16 indica a distribuição dos alunos envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados no curso. Pela FIG. 10 pode-se visualizar o número expressivo de alunos envolvidos com os projetos de extensão.

TABELA 16

Distribuição dos alunos envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados no curso

Alunos	Nº	%
Envolvidos na extensão/projeto	867	61
Não envolvidos na extensão/projeto	543	39
Total de alunos matriculados	1410	100

Fonte: NUCRA e Pesquisa de Campo

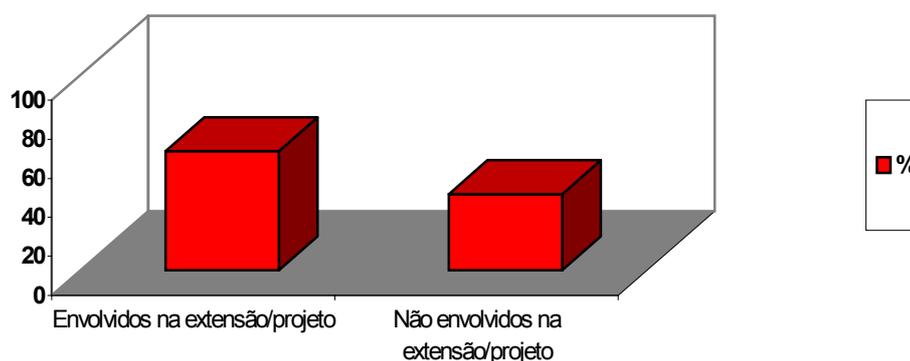


Figura 10 - Distribuição dos Alunos envolvidos nas atividades de extensão em relação ao total de alunos matriculados no curso

De um total de 1410 alunos matriculados no curso temos 867 ou seja, 61 % envolvidos nas atividades extensionistas. Desse total, 89% são alunos com validação de crédito curricular, portanto, cumprindo o estágio obrigatório, com pelo menos um ano de inserção em cada campo de trabalho; 7% são alunos bolsistas envolvidos nos projetos e apenas 4% envolvidos na extensão como voluntários, conforme TAB 17, abaixo. A FIG. 11 demonstra a expressividade dos alunos envolvidos na extensão através da estrutura curricular do curso, o que é considerado positivo para a legitimação da atividade.

TABELA 17

Distribuição de alunos, bolsistas e voluntários com a validação de crédito curricular, envolvidos nas atividades de extensão

Alunos	Nº	%
Com validação de crédito curricular na extensão/projeto	768	89
Bolsistas na extensão/projetos	60	7
Voluntários na extensão/projetos	39	4
Total de Alunos	867	100

Fonte: NUCRA e Pesquisa de Campo

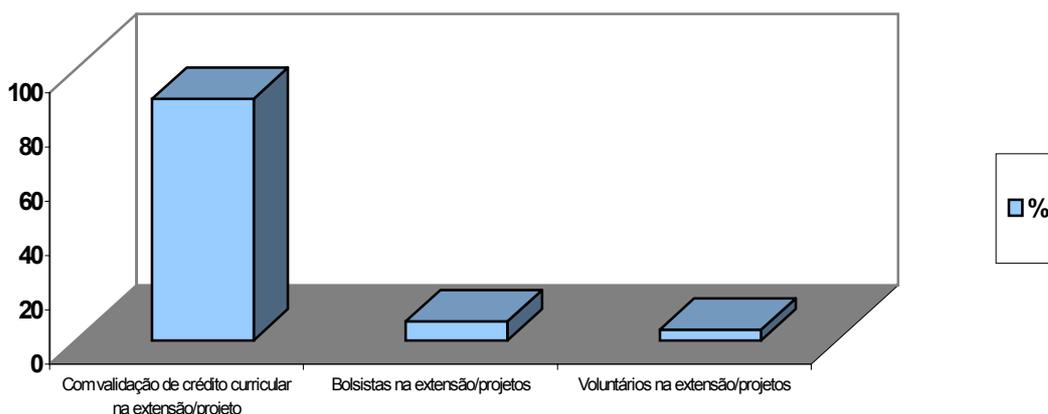


FIGURA 11 - Distribuição de Alunos, bolsistas e voluntários com a validação de crédito curricular, envolvidos nas atividades de extensão

Os alunos bolsistas da extensão recebem bolsas que variam de R\$240,00 a R\$104,29, conforme TAB. 18 e, bolsas no valor de R\$50,29 que corresponde a ajuda de deslocamento para o campo de estágio.

TABELA 18

Distribuição de Bolsas de Extensão e Pesquisa no Curso de Psicologia

Nº Bolsistas de Extensão	Nº Bolsista de Pesquisa	Carga Horária Semanal/Hs	Tabela	Valor R\$
2	-	40	B	R\$ 230,29
3	-	30	B	R\$ 185,29
22	-	20	-	R\$ 240,00
24	-	20	B	R\$ 140,29
7	-	20	C	R\$ 50,29
-	4	20	-	R\$ 195,00
2	-	12	B	R\$ 104,29
60	4	162		

Fonte: Coordenadoria de Extensão e Iniciação Científica

Dos 60 alunos bolsistas da extensão, 37% recebe auxílio de bolsa de extensão no valor de R\$240,00 por 20 horas/trabalho, pagas pelo parceiro, o Tribunal de

Justiça do Estado. Os outros alunos-estagiários são remunerados com bolsas pagas pela própria instituição, de acordo com a carga horária de trabalho semanal: 40% bolsa no valor de R\$140,29 por 20 horas/trabalho, 12% recebem o auxílio transporte no valor de R\$50,29, 5% bolsa no valor de R\$185,29 por 30 horas/trabalho e 3% R\$ 230,29 por 40 horas/trabalho e R\$104,29 por 12 horas/trabalho, respectivamente. A TAB. 18 revela que a bolsa da iniciação científica é mais valorizada financeiramente do que a da extensão. Com a mesma carga horária de 20 horas a instituição paga R\$195,00 para a pesquisa e R\$140,29 para a extensão. Tem-se discutido criar uma tabela única para o auxílio-bolsa em nível institucional.

4.4.3.4 Efeitos da extensão na formação profissional, ética e de cidadania do aluno

A extensão possibilita o aprimoramento profissional, pessoal e ético do aluno. A vinculação da extensão com o meio social orienta uma formação discente mais competente e crítica, desenvolvendo no aluno um espírito empreendedor e, uma conscientização dos problemas locais e do papel que lhe cabe na sociedade. Alguns aspectos referentes a essa formação foram disponibilizados para uma classificação dos estagiários bolsistas e coordenadores de projetos, conforme Tabelas abaixo.

TABELA 19
Aspectos dos projetos relativos à contribuição na formação
profissional, ética e de cidadania discente, a partir da observação dos
estagiários-bolsistas
(N = 24)

Aspectos	% Ótimo	% Bom	% Regular	% Insuficiente	% Não se aplica
Aquisição de Novos					
Conhecimentos	100	0	0	0	0
Relação da formação acadêmica com a Prática	63	37	0	0	0
Percepção da inserção social na opção profissional	63	37	0	0	0
Ajuda a solucionar problemas identificados	37	50	13	0	0
Subsídio a uma melhor avaliação da formação acadêmica	75	13	12	0	0
Desenvolvimento Pessoal	100	0	0	0	0
Desenvolvimento Acadêmico	75	25	0	0	0
Autoria e co-autoria de publicação e outras produções	37	50	0	0	13
Aprender a planejar e desenvolver um projeto	38	37	12	0	13

Fonte: Pesquisa de Campo

Para os estagiários bolsistas, 100% considera como ótimo a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento pessoal; 75% ótimo e 25% bom, o

desenvolvimento acadêmico e a extensão como subsídio a uma melhor avaliação da formação acadêmica; 63% ótimo e 37% bom, a relação da formação acadêmica com a prática e a percepção da inserção social na opção profissional; 38% ótimo, 37% bom e 12% regular, a habilidade de aprender a planejar e desenvolver um projeto; 37% ótimo e 50% bom a autoria e co-autoria de publicações e outras produções (o aluno tem de escrever um artigo, produto de uma pesquisa bibliográfica referente a um tema do estágio);e, finalmente, 39% ótimo, 50% bom e 13% regular quanto a ajudar a solucionar problemas identificados. De um modo mais geral, a avaliação quanto à aquisição de habilidades e competências na extensão é considerada positiva. A maioria das classificações varia de ótimo a bom.

TABELA 20

Aspectos dos projetos relativos à contribuição na formação profissional, ética e de cidadania discente, a partir da observação dos coordenadores de projetos (N = 7)

Aspectos	%				
	Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente	Não se aplica
Aquisição de Novos Conhecimentos	67	33	0	0	0
Relação da formação acadêmica com a Prática	67	0	0	33	0
Percepção da inserção social na opção profissional	100	0	0	0	0
Subsídio a uma melhor avaliação da formação acadêmica	100	0	0	0	0
Desenvolvimento Pessoal	100	0	0	0	0
Desenvolvimento Acadêmico	67	33	0	0	0
Aprender a planejar e desenvolver um projeto	67	33	0	0	0

Fonte: Pesquisa de Campo

Pode-se estabelecer uma confrontação da resposta dos alunos com a classificação dos professores-coordenadores de projetos: varia de ótimo a bom,

respectivamente 67% e 33% a aquisição dos alunos de novos conhecimentos e como os alunos, 100% ótimo o desenvolvimento pessoal. Os professores classificam em 100% ótimo a percepção da inserção social na opção profissional e a práxis da extensão como subsídio a uma melhor avaliação da formação acadêmica, quando para os alunos esses aspectos variam de ótimo a bom e ótimo a regular respectivamente. Na visão dos professores 67% ótimo e 33% bom nos aspectos do desenvolvimento acadêmico e na habilidade de aprender a planejar e desenvolver um projeto e finalmente 67% ótimo e 33% insuficiente, na relação da formação acadêmica com a prática. Nesse último aspecto teve peso o não cumprimento de regras institucionais pelo aluno no campo de estágio (faltas, não cumprimento regular do horário estabelecido para início das atividades, dentre outros). Na variável “em relação à aquisição de conhecimentos que você tenha tido no projeto que valor teve [...]” 100% dos estagiários bolsistas declaram receber ótima supervisão e no espaço reservado para apreciações complementares, os alunos revelam muita satisfação no processo de orientação de estudo e acompanhamento das atividades. Quanto ao item sobre as atividades e leituras observa-se que as mesmas são compatíveis e adequadas aos projetos de extensão avaliados.

Os relatórios dos projetos complementam os dados estatísticos. Eles apontam a importância na formação dos alunos da oportunidade de apresentação de trabalhos em encontros nacionais e regionais e em seminários institucionais internos, referente à pesquisa desenvolvida na extensão; a elaboração de monografias como exigência de conclusão do curso com temas extraídos do trabalho nos projetos de extensão; alunos que foram dar continuidade aos seus estudos fazendo cursos de aperfeiçoamento em instituições profissionais e foram posteriormente convidados a trabalhar desenvolvendo as atividades que aprenderam nos estágios extensionistas, passando assim, a compor a equipe de trabalho da instituição; alunos que visando dar continuidade aos estudos iniciados no projeto de extensão foram aprovados nos cursos de mestrado da Capital ou em outros estados. A TAB. 21 revela as dificuldades no desempenho das atividades, na visão dos estagiários bolsistas.

TABELA 21
Dificuldades no desempenho das atividades
sob a ótica do estagiário-bolsista.

Dificuldades	Nº	%
Relação Institucional com o Parceiro	12	50
Na organização dos dados para a pesquisa	3	12,5
Distância geográfica da organização parceira	3	12,5
Na relação com o campo de estágio	3	12,5
Não há dificuldades	3	12,5
Total	24	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Dentre as dificuldades encontradas para o desempenho das atividades, 50% destaca a relação com o parceiro institucional onde os estagiários apontam uma dificuldade inicial em ocupar um espaço de respeitabilidade e colaboração com os funcionários da instituição, já que são eles que organizam o espaço e a recepção dos alunos que irão desenvolver atividades no local. Aparece também a queixa quanto ao atraso na liberação da clientela para os atendimentos que são realizados *in loco*. Nos hospitais e asilos os estagiários observam um comprometimento do trabalho quanto ao vínculo institucional e na relação com os pacientes que continuam internados, pela interrupção no período de férias. Sugerem um rodízio dos alunos nos atendimentos. Entretanto, esse procedimento já é adotado em alguns estágios, estando a critério do professor-coordenador de projetos e alunos esse acordo. A Reitoria paga a bolsa dos estagiários referente ao período de férias, quando o pedido é justificado. Os estagiários que atendem nas comunidades das favelas tiveram o atendimento comprometido e o seu comparecimento à instituição suspenso, pela própria instituição atendida, devido à violência associada ao tráfico de drogas. Sentiram-se prejudicados no desenvolvimento de sua práxis. As outras dificuldades apontadas e com percentual significativamente mais baixo, (12,5%) foram na organização dos dados para a pesquisa, a distância geográfica da organização parceira e a relação com o campo de estágio. Um mesmo percentual (12,5%) revela não haver dificuldades no desempenho das atividades de extensão.

4.4.3.5 Efeitos das ações extensionistas presentes nos projetos de extensão

Os efeitos das ações extensionistas presentes nos projetos de extensão se referem à identificação da presença de aspectos relativos à formação profissional, ética e de cidadania nos objetivos e descrição das atividades e resultados, tanto no planejamento dos projetos, quanto nos relatórios dos mesmos.

No planejamento dos projetos é nítida a preocupação com a formação técnico-teórica e prática do aluno, incluídos em muitos deles a dimensão ética. Quanto à formação enquanto cidadão, não há um registro que demonstre a preocupação em se dar destaque ao comprometimento do aluno e projeto com a transformação da realidade da comunidade ou coletivos atendidos. No entanto, nos relatórios históricos, quando se orienta a análise dos projetos através dos indicadores de relevância social, observa-se que esse aspecto, negligenciado no planejamento estava implícito desde o início da implementação do mesmo.

Os relatórios apontam ainda que, a extensão abre perspectivas para os alunos, pois o mesmo é capaz de perceber pela atuação nos estágios, o papel concreto do profissional visualizando novas frentes de trabalho e, começando assim, a definir a sua área de atuação profissional futura. A produção de artigos como exigência de conclusão dos estágios compromete o aluno sobre o pensar sobre a prática profissional e sobre a produção teórica existente, referente ao tema central do projeto. Sendo assim, prepara-o para a realidade atual de permanente estudioso, comprometendo-o com a necessidade de continuidade dos estudos após a graduação. Os relatórios revelam a existência de alunos que deram continuidade aos estudos iniciados na extensão, em cursos de pós-graduação, de especialização e de mestrado.

4.4.3.6 Tipos de atividades de extensão desenvolvidas

Na instituição e curso pesquisados, o projeto de extensão é a matriz das ações extensionistas. Do projeto é que derivam as outras atividades, como cursos, eventos, prestação de serviços, produção e publicação.

A TAB. 13 revela que 8% dos projetos gerou cursos de extensão, pós-graduação e disciplinas eletivas na graduação. Quanto aos eventos, 100% participou da Mostra Interna de Extensão e 36% de palestras e seminários internos; para a comunidade

externa o percentual cai significativamente: 12% para palestras e seminários na comunidade, e 3% a 2% para seminários externos, congresso internacional, seminário regional e passeatas e movimentos sociais, dentre outros (TAB. 22). A FIG. 12 demonstra a participação expressiva dos projetos em eventos internos e a necessidade de aproveitar essa potencialidade para eventos junto à comunidade e outras academias.

TABELA 22
Participação do Projeto em Eventos Diversos

Eventos Diversos/Participação	Nº	
	Projetos	%
	(5 são	
Mostra Interna de Extensão	novos) 48	38
Seminário Externo	4	3
Palestras/Seminários Internos	46	36
Palestras/Seminários na		
Comunidade	16	12
Congresso Internacional	2	2
Campanhas Preventivas	2	2
Exposição	4	3
Conferência/Seminário		
Regional/Nacional	3	2
Passeata e Movimentos Sociais	3	2
Total	128	100

Fonte: Pesquisa de Campo e Coordenação do Curso

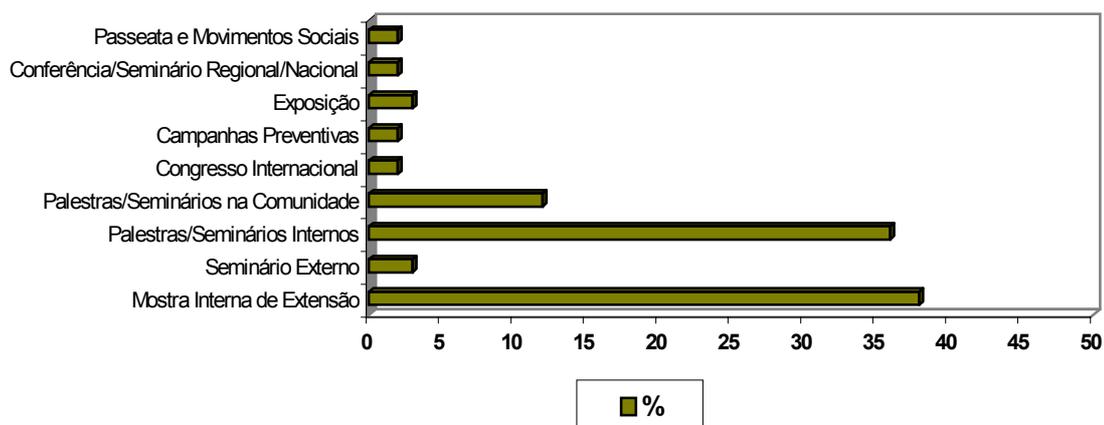


FIGURA 12 - Participação do Projeto em Eventos Diversos

Quanto à produção e publicação, a TAB. 23 revela que 64% dos projetos gerou artigos de iniciação científica dos alunos. Os primeiros foram publicados. Depois, como se constatou um custo elevado para esse fim, cancelou-se a publicação. Atualmente, os artigos científicos são escritos e a grande maioria fica engavetada, servindo apenas como tarefa exigida pelos estágios. O conhecimento não é socializado nem mesmo para as comunidades assistidas.

TABELA 23

Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas

Tipo de Produtos gerados pelo Projeto	Nº	%
Artigos de Iniciação Científica dos alunos	44	64
Artigo Professor(a)	4	6
Revista e Cartilha Prevenção	5	7
Livro de Aluno e Professor	3	4
Artesanato produzido pela clientela atendida	2	3
Monografia dos Alunos ao final do Curso	5	7
Produção de Vídeo	2	3
Projeto de Mestrado/Doutorado - Docente/Discente	4	6
Total	69	100

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados revelam ainda, 6% de publicação de artigos dos professores-coordenadores de projetos e 7% revistas e cartilhas de prevenção, dentre outros.

4.4.3.7 Atividades de extensão por área temática, linha programática, carga horária e número de participantes

A temática pode ser um fator agregador do grupo e um convite ao diálogo de muitos saberes, no sentido do alcance da interdisciplinaridade. No curso estudado, o de psicologia, demarcam-se quatro áreas temáticas principais, com destaque significativo para uma delas, conforme TAB. 24 e FIG. 13.

TABELA 24

Área Temática dos Projetos de Extensão

Área Temática Principal	Nº	%
Saúde	42	79
Educação	7	13
Cultura	0	0
Trabalho	3	6
Direitos Humanos	1	2
Total	53	100

Fonte: Pesquisa de Campo

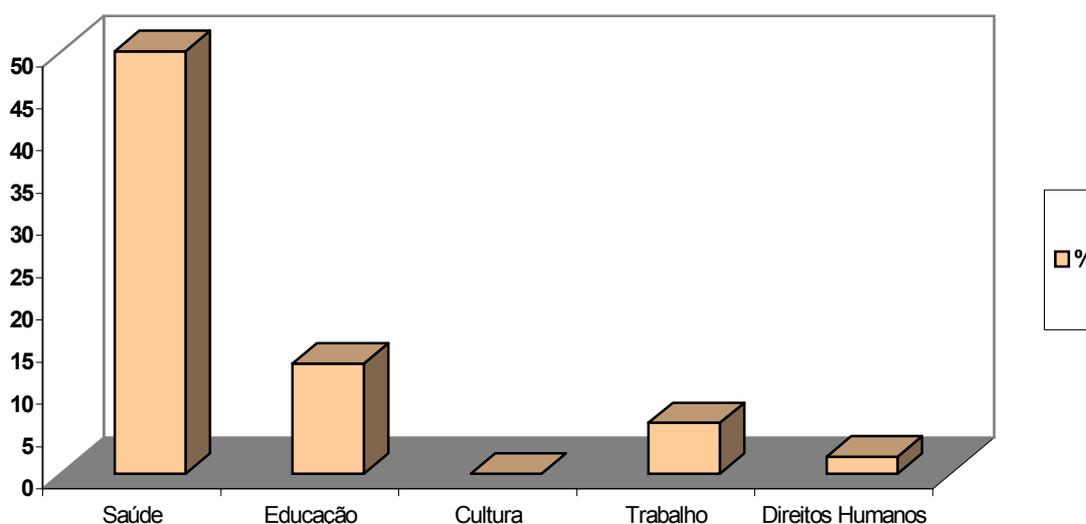


FIGURA 13 - Área Temática dos Projetos de Extensão

O maior percentual de projetos extensionistas (79%) encontra-se na área temática da saúde. Em segundo lugar, com uma diferença significativa tem-se a área da educação 13%, seguida da área de trabalho 6% e, por último a de direitos humanos, 2%. Quanto à linha programática, alguns projetos se identificam com mais de uma classificação, conforme TAB. 25, que se segue.

TABELA 25
Linha Programática dos Projetos de Extensão

Linha Programática	Nº	%
Assistência Jurídica	1	2
Atenção a Grupos de Pessoas com necessidades especiais	1	2
Atenção Integral a Mulher	1	2
Atenção Integral a Criança	11	18
Atenção Integral a Saúde de Adultos	7	11
Atenção Integral à Terceira Idade	4	6
Atenção Integral ao adolescente e ao jovem	9	14
Desenvolvimento do Sistema de Saúde	2	3
Educação Continuada	1	2
Esporte, Lazer e Saúde	1	2
Hospitais e Clínicas Universitárias	17	28
Saúde da Família	1	2
Saúde e Segurança no Trabalho	4	6
Uso e Dependência de drogas	1	2
Total	61	100

Fonte: Pesquisa de Campo

A classificação dos projetos na pesquisa revela um maior percentual (28%) de projetos em hospitais e clínicas universitárias, 18% dos projetos associados à Atenção Integral à Criança seguidos da Atenção Integral ao adolescente e ao jovem (14%) e da Atenção Integral à Saúde de Adultos (11%) e por último, Atenção Integral à Terceira Idade (6%). Os outros projetos em percentual significativamente menor

classificam-se em Desenvolvimento do Sistema de Saúde (3%), Assistência Jurídica (2%), Atenção a Grupos de Pessoas com necessidades especiais (2%); Atenção Integral a Mulher (2%), Educação Continuada (2%), Esporte, Lazer e Saúde (2%), Saúde da Família e Uso e Dependência de drogas (2%).

Estas classificações orientam uma padronização e sistematização dos projetos para estudos e intercâmbios com outras instituições universitárias que utilizam os mesmos referenciais, bem como uma articulação institucional interna com projetos de outros cursos que atuam nas mesmas áreas temáticas e linhas programáticas.

4.4.3.8 Professores que exercem a atividade de extensão e carga horária

As tabelas que se seguem revelam o perfil da extensão e dos docentes no curso pesquisado. A TAB. 26 demonstra o percentual de professores que atuam na extensão em relação ao total de professores do curso.

TABELA 26
Distribuição dos Docentes envolvidos com a
extensão em relação ao total de professores do
curso

Relação dos Docentes	N	%
Envolvidos com a atividade de		
Extensão/projeto	41	52
Não participam dos projetos de extensão	38	48
Totais de professores do curso	79	100

Fonte: Coordenação de Curso

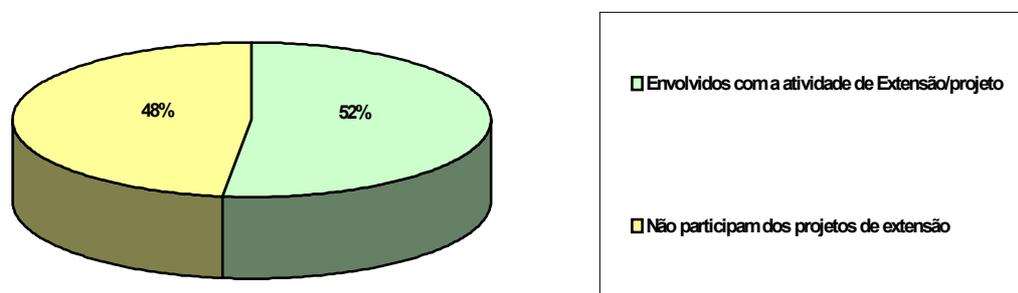


FIGURA 14 - Distribuição dos Docentes envolvidos com a extensão em relação ao total de professores do curso

Dos 79 professores envolvidos com o curso 52% trabalham na atividade de extensão e 48% não participam de nenhum projeto extensionista (FIG. 14). Dos 41 professores envolvidos com a extensão apenas 4 têm um vínculo institucional somente através da atividade extensionista, conforme TAB. 27.

TABELA 27
Distribuição da carga horária semanal docente dedicada a atividade de extensão em relação à carga horária dedicada ao ensino e à pesquisa

CARGA HORÁRIA SEMANAL DOCENTE														
Atividade de Extensão	Atividade de Ensino													
	Zero		De 01 a 09		De 10 a 19		De 20 a 30		De 31 a 39		De 40 + 40		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zero														
De 01 a 09	1	2	6	15	8	20	4	10					19	47
De 19 a 19	1	2	3	8	7	17	5	12					16	39
De 20 a 30	2	5	2	5			1	2					5	12
De 31 a 39														
De 40 e +			1	2									1	2
40														
Total	4	10	12	29	15	37	10	24					41	100

Fonte: Pró-Reitoria Acadêmica e INC

Na distribuição da carga horária entre as atividades de ensino e de extensão, os dados revelam que 20% destes professores assumem maior carga horária no ensino (de 10 a 19 horas/semana) do que na extensão (de 01 a 09 horas/semana); 17% assumem carga horária semelhante no ensino e na extensão (de 10 a 19 horas/semana) e da mesma forma 15%, só que uma carga horária diminuta em relação às demais (de 01 a 09 horas/semana); 12% de 20 a 30 horas/semana no ensino e de 10 a 19 horas/semana na extensão; 10% de 20 a 30 horas/semana no ensino e de 01 a 09 na extensão; e, então, em números menores sobressai a extensão: 8% de 10 a 19 horas/semana na extensão e 01 a 09 horas/semana no ensino; 5% de 20 a 30 horas/semana na extensão e 01 a 09 horas/semana no ensino (TAB. 27).

Isso demonstra que apesar de existirem muitos projetos ainda é difícil para o professor ter uma carga horária significativa contando somente com a extensão, mas que é possível equilibra-la com a atividade de ensino. A modalidade de carga horária para a pesquisa não existe na instituição. O professor recebe uma bolsa enquanto pesquisador, quando o seu projeto é selecionado para a Iniciação Científica. A bolsa vigora durante um ano e a atividade é considerada esporádica. Atualmente cinco professores do curso estão trabalhando com a pesquisa, nesse esquema.

4.4.3.9 Docentes envolvidos com a extensão por categoria funcional, regime de trabalho e titulação acadêmica

Um total de 54% dos docentes envolvidos com a extensão tem ainda a titulação de especialistas. Desse grupo 50% estão nos cursos de mestrado, alguns já concluindo sua dissertação; 41% tem o título de mestre (N = 17), sendo que dois deles (12%), cursando o doutorado, como consequência dos trabalhos desenvolvidos nos projetos de extensão e 5% com a titulação de doutor (TAB. 28 e FIG. 15).

TABELA 28
Titulação Acadêmica dos
Docentes envolvidos com a Extensão

Titulação	N	%
Doutor	2	5
Mestre	17	41
Especialista	22	54
Total	41	100

Fonte: Coordenação de Curso

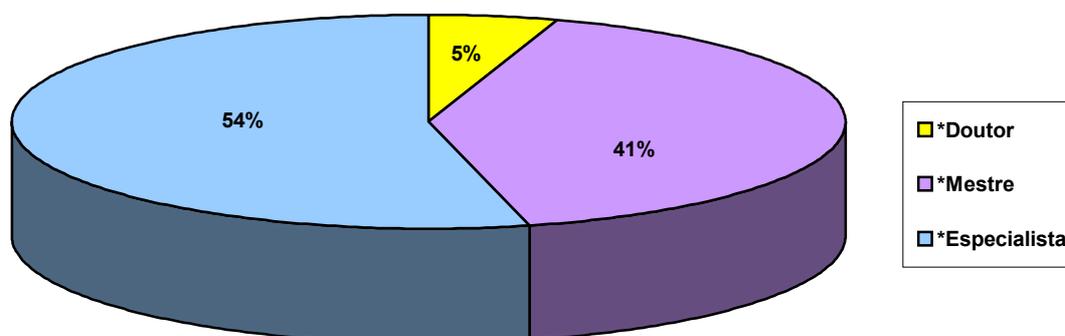


FIGURA 15 - Titulação Acadêmica dos Docentes envolvidos com a extensão

Quanto à categoria funcional, todos os professores mestres e doutores são considerados professores-titulares das respectivas disciplinas que ministram. Os especialistas são classificados como professores-auxiliares. A escola instituiu um plano de carreira que influi no regime de trabalho: o especialista recebe um valor X pela hora-aula/trabalho, o professor com mestrado recebe este valor acrescido de 7,28% e o professor – doutor o valor X acrescido de 28,77% como incentivo à busca de uma melhor qualificação profissional acadêmica.

4.4.3.10 Alunos com validação de crédito curricular, bolsistas e voluntários, envolvidos nas atividades de extensão

Um número significativo de alunos se encontra envolvido nas atividades extensionistas, todas com a característica de continuidade ao desenvolvimento de suas ações. Conforme TAB. 16 e 17, 61% dos alunos do curso desenvolvem ações

de extensão e, desse total, 89% com validação de crédito curricular, o que é considerado um avanço no processo de viabilização e legitimação da atividade; 7% são alunos bolsistas, em projetos que exigem uma maior carga horária de dedicação e 4% são voluntários que desejam partilhar dos projetos, para além do estágio curricular ou de projetos novos que estão sendo implementados.

4.4.4 Quanto à produção acadêmica

A produção acadêmica na área extensionista é fundamental para o registro das atividades de forma a enriquecer o conteúdo da produção científica da instituição, fazendo-se memória de um modelo de gestão universitária. A divulgação das atividades de extensão deve ser realizada de forma sistemática, dinâmica e de alcance aos públicos interessados, no sentido de democratização do saber acadêmico. Como objetivo complementar à comunicação da memória extensionista e produção acadêmica pode funcionar como importante veículo de divulgação da imagem institucional. A TAB. 29 revela os tipos de produtos gerados pelos projetos.

TABELA 29
Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas

Tipo de Produtos gerados pelo Projeto	Nº	%
Artigos de Iniciação Científica dos alunos	44	64
Artigo Professor(a)	4	6
Revista e Cartilha Prevenção	5	7
Livro de Aluno e Professor	3	4
Artesanato produzido pela clientela atendida	2	3
Monografia dos Alunos ao final do Curso	5	7
Produção de Vídeo	2	3
Projeto de Mestrado/Doutorado - Docente/Discente	4	6
Total	69	100

Fonte: Pesquisa de Campo

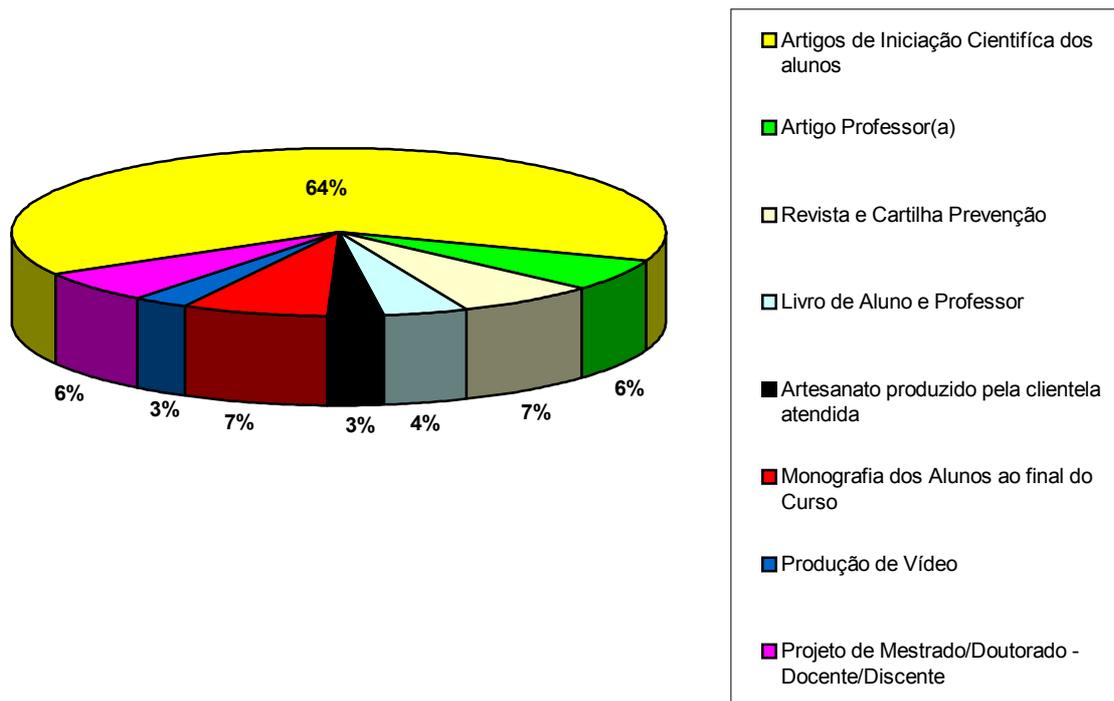


FIGURA 16 - Produção Acadêmica decorrente dos projetos extensionistas

Do total da produção acadêmica 64% se refere à produção de artigos de iniciação científica dos alunos envolvidos nos projetos. Em número significativamente menor tem-se as revistas e cartilhas de prevenção (7%), as monografias dos alunos ao final do curso (7%), produção de artigos docentes (6%), o projeto dando origem à inserção em cursos de mestrado e doutorado, tanto docente quanto discente (6%), produção de livros (4%), vídeo (3%) e artesanato produzido pela clientela atendida, o que significa para estes, a possibilidade de re-inserção social através da arte. A FIG. 16, acima, demonstra a potencialidade da produção de artigos de iniciação científica elaborado pelos alunos. Esse potencial pode ser melhor planejado para a realização de pesquisas junto à Coordenadoria de Iniciação Científica Institucional. A TAB. 30 e FIG. 17, a seguir, revela os tipos de eventos gerados pelos projetos.

TABELA 30
Participação dos Projetos em Eventos Diversos- N=53

Eventos Diversos/Participação	Nº	
	Projetos	%
Mostra Interna de Extensão	48	90
Seminário Externo	4	8
Palestras/Seminários Internos	46	87
Palestras na Comunidade	16	30
Congresso Internacional	2	4
Campanhas Preventivas	2	4
Exposição	4	8
Conferência/Seminário Regional/Nacional	3	7
Passeata e Movimentos Sociais	3	7

Fonte: Pesquisa de Campo e Coordenação do Curso

Nota: Não soma 100% uma vez que um projeto pode ser incluído em mais de um evento.

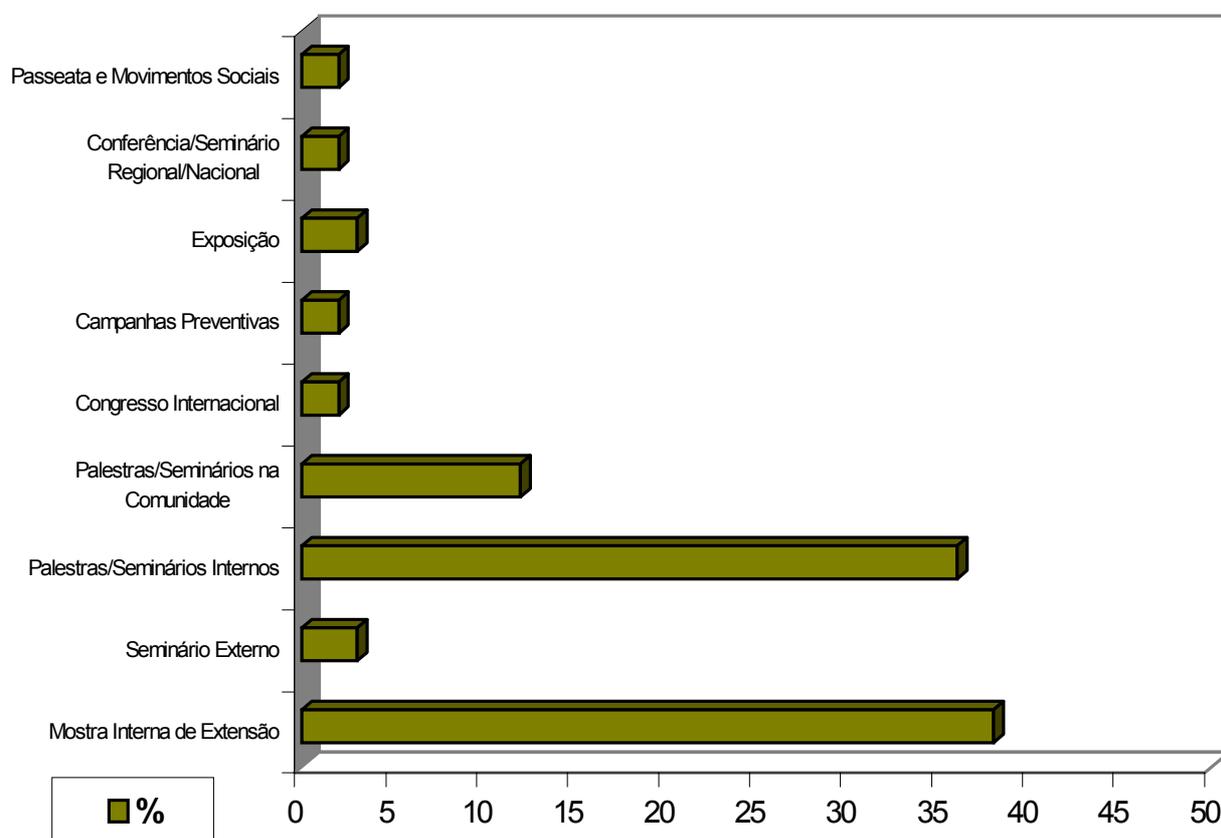


FIGURA 17 - Participação do Projeto em Eventos Diversos

Do total de projetos (N=53) cinco foram implantados recentemente e ainda não oferecem material suficiente para se envolver ou produzir eventos, na mesma escala que os outros. Desse universo, 90% dos projetos participou da Mostra Interna de Extensão: durante um dia as salas de aula foram ocupadas por material contendo a história e descrição dos projetos, com vídeo e cartilhas dentre outros e os alunos estagiários respondendo às questões sobre as ações extensionistas e os resultados alcançados. Alguns agentes da comunidade também estavam presentes, dando os seus depoimentos. 87% promoveu palestras e seminários internos em diversas oportunidades, nas salas de aula ou auditórios; 30% levou essas discussões para a comunidade por meio de palestras e em números menos significativos: seminários externos (8%); conferência regional e nacional (7%); passeata e movimentos sociais (7%); congresso internacional e campanhas preventivas (4%).

Os relatórios especificam também convites para entrevistas em rádios e canais de TV universitários para apresentar ao vivo os resultados das pesquisas e dos trabalhos realizados nas comunidades. Pela análise dos dados se apreende a informação de que três dos projetos desenvolvem interlocução com profissionais da rede pública, objetivando discutir e influir de alguma forma no programa das políticas públicas de saúde mental e assistência a determinados setores da sociedade civil, além de referenciar o aluno para a intervenção em parceria com o poder público. A ação desenvolvida por um desses projetos de extensão é matéria de concurso público realizado pelo Estado, para contratação de psicólogos e psiquiatras e, um dos livros sobre o projeto, com artigos e pesquisas dos alunos foi indicado para o concurso público realizado pelo Tribunal de Justiça do Estado.

Os dados dos relatórios apontam ainda a apresentação de seminários interdisciplinares, com a universidade e a instituição conveniada patrocinando a presença de cientistas de notoriedade no país para a discussão de temas relativos aos projetos extensionistas. Nestes casos, outras instituições formadoras e afins à área de estudo co-participam financiando passagens, hospedagens e abrindo espaços públicos para as apresentações das discussões.

4.5 Produção de Relatório de Avaliação

Os dados coletados nesta pesquisa foram transferidos para planilhas com informações pormenorizadas de cada projeto e das ações extensionistas desenvolvidas. A análise global dos dados quantitativos e qualitativos presentes nos relatórios históricos de cada projeto foram transferidos para a Coordenadoria Institucional da Extensão. Nesse processo foram discutidas as dificuldades encontradas, os principais dados necessários para a produção de um banco de dados, além das informações básicas já existentes e, a necessidade de padronização e sistematização dos indicadores de qualidade, para posterior divulgação junto à comunidade acadêmica.

O confronto entre o que se coloca como marco de qualidade de uma extensão universitária e os dados coletados possibilita visualizar os aspectos fortes da extensão no curso e na instituição e os aspectos a serem fortalecidos em um próximo passo de planejamento da atividade, tomando como referência os indicadores presentes na avaliação.

5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO: EXPECTATIVAS E REALIDADE

5.1 Introdução

O capítulo tem como objetivo central confrontar os resultados do estudo de caso com o modelo avaliativo da Extensão Universitária Integrada e Responsiva, procurando discutir a realidade encontrada na instituição pesquisada e o que se deveria encontrar a partir dos indicadores de qualidade referenciados no modelo. Discute-se também, qual a prática extensionista que os coordenadores de projetos e a instituição através das Coordenações de Extensão deveriam ter para se alcançar os resultados apropriados a uma extensão universitária de qualidade.

O modelo avaliativo propõe uma orientação estruturada através de certos indicadores que incentivam e garantem uma extensão de qualidade a ser seguida. Distanciar-se desses indicadores e não absorver-los significa descaracterizar a atividade extensionista e não fortalecer a instituição de ensino superior no processo de integração das atividades-fim e no seu papel junto à sociedade.

5.2 Análise

5.2.1 Quanto às políticas institucionais de gestão da extensão

As políticas institucionais têm uma articulação direta com a filosofia que orienta a missão e os rumos e movimentos do cotidiano de uma organização. Neste estudo importa a relevância da extensão junto às atividades de ensino e de pesquisa, a sua forma de operacionalização e a relação da instituição com a sociedade no seu compromisso de responsabilidade social.

Na instituição pesquisada há um forte investimento para se efetivar a extensão, a importante influência da Reitoria que aposta na extensão como um diferencial de universidade e um incentivo a projetos sociais que justifiquem uma efetiva ação nos

coletivos e comunidades. Em contrapartida, uma postura pragmática, acompanhada de uma não relevância aos aspectos de qualificação do pessoal que articula as estratégias de ação da extensão. Na prática, isso se evidencia por um excessivo esforço e força de vontade de mudanças, mas pouco zelo quanto ao aspecto da qualidade. A última contratação de coordenadoria de extensão no mercado de trabalho privilegiou um perfil que pudesse negociar com os parceiros financiamentos e patrocínios em detrimento de um perfil que conhecesse o funcionamento de uma extensão acadêmica e pudesse planejá-la para o alcance de uma qualidade de trabalho universitário. Pode-se justificar, contudo, essa postura, pelo contexto da atividade extensionista, pois na literatura sobre a extensão universitária, um dos entraves para o seu adequado funcionamento é o elevado orçamento exigido para tal atividade.

No nível acadêmico-burocrático há toda uma documentação que privilegia a atividade extensionista desde a sua incorporação na missão institucional até a presença da atividade nos projetos pedagógicos dos cursos e sua relação com o ensino e a pesquisa. Com o incentivo da reitoria foi criada uma coordenadoria de extensão na instituição para incentivar e apoiar a implementação dos projetos junto aos cursos e em parceria com a comunidade em geral. É uma instituição preocupada em dar certo. As atividades extensionistas são classificadas para controle interno de bolsas, número de participantes e professores responsáveis pelas ações de extensão. Há toda uma sistemática de seleção e aprovação dos projetos, que passa por vários níveis hierárquicos. No entanto, o processo de tomada de decisões se efetiva de maneira individual e centralizada na alta direção, no que se refere aos rumos norteadores. A equipe de trabalho é acionada quando é o momento de operacionalizar, adequar e aprimorar os processos administrativos e acadêmicos da atividade.

A instituição, por ser um centro universitário, privilegia a atividade de ensino e tem o setor de extensão funcionando no mesmo nível hierárquico do órgão de pesquisa, contudo, não se tem definidos os mecanismos que incentivem e garantam a integração dos projetos e desses setores. Essa falta de integração institucional, apesar de diagnosticada pela reitoria e coordenação de extensão, continua fazendo parte da política da organização. Faz parte da cultura institucional cada grupo criar sua própria linha de trabalho. Assim, não é valorizado e apropriado um saber já construído institucionalmente por um determinado setor, ou discutido com o mesmo

um consenso em torno dessas questões. Cada curso elabora seu próprio roteiro de projeto. Se por um lado isso atende à especificidade do curso, por outro dificulta a padronização institucional de dados que possam favorecer a identificação de potencial para atividades interdisciplinares e intercursos.

Em outubro de 2002, portanto, após o levantamento de dados deste estudo e, certamente, em consequência deste, é criado o Comitê de Extensão Institucional, para elaborar normas e procedimentos para aprovação e monitoramento das atividades extensionistas. O comitê é formado por 23 pessoas divididas em três câmaras acadêmicas, com a função de viabilizar os projetos, por meio da avaliação dos novos e dos já implantados, classificando-os de acordo com a relevância para o ensino, a pesquisa e a comunidade. Preservando a importância e o avanço desta medida, necessária ao monitoramento da atividade extensionista, observa-se que as câmaras de extensão trabalham com seis áreas temáticas: Comunicação e Marketing; Saúde e Assistência Social; Direitos Humanos e Trabalho; Gerência e Tecnologia; Meio Ambiente e Cultura e área da Educação, diferentes das cinco áreas nomeadas pela Coordenadoria de Iniciação Científica, que são as pesquisas em Direito, Direitos Humanos e Políticas de Inclusão; Históricas, Culturais e Educacionais; Gerenciais e Tecnológicas; Saúde, Tecnologia e Políticas Públicas; Qualidade de Vida e Saúde Mental. Se uma das ações retiradas do encontro institucional de dezembro de 2001 é a necessidade de um maior entrosamento entre os vários centros e as coordenações, o exemplo deveria vir das hierarquias de cima. Nesse caso, a classificação das áreas temáticas dos dois setores deveria ter uma orientação comum. Esse comportamento de instituir normas e regras sem uma sinergia da extensão com a pesquisa, já cria no nascedouro dificuldades de integração, com as quais se vai ter de lidar no futuro próximo.

A coordenação geral cuida dos aspectos administrativos, mas não se preocupa em favorecer o contato entre os integrantes dos diferentes projetos dinamizando a formação de núcleos interdisciplinares e multiprofissionais. Como consequência, deixa-se de perceber a alternativa da extensão como saída estratégica para dinamizar o ensino e a pesquisa, que funcionam de forma estanque, cada um com sua política institucional e linhas de interesse próprias, onde algumas se combinam e outras não, apesar de servirem à mesma instituição.

Outro ponto diz respeito aos relatórios dos projetos. Eles são arquivados e servem de memória institucional. No entanto, não há uma reunião colegiada para

devolução da análise coletiva dos mesmos e uma crítica positiva e de quais pontos se necessita melhorar para o alcance de um trabalho de qualidade. A estrutura da organização privada com docentes horistas, sem um *plus* de carga horária para reuniões colegiadas periódicas dificulta os encontros com os coordenadores de projetos. Tem de se contar com a boa vontade dos profissionais, a aliança do gestor com os mesmos e o interesse pessoal de cada um pela continuidade dos trabalhos. O coordenador de projetos recebe apenas, pela supervisão dos alunos e mesmo o acompanhamento das atividades nas instituições é feita por cada um de acordo com suas possibilidades. Não há uma previsão orçamentária para tanto. Com o tempo, e a dificuldade dos encontros, cada um cria sua própria sistemática de acompanhamento dos projetos. Formalmente, cumprem a burocracia da documentação e relatórios semestrais; do ponto de vista da qualidade, não há espaço para outros investimentos, além da ética com a formação do aluno. Aliança com projetos públicos, de capacitação dos parceiros externos e capacitação dos alunos com cursos complementares para construir um saber ou postura onde estejam ainda fragilizados, vai depender de cada um e do interesse pessoal no projeto. Isso gera uma cultura organizacional informal, onde as atividades são realizadas muito mais por interesse ou abnegação dos professores do que por um planejamento estratégico do setor junto aos outros órgãos da instituição.

5.2.2 Quanto às políticas sociais de relação da IES com a sociedade

As políticas sociais têm como meta a transformação recíproca da universidade e da comunidade, visando ao compromisso com o desenvolvimento social. Nesse sentido elas apontam a necessidade da universidade assumir a sua parcela de responsabilidade no esforço coletivo de desenvolvimento do país, para superação de sua realidade de exclusão social. A prioridade é em relação aos grupos menos favorecidos socialmente e a possibilidade de contribuição para a sua inserção política, econômica, social e cultural.

Na instituição estudada, a parceria para o desenvolvimento de projetos sociais se faz principalmente com os órgãos públicos e instituições sem fins lucrativos (90% dos projetos), o que demonstra o comprometimento institucional com as populações de baixa renda e um esforço no resgate de sua condição de cidadania. Os parceiros

externos influem nas definições das prioridades de intervenções dos projetos, se implicando em diferentes graus com as atividades desenvolvidas, porém somente uma pequena parcela deles pode financiar bolsas para os alunos – estagiários ou arcar com recursos de melhoria do ambiente físico para favorecer a prestação de serviços. Muitas vezes a própria universidade é que tem de providenciar as reformas e todo o recurso material e humano necessário. Isso explica, embora não justifique, a necessidade da universidade priorizar no planejamento das atividades extensionistas a busca de patrocínio e parceiros que possam subsidiar os projetos sociais, como garantia de sua continuidade.

O perfil dos parceiros externos demarca que as ações sociais e comunitárias são privilegiadas. Causa estranheza a baixa frequência em empresas, principal nicho de mercado para uma inserção de ganho mais imediato do profissional do curso em estudo, o que evidencia um não planejamento das inserções da extensão na comunidade a partir das necessidades do curso. Nesse caso, a universidade necessita planejar suas ações no sentido de buscar patrocínio e parceria com empresas privadas preocupadas com a responsabilidade social, que subsidiam projetos sociais e buscam na parceria com a universidade legitimidade para as suas ações.

Os projetos na instituição em estudo demonstram uma preocupação tanto em desenvolver uma ação técnico – acadêmica de qualidade, quanto uma ação de assistência social e não assistencialista, no sentido de uma emancipação político – social das comunidades atendidas para prevenção à marginalidade, ao uso de drogas e às situações de risco. No entanto, quando se direciona o foco para os alunos, os questionários revelam uma deficiência na comunicação dessas prioridades. Eles não demonstram se sentir responsáveis pela transformação social das comunidades atendidas ou de se implicarem numa posição de escuta das necessidades que extrapolem seu âmbito de ação para que acionem outros serviços da universidade associados a outros cursos e projetos. Limitam-se na maioria das vezes à prestação de serviço técnico e que beneficiará a população alvo do projeto, mas não se estenderá à autonomia daquela comunidade ou organização atendida. Outro aspecto a ser trabalhado é que não há muita familiaridade dos coordenadores de projetos com os empresários e as lideranças políticas e sociais. Sem esses parceiros, forças naturais do desenvolvimento, as atividades de extensão podem ser

desenvolvidas, ainda que não se queira, como ações filantrópicas e não como ações propositoras de desenvolvimento.

Na formação dos alunos cumpre-se o ideal de desenvolver ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo, o que forma o profissional cidadão, no entanto há uma potencialidade nos projetos pelo desenvolvimento de parcerias com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais considerados prioridade no modo de articulação da IES com a sociedade, enquanto apoio para o desenvolvimento do país. Os projetos deveriam criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como dar o apoio necessário para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas. No entanto, com exceção dos centros e núcleos, que trabalham com uma estrutura diferenciada, carga horária maior para os coordenadores de projetos, equipe multidisciplinar e intervenção interdisciplinar, os projetos não cumprem esses objetivos. Existem bons projetos de intervenção que fazem diferença para os alunos na sua formação técnica, mas pouco na sua formação social, enquanto pessoas que se comprometem com a população atendida. Há exceções, que claramente, dependem do professor e do aluno muito mais do que de uma estrutura que incorpore isso na sua operacionalização.

A atividade de extensão, no estudo é vista muito mais como uma atividade de formação dos alunos e às vezes ela beneficia mais freqüentemente os alunos do que a população-alvo para a qual essa ação é dirigida. No entanto, espera-se na extensão que, os alunos além de aprenderem a aplicar a teoria produzam o conhecimento adequado à situação e relação. Isso os habilitaria a, no futuro, atuar sobre a realidade do país de forma comprometida e transformadora.

A análise global dos projetos aponta a diferença nesse processo de contribuição efetiva para as comunidades a médio e longo prazo, nos projetos que incluem na sua operacionalização equipes interdisciplinares, intervenção multidisciplinar e bolsas de extensão para que os alunos-estagiários tenham maior dedicação às atividades. Os projetos com este perfil foram transformados em núcleos e centros, o que significa também maior carga horária para os coordenadores que supervisionam e acompanham de perto os projetos. Estes resultados apontam a necessidade de um planejamento institucional que privilegie a interlocução entre os projetos existentes nos cursos e sua articulação em ações interdisciplinares objetivando uma

correlação efetiva entre custos e benefícios, além de melhoria na qualidade da intervenção.

5.2.3 Quanto ao plano pedagógico-institucional de articulação da extensão com o ensino e a pesquisa

O plano pedagógico-institucional deve levar em conta o processo formativo do aluno através de uma proposta que articule a atividade de extensão com as atividades de ensino e de pesquisa. A proposta deve ainda inter-relacionar os conteúdos das disciplinas, as concepções de pesquisa e as demandas da sociedade, estimulando a interdisciplinaridade nos projetos de intervenção social.

O estágio curricular é considerado como o melhor instrumento de viabilização da atividade extensionista. Ele propicia uma articulação entre o ensino e a extensão – pois tem seu foco na formação profissional do aluno e está ligado à prestação de serviço à comunidade, o que oportuniza questionamentos não só da prática, mas também das teorias estudadas. Na instituição e principalmente no curso em estudo, essa orientação é seguida, o que garante a continuidade das atividades e o financiamento dos projetos através dos créditos curriculares.

A integração da extensão com o ensino tem como objetivo a transmissão de conhecimentos através de seminários, palestras, fóruns, cursos de reciclagem, dentre outros. Essa interlocução é estimulada pela Reitoria, através da orientação da Direção de que cada professor articule as atividades de sala de aula com as atividades de extensão. A proposta é a de valorizar com a distribuição de pontos do semestre o envolvimento do aluno nos projetos de extensão e nos projetos dos centros e núcleos de extensão. O professor solicita um trabalho que envolva visitas, pesquisas e entrevistas dentre outros, com as pessoas que integram os projetos e assim, tragam para a sala de aula os estudos de caso para discussão à luz da teoria estudada. A proposta é boa, mas, como essa orientação veio de cima para baixo e sem uma capacitação do professor a não ser um seminário no início das aulas, onde foram debatidos outros temas, isso foi incorporado mais como uma tarefa obrigatória em resposta a um sistema burocrático e centralizado do que a uma necessidade de integração da teoria com a prática para se oferecer um ensino de qualidade. O que parece dar mais certo na instituição é quando o professor – coordenador de projetos

também ministra disciplinas curriculares afins. O trabalho extensionista traz como resultados uma revisão teórica, ampliação da bibliografia de apoio à construção do conhecimento em sala de aula, discussões atualizadas em sala sobre o tema que envolve o projeto e estudos de caso vivenciados no exercício prático da atividade. Esse movimento propicia também um aprimoramento profissional dos professores e alunos pela confrontação do conhecimento acadêmico com o saber popular materializado no cotidiano das populações atendidas e que enriquecem e reciclam as fundamentações teóricas.

A relação da pesquisa com a extensão ocorre no momento em que a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Como a ação da universidade pretende ser instituída numa via de mão dupla com a comunidade, as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica têm pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas. Os professores que acompanham todo o percurso do projeto é que deveriam saber o que deve ser pesquisado para quais fins e interesses, no entanto o aluno é que escolhe o tema para desenvolver o trabalho de iniciação científica. No curso estudado, a grande maioria dos projetos de iniciação científica dos alunos fica arquivada e só tem sentido para o aprimoramento de sua formação. As pesquisas não são comunicadas e os estudos se perdem ao longo do tempo. Ora, ao participar de uma atividade de extensão os estudantes devem ter clareza do que se espera de sua atuação, que indicadores podem permitir quantificar e qualificar o impacto do projeto na comunidade em que atuam e devem também buscar sistematizar que atividades de ensino e pesquisa devem ser necessárias para complementar, desenvolver e ampliar os temas e interesses que a atividade despertou. Ocorre que os alunos – pesquisadores e muitos professores – coordenadores de projetos não tomam conhecimento dos órgãos regionais que atuam em sua área de interesse e realizam trabalhos paralelos a eles, sem uma interlocução que possa modificar de alguma forma as políticas públicas e sociais do setor. Há um desconhecimento geral de que esse procedimento é parte da ação da atividade extensionista junto à sociedade.

A questão orçamentária para a extensão também entra nessa pauta. Como o pagamento para os professores horistas tem de abranger a supervisão dos atendimentos de campo e a construção de uma pesquisa de iniciação científica relativa ao projeto, o atendimento assume uma posição prioritária nesse processo.

Os alunos – estagiários necessitam de uma atenção imediata quando ainda estão aprendendo a atuar no campo prático da profissão. Assim, o acompanhamento da escrita e elaboração do projeto científico fica em segundo plano, dependendo também de uma motivação excepcional dos alunos para correr atrás do prejuízo e garantir uma melhor qualidade na sua pesquisa.

Contudo, não se pode deixar de observar que, essa integração da extensão com o ensino através dos estágios e com a pesquisa através da atividade de iniciação científica trazem resultados significativos na formação dos alunos. Dos projetos inscritos de 1999 a 2001, no Programa Institucional de Iniciação Científica, que garante bolsas para os alunos e professores pesquisadores, o curso em estudo obteve o primeiro lugar em número de inscrições. O curso em análise teve 41 projetos inscritos no Programa, com o segundo lugar obtendo o número de 16 inscrições. A qualidade dos projetos é que pode ser colocada em questão. Com esse número significativo de inscrições foram aprovados apenas 14 projetos em relação à aprovação de 10 projetos de um curso que teve somente 14 projetos inscritos. Novamente, o mecanismo de operacionalização da extensão é que tem de ser analisado, tomando como variáveis o orçamento destinado a tal atividade para o pagamento do trabalho dos professores – coordenadores de projetos e a carga horária destinada a tal fim.

A análise dos dados, tomando como referência os relatórios dos projetos e questionários revela a potencialidade dos projetos para uma relação de interdisciplinaridade que a incorporação de outros cursos com diferentes áreas de saber poderia favorecer. A extensão é considerada como um dos espaços estratégicos universitários que melhor consegue promover essa relação, integrando distintos grupos de conhecimento em prol de uma ação intervencionista de qualidade. Para os alunos é o momento privilegiado de vivência com profissionais de diferentes áreas, para uma atuação conjunta em projetos comunitários. Na instituição e curso em estudo, essa relação interdisciplinar acontece nos centros de extensão, cuja equipe é composta por vários profissionais de áreas afins ao foco de trabalho. Nos projetos de extensão curriculares, coordenados por um professor – supervisor a realidade é outra. Nesse caso, fica visível a conseqüência da desarticulação entre as atividades fim e meio. A insuficiência de suporte administrativo para uma sustentação de propostas interdisciplinares faz com que se tenha um número significativo de projetos atuando em áreas afins, de forma isolada

e sem conhecimento uns dos outros ou com desejo de trabalhar junto, mas sem condições estruturais de viabilizar essa articulação. Faz-se necessário, nesse caso, promover uma modernização administrativa coerente com as necessidades de atuação interdisciplinar, tomando como referência os indicadores que favorecem essa interlocução, que são a caracterização do projeto, classificação por área temática, identificação dos interlocutores públicos e civis por área de atuação, dentre outros.

5.2.4 Quanto à produção acadêmica

Toda atividade de extensão deve ser documentada, para ser internalizada, promovida e aperfeiçoada. Quando algo não é documentado não pode ser avaliado, visto na perspectiva histórica de aprimoramento da atividade e no alcance ou não dos objetivos propostos no seu planejamento. Os resultados obtidos nas pesquisas e nos projetos de intervenção social devem ser divulgados para a comunidade universitária e para a sociedade, atingindo assim a meta principal da extensão, que é propiciar um ensino de qualidade e assessorar as populações no sentido da obtenção de subsídios à sua própria avaliação crítica e como apoio à solução de seus problemas. Como objetivo complementar tem-se a imagem da instituição divulgada a partir da sua produção.

Na instituição em estudo a extensão é utilizada de forma bastante satisfatória para se dar visibilidade ao que o centro universitário através dos projetos sociais está realizando. Nesse sentido tem participado de vários concursos e recebido prêmios regionais e nacionais com os programas de extensão que desenvolve junto à comunidade.

Todos os coordenadores de projetos se encontram empenhados em participar de seminários e palestras internas divulgando os resultados alcançados e apresentando a produção acadêmica dos alunos em sala de aula, conforme orientação da Direção. Dada a potencialidade da extensão na instituição e no curso em estudo, os seminários externos e junto à comunidade podem ser ampliados e, para tanto, deve-se programar estratégias de inserção da comunicação interna e externa desde o início do projeto.

As experiências inovadoras e bem-sucedidas dos núcleos e centros são registradas, documentadas e legitimadas através de apresentações em seminários, encontros regionais e nacionais e publicações temáticas. Já as experiências dos projetos curriculares, pela falta de uma cultura avaliativa no campo da extensão, não são registradas, a não ser de maneira informal por iniciativa dos coordenadores de projetos. Pretende-se com este estudo identificar os indicadores apropriados a tal fim e os mecanismos necessários para o planejamento da atividade junto aos projetos e à instituição como um todo.

5.3 Considerações finais

A pesquisa constatou que a instituição e o curso em estudo realizam a atividade de extensão de maneira informal, sem uma clareza da potencialidade estratégica de tal atividade e sem o conhecimento dos indicadores de suas ações nas universidades.

Há uma valorização e o reconhecimento do potencial da atividade na formação dos alunos e na construção de uma imagem favorável à organização junto à sociedade. Para a instituição do estudo, a extensão é o cartão de visitas da produção universitária e a possibilidade de aproximar o aluno da prática e da realidade, visando formar o cidadão do futuro. Contudo, o desconhecimento dos indicadores de qualidade da práxis extensionista contribui para a depreciação e o subaproveitamento da atividade.

A estrutura operacional da extensão não incorpora no seu planejamento, diretrizes comuns de classificação dos projetos, favorecendo a interlocução e ações interdisciplinares em áreas comuns de atuação. Com isso, deixa-se de aproveitar a potencialidade inerente aos mesmos.

Os projetos beneficiam muito mais os alunos do que a população atendida. Há um desconhecimento na comunidade científica de que a atividade deve se ocupar não só da intervenção teórico – técnica como também de transformação da realidade e dos coletivos – parceiros dos projetos. Também não há familiaridade dos professores – coordenadores de projetos com os setores influentes na área de ação do mesmo. Com isso, muitas vezes a intervenção extensionista acontece de uma forma muito mais assistencialista do que de uma forma que estimule o crescimento e

autonomia dos coletivos atendidos. Ainda aqui, o que falta não é incentivo, estímulo e apoio da Direção institucional, esforço e interesse das pessoas envolvidas. O que se desconhece e compromete o trabalho são os indicadores para referenciar as ações enquanto critério de uma extensão universitária de qualidade.

6 CONCLUSÃO

6.1 Introdução

Este capítulo sintetiza as conclusões do presente estudo e busca demonstrar como os dados obtidos na pesquisa fornecem respostas adequadas ao problema proposto. Verifica ainda, se os objetivos propostos no primeiro capítulo foram atingidos e oferece sugestões para trabalhos futuros.

A pesquisa objetivou identificar e definir um conjunto de indicadores de qualidade que possibilitem avaliar a prática da extensão universitária. Para tanto, trabalhou-se com um modelo avaliativo da extensão universitária integrada e responsiva. Este modelo traz referenciados os critérios e os indicadores de qualidade da extensão tomando como determinantes da qualidade as políticas institucionais de gestão da extensão, as políticas sociais, o plano pedagógico-institucional e a produção acadêmica. As políticas institucionais de gestão da extensão dizem respeito à forma como a extensão é incorporada e operacionalizada no cotidiano da organização; as políticas sociais às relações de troca e retroalimentação entre as IES e a comunidade; o plano pedagógico-institucional à articulação da extensão com as atividades de ensino e de pesquisa e com a atuação interdisciplinar, privilegiando a formação do aluno numa perspectiva ética e de cidadania; e a produção acadêmica, os produtos gerados pelos projetos. Eles documentam as atividades extensionistas, demonstram os resultados e divulgam a imagem institucional.

Quanto ao objetivo específico de efetuar uma revisão bibliográfica referente à concepção da extensão universitária e seus principais indicadores articulado à questão da qualidade no ensino superior, considera-se atendido, uma vez que este estudo teórico permitiu a construção de conhecimentos que nortearam e facilitaram o delineamento da pesquisa.

O objetivo de identificar e definir indicadores de qualidade a serem adotados pelas instituições de ensino superior para a melhoria das atividades de extensão na sua articulação com o ensino, a pesquisa e as demandas da sociedade, permitiu que se cumprisse o objetivo de propor um modelo avaliativo para orientar o planejamento

da extensão universitária de qualidade. Para tanto, foi construído o modelo avaliativo aplicado a um curso de um centro universitário privado na região Sudeste do país.

O modelo avaliativo adota a abordagem participante e tem como objeto central a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria. Assim, incorpora tanto a avaliação diagnóstica, que envolve aspectos quantitativos e qualitativos do desempenho da extensão e verifica as causas das dificuldades encontradas, quanto a avaliação formativa que implementa a melhoria da atividade de extensão durante o próprio processo avaliativo. Os instrumentos utilizados são questionários com questões fechadas e abertas, junto aos coordenadores de projetos e estagiários bolsistas; entrevistas não estruturadas para esclarecimentos de posições e aprofundamento do tema durante o preenchimento dos questionários pelos coordenadores de projetos; e a observação participante em reuniões colegiadas e com as coordenações e direção da instituição. Esses instrumentos contidos no modelo permitiram extrair informações e atingir os objetivos propostos.

Do ponto de vista da instituição pesquisada, os indicadores através da avaliação apontam nos critérios das políticas institucionais de gestão, um forte investimento da organização na atividade extensionista, e um lugar diferenciado da extensão entre as outras atividades na formação dos alunos. Contudo, a postura pragmática e informal na operacionalização dos projetos leva a uma fragmentação entre a atividade de extensão e as atividades de ensino e de pesquisa, apesar do discurso, documentos e uma prática de planejamento pedagógico que concilia as três atividades. Nos critérios das políticas sociais, que têm como meta a transformação recíproca da universidade e comunidade, os indicadores demonstram um forte comprometimento institucional com as populações de baixa renda e um esforço no resgate de sua cidadania. Contudo, os projetos beneficiam muito mais os alunos do que a comunidade atendida, no sentido da transformação social. Os indicadores revelam não haver conhecimento por parte da comunidade científica de que a atividade de extensão se ocupa não só da intervenção imediata junto à comunidade como também da mediata, no sentido de transformação da realidade dos coletivos e comunidade atendida. Nos critérios do plano pedagógico-institucional os projetos têm uma articulação com o ensino através dos estágios curriculares, considerados o melhor instrumento de viabilização da atividade de extensão. A integração da extensão com o ensino é estimulada pela Reitoria e planejada a cada início de semestre. Já a articulação da extensão com a pesquisa ainda há muito por se fazer

em termos de planejamento e criação de mecanismos de operacionalização dessa integração. A ação interdisciplinar acontece nos centros e núcleos de extensão, mas precisa ser estimulada nos projetos curriculares para a sua viabilização. Por fim, no critério de produção acadêmica todos os projetos se empenham em participar de palestras e seminários internos. Dada a potencialidade da atividade de extensão no curso e na instituição como um todo, os seminários externos e junto à comunidade podem ser ampliados. As experiências dos projetos dos centros e núcleos de extensão são registradas e legitimadas através de publicações internas e em revistas especializadas. Já as experiências dos projetos curriculares, por falta de uma cultura avaliativa, não são registradas, a não ser de maneira informal, por iniciativa de alguns coordenadores de projetos.

Conclui-se, portanto, que o objetivo de identificar e definir os indicadores de qualidade da extensão universitária para avaliar a prática da atividade foi atendido neste estudo. Os indicadores e o modelo avaliativo apontaram também na instituição pesquisada os mecanismos e dispositivos necessários para o planejamento da atividade junto aos projetos e à instituição como um todo, para melhoria de suas ações junto à extensão. A coordenadoria de extensão criou uma comissão colegiada e vem implementando as mudanças necessárias a partir dos dados e informações coletadas.

6.2 Conclusões

Sem a pretensão de que as conclusões aqui apresentadas contemplem a complexidade das IES no que diz respeito à atividade da extensão, já que a investigação feita se restringiu à atividade extensionista de uma única instituição de ensino superior, nada impede que possam ser estabelecidas algumas relações entre o que se observou na organização do estudo de caso e a realidade das IES mais geral. Ou mesmo que sejam apresentadas algumas considerações que orientem o funcionamento e o planejamento dessa atividade na IES pesquisada.

A partir da análise e dos resultados apresentados nos capítulos 4 e 5, algumas conclusões podem ser traçadas, procurando definir um conjunto de indicadores de qualidade que possibilitem avaliar a prática da atividade de extensão, junto aos cursos e na realidade institucional.

Tomando como referência o determinante de qualidade quanto às políticas institucionais de gestão, conclui-se que, a falta de planejamento e conhecimento do que seja de fato uma extensão universitária influi no resultado do trabalho. Muitos projetos evoluem durante o seu desenvolvimento e alcançam índices de sucesso nas atividades sem ter conhecimento de que são exemplos e modelos a seguir de funcionamento de uma extensão universitária de qualidade. Haveria menos desgaste e mais esforços centralizados se os indicadores de qualidade da atividade extensionista estivessem claros desde o início. Se o planejamento e a operacionalização das atividades em nível institucional fossem direcionados para as ações interdisciplinares e intercursos. Como se diz no ditado popular “há muito tiro para todos os lados, desperdício de bala e não se atinge o alvo”.

A falta de uma política de extensão bem definida e consolidada constitui-se no grande problema ao bom desempenho das atividades extensionistas. Na definição de uma política de extensão, pode-se estabelecer as diretrizes, definir os objetivos a serem alcançados e atribuir essa ação à universidade, tendo em vista os anseios, as necessidades e o desenvolvimento da comunidade. No estudo de caso, as atividades vão sendo desenvolvidas “naturalmente”, como se não houvesse necessidade de conhecer melhor e com mais profundidade a própria atividade e os conceitos usados para caracterizá-la ou justificá-la. Na estrutura institucional ainda se luta para uma integração das atividades de extensão, ensino e pesquisa. Mesmo nas instituições, como na do presente estudo, em que a Reitoria imprime um imenso esforço para operacionalizar essa integração esbarra-se numa cultura imediatista, de sobrevivência da atividade pela falta de recursos disponíveis para um pagamento melhor aos professores e de treinamento dos mesmos para uma visão mais ampla do que seja a atividade e que lugar deveria ocupar na dinâmica institucional. A falta de comunicação interna isola as práticas de extensão, dificultando a experiência da interdisciplinaridade.

Não basta a presença da atividade de extensão no projeto pedagógico do curso e na estrutura curricular via estágios. Esses indicadores são importantes, mas, têm de vir acompanhados de procedimentos da coordenadoria de extensão institucional na operacionalização da atividade, implementando através de uma comissão colegiada representativa dos vários cursos, a classificação dos projetos por linha programática, área temática e criando mecanismos facilitadores de integração dos projetos a partir do banco de dados institucional. Só assim se tem um panorama da identidade

extensionista institucional e se pode verificar a partir dos projetos agrupados as linhas de pesquisa a serem priorizadas, evitando o desperdício de recursos humanos e materiais.

No determinante de qualidade das políticas sociais, os projetos garantem a ligação teoria-prática na formação dos alunos e parceria interinstitucional com órgãos públicos e organizações e associações sem fins lucrativos, privilegiando assim, na prestação de serviços a clientela de baixa renda, principal foco da atividade extensionista no plano nacional de extensão. Com isso, tem-se um retorno importante para o aprendizado técnico e de cidadania dos alunos. Contudo, não se faz possível implicar os alunos-estagiários para uma transformação social mais ampla, por desconhecimento de que esses indicadores também fazem parte do compromisso político-social inerente à atividade. É também por desconhecimento ou falta de estrutura institucional que os projetos não se relacionam com os setores influentes, públicos e civis, de sua área de atuação. As ações são isoladas e focais, perdendo, em muito, a potencialidade presente nos projetos. A exceção na organização investigada fica por conta dos núcleos e centros de extensão, com atuação em equipes interdisciplinares e carga horária maior para os coordenadores de projetos. Esse parece ser um fator preponderante de sucesso para implicar mais os professores na atividade e de uma forma mais aprofundada. Para que isso não ocorra, deve-se planejar desde o início das atividades, quais setores na região, e em nível nacional, têm ligação com o objeto em estudo, como se vai medir o impacto do projeto na sociedade e capacitar os alunos para uma escuta diferenciada das necessidades e potencialidades presentes, mas ignoradas na população atendida.

No determinante da qualidade quanto ao plano pedagógico-institucional, a pesquisa aponta a necessidade de reestruturação da extensão em decorrência das demandas dos projetos. Na instituição estudada, as linhas de pesquisa foram classificadas de acordo com o interesse geral dos professores em relação aos temas. É um jeito de se chegar lá, já que não se tem uma interlocução da coordenação de iniciação científica com a coordenação de extensão. Cada uma faz o seu trabalho de forma isolada, apesar da proximidade física entre elas, no estabelecimento. Isso cria uma fragmentação entre as atividades com conseqüências na qualidade do trabalho. Na relação com a pesquisa, os indicadores apontam que as linhas de pesquisa devem ser definidas em função da extensão universitária, no sentido de que as investigações realizadas subsidiem a atividade.

Por outro lado, a prática da extensão também produz questões a serem pesquisadas, para uma melhor compreensão do contexto em que acontecem as ações de intervenção. Isso tem de ser estimulado pelos coordenadores de projetos. No caso estudado está presente a fragmentação entre as atividades; não há, apesar do discurso, uma prática de planejamento pedagógico que concilie as três atividades, de extensão, pesquisa e ensino.

Nesse sentido, é de fundamental importância a capacitação dos professores-coordenadores de projetos. A coordenação de extensão deve, a partir de reuniões colegiadas, promover treinamentos específicos com professores que se dediquem à operacionalização dessas atividades e propor que os projetos tenham inscrito no planejamento inicial, os indicadores de como vão realizar a interlocução com a pesquisa e o ensino, além dos indicadores de avaliação dos resultados que se espera alcançar ao final.

A produção acadêmica também deve ser planejada desde o início do projeto, para que o mesmo seja aprovado. Assim, cada coordenador deve se comprometer com a divulgação dos resultados alcançados, com a publicação de trabalhos demonstrando a qualidade dos projetos junto ao público acadêmico-científico e junto à comunidade para que a mesma se aproprie dos conhecimentos e viabilize soluções para os problemas que vivencia no seu cotidiano. Semestralmente ou anualmente, dependendo da especificidade de cada instituição, devem ser incluídas, no cronograma de trabalho e nos relatórios, a participação em encontros internos e externos, congressos e palestras, dentre outros, como modo de se legitimar a ação da extensão e divulgar a imagem institucional a partir de sua produção.

Os indicadores oferecem parâmetros para se atingir os objetivos de uma extensão universitária de qualidade. As empresas de responsabilidade social também desenvolvem ações comunitárias para melhorar o meio em que se situam e valorizar a imagem institucional, mas nem por isso são caracterizadas como desenvolvendo atividades de extensão. Uma atividade ou ação só poderá ser enquadrada como de extensão se for utilizada para ampliar conhecimentos, para além da rotina própria de uma prestação de serviços ou atendimento à comunidade. A cada planejamento de atividades e ações deve-se perguntar como se está contribuindo para a formação dos estudantes, tanto em aspectos estritamente técnico-científicos, quanto no aspecto de cidadania e de responsabilidade social; que habilidades e competências se estão desenvolvendo ao relacionar a teoria com

a prática, que conhecimentos se está transferindo dos conceitos abstratos para ações reais e qual o potencial do projeto em influir na forma como os docentes ensinam e pesquisam. Também preocupar a que grupo social se está dando acesso, que conhecimentos estão sendo transferidos, para quem e para quê e qual a contribuição da intervenção ou prestação de serviços para a formulação e avaliação de políticas públicas.

A avaliação permite que os indicadores de extensão sejam com o tempo incorporados à cultura institucional, cumpram o seu papel e a realidade de um ensino superior engajado no seu tempo possa ser uma utopia possível.

6.3 Sugestões para trabalhos futuros

Para trabalhos futuros sugere-se o desenvolvimento de uma pesquisa que identifique os fatores que facilitam ou dificultam o desempenho da atividade de extensão nas instituições públicas e privadas, tomando como parâmetro o desenvolvimento da atividade junto à sociedade e no projeto pedagógico institucional.

Sugere-se ainda uma pesquisa sobre o impacto da extensão nas comunidades, tomando como agente social a população-alvo, através de uma avaliação externa e participativa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antonio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – ANDES. **O Público e o Privado** – o poder e o saber – a universidade em debate. Rio de Janeiro: Marco Zero, jan.1984.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em formação**. Porto: Ed. Afrontamento, 1990.

BARBISAN, Aluí Oliveira. Modelo institucional de avaliação da extensão : parâmetros e indicadores. In: LOPES, Adão Dione et al. **Avaliação da extensão: proposta de um modelo institucional: dados e indicadores**. Organização de CAVI/CEPAV. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BARRETO, José Anchieta Esmeraldo et al. **A avaliação departamental: dificuldades e perspectivas**. Ceará: Faculdade de Educação da UFC, 1989. (xerocopiado)

BOAVENTURA, Edivaldo M. Universidade brasileira – procura de uma concepção. In: **Fórum educacional**. Rio de Janeiro: (s.n.), 1978.

BOTH, Ivo José. Avaliar a universidade é preciso. In: SOUSA, Eda C.B. Machado de. **Avaliação institucional – leituras complementares**. Brasília: UnB, 1999.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão Universitária: Equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Pesquisa alienada e ensino alienante** – o equívoco da extensão universitária. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 09 de julho de 2001. – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 29 novembro 1968.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**. Brasília, 1975.

CABRAL NETO, Antonio Cabral e SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. In: Contexto & Educação - **Revista de Educación em América Latina y el Caribe**. Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. Unijuí, ano XVI, n. 62, abr/jun 2001.

CAMPOS, V.F. **Controle da Qualidade Total** – no estilo japonês. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni; Escola de Engenharia da UFMF, Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1992.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE Hélgio (org). **Universidade em ruínas** – na república dos professores. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes e Porto Alegre: Cipedes, 1999.

COSTA, Nebel Argüello Affonso da. **Análise das diferentes abordagens do gerenciamento da qualidade**. Resumo da Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção-UFSC. Anexo I, s/d. (xerocopiado)

CROSBY, Philip B. **Qualidade é investimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

CUNHA, Luis Antonio. Ensino Superior e Universitário no Brasil. In: LOPES, Teixeira Marta Eliane et al. (org.) **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: MOREIRA, Targino Ivan. A extensão nas universidades brasileiras: notas para discussão. **Revista de Extensão/Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, Ano III, n.7, jun.1998.

DEMING, William Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, Pedro. Função Social da Universidade – algumas considerações a partir da política social. **Revista CRUB**. Brasília. Ano V, nº 11, 2º sem. 1983.

DEPRESBITERI, Lea. Instrumentos de avaliação – as questões constantes da prática docente. In: SOUSA, EDA C.B. Machado. **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília: Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Cátedra Unesco de Educação a Distância, vol 1, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Anexo III. In: **Relatório do Encontro Nacional de Universidades – Políticas e Ações de Extensão Universitária para a Promoção dos Direitos da Infância e da Adolescência**. Belo Horizonte.: PUC Minas, 1999.

_____. O sistema Federal de Ensino Superior: problemas e alternativas. **RCBS**, nº 23, ano 8, out. 1993.

FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEIGENBAUN, A V. **Total Quality Control**. New York: McGraw-Hill, 1961.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção**. UFPB, março de 1999. (Xerocopiado).

FORUM – GT Avaliação da extensão universitária. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária: pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos**. dez. 2000. (xerocopiado)

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. Indicadores empresariais de qualidade de vida no trabalho: uma proposta de conceitos, critérios e funções para ações e programas empresariais. In: SAMPAIO, Jader dos Reis. **Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

FRANCO, Maria Ciavatta. Reformas educativas na América Latina: a nova lei da educação no Brasil e o projeto de qualidade. Contexto & Educação - **Revista de Educación em América Latina y el Caribe**. Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. Unijuí, ano XV, nº 57, jan/mar. 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. (orgs.). **Avaliação de currículos e de programas**. Brasília: UnB, vol. 3, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GARRAFA, Volnei (org.). **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania: relatório de atividades 1987/1988**. Brasília: UnB, 1989.

GARVIN, D. *What does product quality really mean?* **Sloan Management Review**, Fall 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Paulo Alcântara. Desafios e propostas para uma agenda de políticas de educação superior na primeira década do milênio. In: Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior; Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (orgs.). **Políticas Públicas de educação superior: desafios e proposições**. Brasília: ABMES; FUNADE. 2002.

GURGEL, Roberto Mauro. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Extensão universitária – comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará, 1986.

ISHIKAWA, k. **Controle de qualidade total à maneira japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

LELÉ, José Álvaro. **Diagnóstico Organizacional**. Florianópolis: UFSC – Mestrado em Psicologia das Organizações, set. 2000. (xerocopiado)

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Os equívocos da excelência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar – fundamentos teórico-metodológicos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACHADO DE SOUSA, Eda C. B. (org.). **Qualidade - Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília: UnB, Mapa:6.05, 1998.

MAPA 1.03. Avaliação quantitativa & qualitativa. In: SOUSA, Eda C.B. Machado (org.) **Mapas de Informação**. Brasília: UnB, 1997.

MAPA 1.11. Métodos de avaliação. In: SOUSA, Eda C.B. Machado (org.). **Mapas de Informação**. Brasília: UnB, 1997.

MAPA 1.12. Tipos de avaliação de aprendizagem. In: SOUSA, Eda C.B. Machado (org.) **Mapas de Informação**. Brasília: UnB, 1997.

MAPA 3.05. Auto-avaliação: Instituição. In: SOUSA, Eda C.B. Machado (org.) **Mapas de Informação**. Brasília: UnB, 1997.

MAZZILI. **Revista Universidade e Sociedade**. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, Ano VI, nº 11, jun.1996.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão Universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão/Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, n. 1, jul, 1996.

LIMA, Maria Elizabeth A. **Os equívocos da excelência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MENDES, Sérgio. Gestão orientada por um projeto acadêmico. In: **Seminário desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade**. São Paulo: ABMES, dez. 1998. (xerocopiado)

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

MOREIRA, Ivan Targino. A extensão nas universidades brasileiras: notas para discussão. **Revista de Extensão – Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários**. João Pessoa: Universitária/UFPB, Ano III, n.7, jun. 1998.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Anísio Teixeira e sua visão de universidade. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES-SN, Ano VI, n. 11, jun. 1996.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

_____. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Políticas de Extensão universitária brasileira: 1975-1999**. Belo Hte: UFMG/FAE, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação, Área de Políticas Públicas).

PAIUB. Avaliação Institucional PAIUB – **Matriz de componentes e de variáveis e de indicadores quantitativos e qualitativos de Avaliação Institucional**. s/d. (xerocopiado)

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da Qualidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

PARKER, Bárbara. *Evolução e revolução: da internacionalização à globalização*. In: Clegg et al (org.) **Handbook de estudos organizacionais**. V.1. São Paulo: Atlas, 1999.

PEREIRA, William César Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática**. Belo Horizonte: Vozes: PUC Minas, 2001.

PROGRAMA NACIONAL TEMÁTICO DE FOMENTO À EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – Universidade Cidadã, In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes**

conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

REIS, Renato Hilário dos. A conceituação da extensão universitária. **Revista CRUB**. Brasília, Ano VI, n.12, 1º sem./1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHARTZMAN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SGUISSARD, V. **Avaliação universitária em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

SOUSA, Marcondes Rosa. Extensão: Redimensionar é preciso. In: **Extensão Universitária – um canal em dupla mão**. Fortaleza: EUFC, nº 21, 1986. (Coleção Documentos Universitários).

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 1996. (Tese, Doutorado em Educação Brasileira)

_____. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TERRIEM, Jacques & SOBRINHO, Jorge H. Avaliação institucional em universidade: considerações metodológicas. **Educação em Debate**, N. 1 e 2, 1984.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Indicadores de qualidade na universidade – um desafio para a avaliação institucional. In: **Universidade**. n. 6, nov/dez 1994. p. 320-330. Conferência Mundial sobre o ensino superior – Tendências da Educação Superior para o Século XXI, 1998, Paris. Anais Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

TRINDADE Hélgio (org). **Universidade em ruínas** – na república dos professores. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes e Porto Alegre: Cipedes, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

UNE. **Declaração da Bahia**. Salvador, 1961 (mimeo.).

UNESCO/CRUB. **Conferência Mundial sobre o ensino superior** – Tendências da Educação Superior para o Século XXI, 1998, Paris. Anais Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ. **Cadastros de Extensão** (para eventos, cursos, produtos e publicações, projetos/programa). Rio de Janeiro: UERJ/SR3 – DEPEXT, s/d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ. **Formulário de Avaliação do Relatório Anual dos Programas e Projetos de Extensão**. Rio de Janeiro: UERJ, s/d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ. **Marcos para a discussão da política de extensão na UERJ**. – Gestão 200-2003. Rio de Janeiro: UERJ, s/d. (Relatório)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA – UFPB. **Programa de Avaliação Institucional** – Documento Base. João Pessoa-PB., nov./94. (Proposta).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFGM. **Documento nº 3**. A extensão na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho de Extensão, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFGM. **Relatório e Auto-Avaliação de Projetos de Extensão**. Belo Horizonte: UFGM, 09/05/2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-UFRGS. Conselho de Avaliação Institucional. **Avaliação da Extensão**: proposta de um modelo institucional: dados e indicadores/ CAVI/CEPAV ; Adão Dione Lopes et al (orgs.). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-UFRGS. Conselho de Avaliação Institucional. **Avaliação da Extensão**: proposta de um modelo institucional: dados e indicadores/ CAVI/CEPAV ; Adão Dione Lopes et al (orgs.). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-UFRGS. **Dados /Indicadores de Avaliação da Extensão**. UFRGS. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria de Avaliação Institucional, jun/2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-UFRGS. **Proposta de Indicadores de Avaliação da Extensão**. Porto Alegre: UFRGS, mai/2001.

VIANNA, H.M. **Avaliação educacional e seus instrumentos**: novos paradigmas. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1997.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

WRIGHT, G, Henrik Von. **Norma y acción, una investigación lógica**. Madrid: Editorial Técnos, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

Formulário de Caracterização das Atividades de Extensão Curso de Psicologia – Ano 2001			
1) Título da Atividade:			
Natureza da Atividade	<input type="checkbox"/> Projeto:	<input type="checkbox"/> Estágio II e III <input type="checkbox"/> Estágio VI e VII	<input type="checkbox"/> Estágio IV e V <input type="checkbox"/> Projeto Especial de Extensão
<input type="checkbox"/> Curso	<input type="checkbox"/> Evento	<input type="checkbox"/> Prestação de serviço	
<input type="checkbox"/> Publicação	<input type="checkbox"/> Produção	<input type="checkbox"/> Exposição	
<input type="checkbox"/> Participação em Comissão	<input type="checkbox"/> Iniciação Científica	<input type="checkbox"/> Pesquisa	
<input type="checkbox"/> Outros Especificar:			
Eixo Epistemológico	<input type="checkbox"/> Psicossocial	<input type="checkbox"/> Comportamental	<input type="checkbox"/> Psicanálise
	<input type="checkbox"/> Existencial Humanista	<input type="checkbox"/> Fundamentos Básicos	
Linha Programática			
Área Temática	<input type="checkbox"/> Saúde	<input type="checkbox"/> Cultura	<input type="checkbox"/> Trabalho
(Colocar o nº 1 na área temática principal e o nº 2 na área temática complementar)	<input type="checkbox"/> Educação	<input type="checkbox"/> Direitos Humanos	<input type="checkbox"/> Comunicação
	<input type="checkbox"/> Meio Ambiente	<input type="checkbox"/> Tecnologia	
2) Características da Atividade:			
Objetivo:			
Atividade:			
Período de realização: <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Outros. Especificar			
Início		Término	
Carga Horária:			

Público -Alvo :	
<input type="checkbox"/> Crianças de 0 a 6 anos	<input type="checkbox"/> Crianças de 7 a 14 anos
<input type="checkbox"/> Adolescentes	<input type="checkbox"/> Adultos
<input type="checkbox"/> Terceira idade	<input type="checkbox"/> Famílias
<input type="checkbox"/> Funcionários da Instituição	<input type="checkbox"/> Corpo Administrativo da Instituição
<input type="checkbox"/> Outros. Identificar:	
Público diretamente Atingido: Nº de usuários atendidos	
Nível sócio-econômico do usuário - Faixa de renda familiar (em salários mínimo)	
<input type="checkbox"/> Até 1	<input type="checkbox"/> Mais de 1 a 5
<input type="checkbox"/> Mais de 5 a 10	<input type="checkbox"/> Mais de 10 a 20
<input type="checkbox"/> Mais de 20	<input type="checkbox"/> Sem informação
3) Local de atuação:	
Endereço completo Rua/Av.	
Nº.:	Bairro:
Fone:	Fone:
Fax:	E-mail:
Responsável:	
Tipo de local:	
<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Centro de Saúde
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Unidade de Internação
<input type="checkbox"/> Hospital Geral	<input type="checkbox"/> Centros do UNP:
<input type="checkbox"/> Hospital Psiquiátrico	<input type="checkbox"/> CESPAC () CAMT () SOS
<input type="checkbox"/> Centro Esportivo	<input type="checkbox"/> Ambulatório
<input type="checkbox"/> Outros - Especificar	
4) Parceria :	
Parceiros Internos	
Parceiros Externos - Tipo:	
Privado () () Público () Ongs. () Outros. Especificar	
Forma de inserção dos parceiros Externos :	
O parceiro externo recebe os alunos?	<input type="checkbox"/> Sim () Não
O parceiro externo oferece as instalações ?	<input type="checkbox"/> Sim () Não
O parceiro externo participa na definição das prioridades e ações desenvolvidas ?	<input type="checkbox"/> Sim () Não
O parceiro externo gera a demanda ?	<input type="checkbox"/> Sim () Não
O parceiro contribui financiando alguma ação ?	<input type="checkbox"/> Não () Não Qual _____
Outras formas	<input type="checkbox"/> Sim () Não Especificar _____

5) Bolsistas/monitores envolvidos		
Nº bolsistas:	C.H.:	Valor bolsa:
Nº monitores:	C.H.:	Valor bolsa:
9) Número de alunos envolvidos (atividades curriculares)		
10) Número de alunos envolvidos (atividades não curriculares - voluntários)		
11) Docentes envolvidos		
Nome:		
Curso:		
6) Interlocução com a pesquisa e com o ensino		
Para os casos em que a natureza da atividade seja Projeto:		
O projeto realiza pesquisa?	() Sim	() Não
Especificar (Títulos, Objetivos):		
Uma pesquisa gerou o projeto ?	() Sim	() Não Qual:
O projeto possui pesquisa como consequência ? () Sim () Não Qual		
O projeto gerou indicação para o Núcleo de Iniciação Científica do UNP ? () Sim () Não. Qual		
Caso afirmativo, quem apresentou : () aluno () Professor () Ambos		
O projeto foi aceito ? () Sim () Não		
O projeto está ligado à disciplinas ? () Sim () Não. Qual		
O projeto gerou disciplinas ? () Sim () Não Qual		
O projeto gerou curso de Pós-graduação ? () Sim () Não. Qual		
O projeto gerou algum produto ? Publicou algum artigo, livro, cartilha, manual, produziu vídeos, CDs, outros, nos 2 últimos anos? () Sim () Não		
Em caso positivo, especificar com referências completas:		
O projeto participou algum evento, exposições, curso, nos dois últimos anos? () Sim () Não		
Quantos ?		
Especificar quem apresentou : Os coordenadores ? () Os alunos Bolsistas ? () Ambos		

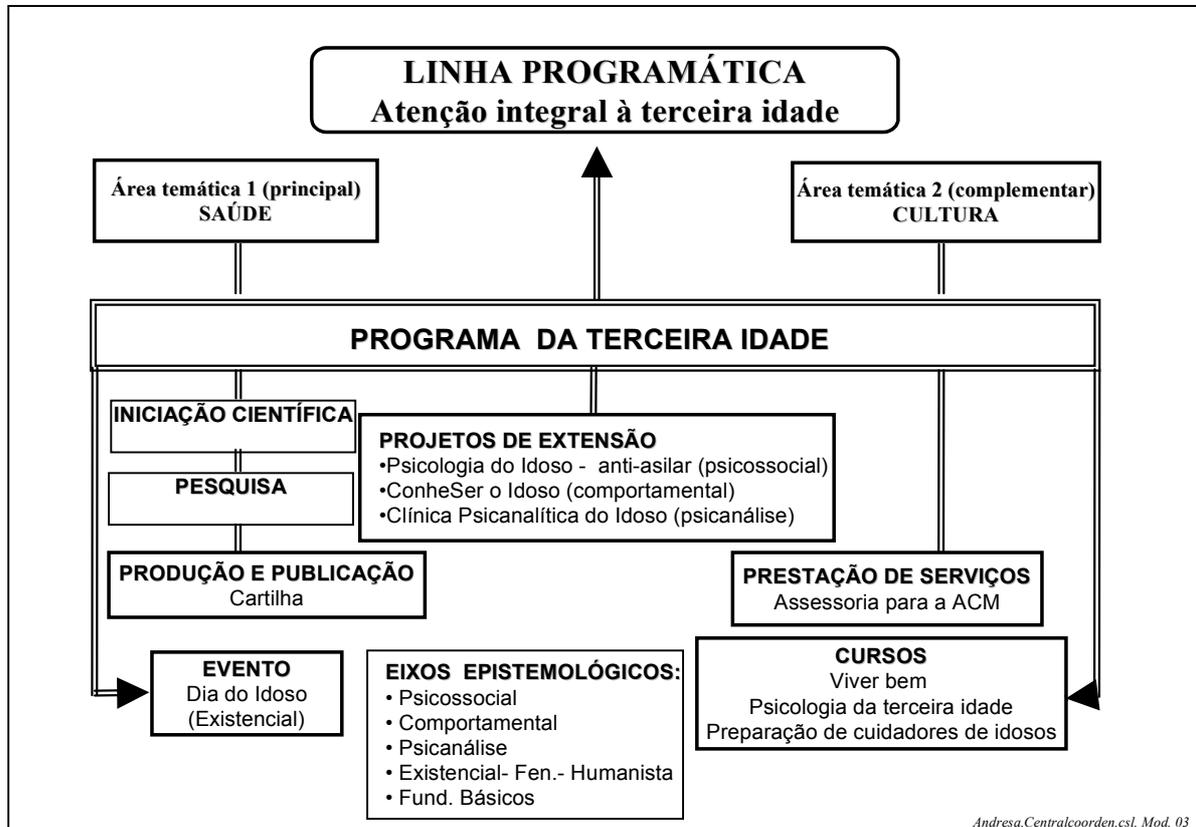
7) Coordenador Nome:	
Titulação Acadêmica:	<input type="checkbox"/> Doutor <input type="checkbox"/> Doutorando <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Mestrando <input type="checkbox"/> Especialista
Endereço	
Fone:	
E-mail:	
8) Observações:	
Data: ___/___/01	_____ Assinatura

APÊNDICE B – Questionário 2

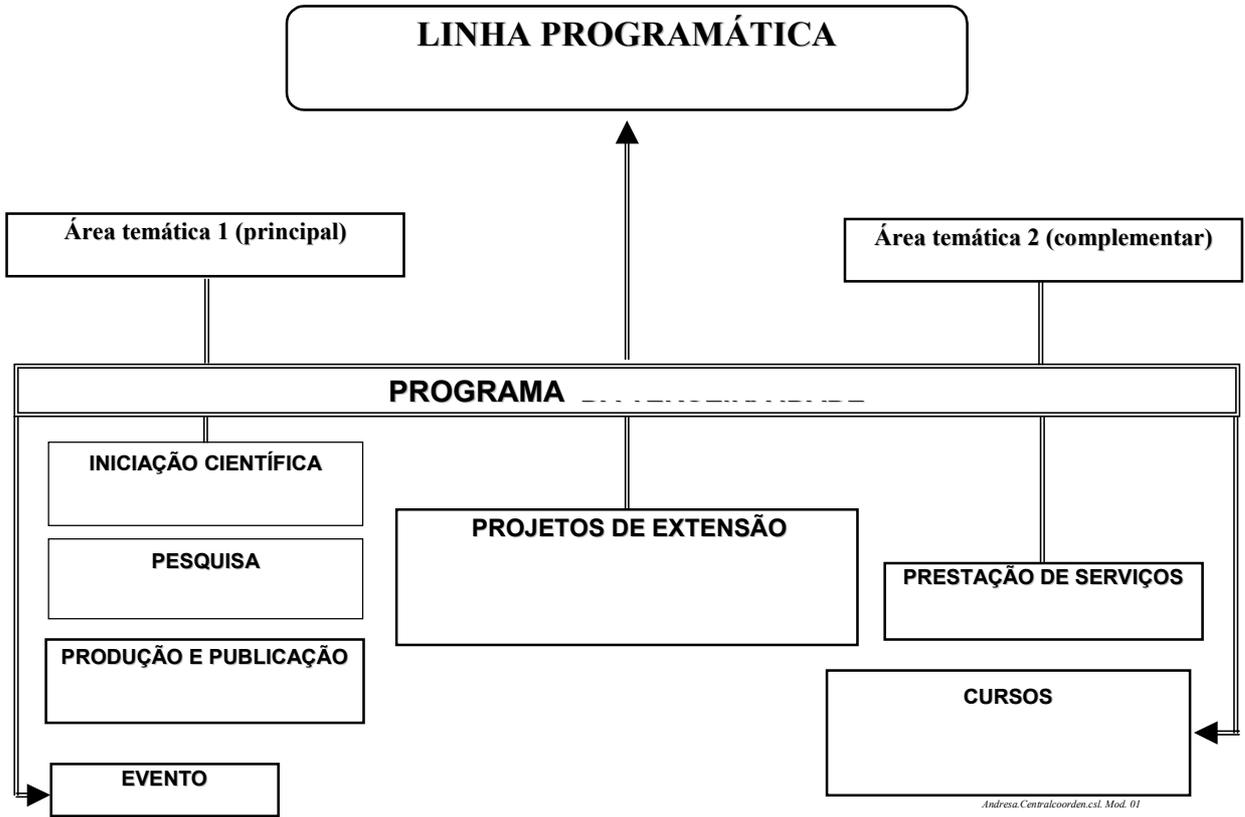
COORDENAÇÃO EXECUTIVA DE EXTENSÃO DE PSICOLOGIA					
FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO FORMAL DE ESTÁGIOS / MONITÓRIAS					
II. DADOS A SEREM PREENCHIDOS PELO ESTAGIÁRIO / MONITOR:					
Nome:			Reg. Acadêmico:		
Curso:			Ano / Período:		
Local do Estágio / Monitoria:					
Vigência / Início:			Término:		
Responsável Direto:					
Área de Atuação:					
1. Descreva as principais atividades desenvolvidas:					
2. Assinale com um X a opção que corresponde a sua opinião A: muito bom B: Bom C: Regular D: insuficiente NSA: Não se aplica					
Para você, o fato de ser aluno neste projeto/estágio contribuiu para:	A	B	C	D	NSA
Aquisição de novos conhecimentos					
Relacionar a formação acadêmica com a prática					
Perceber a inserção social de sua opção profissional					
Ajudar a solucionar problemas identificados					
Subsidiar uma melhor avaliação do seu processo de formação					
Seu desenvolvimento pessoal					
Seu desenvolvimento acadêmico					
Ser autor ou co-autor de publicação ou outro produto acadêmico					
Aprender a planejar e desenvolver um projeto					
Em relação à aquisição de conhecimentos que você tenha tido no projeto/estágio, que valor teve:	A	B	C	D	NSA
A sua supervisão					
As atividades do projeto/estágio					
Leitura de textos indicados pelo professor					
Leitura ou pesquisa de sua escolha de acordo com as demandas do projeto					
Pesquisa na internet					
3. Que dificuldades foram encontradas para o desempenho de suas atividades ?					
4. A partir do estágio/monitoria, que demanda você levanta de cursos complementares para o exercício das atividades práticas dos alunos?					

5. Para os projetos com parceiros externos:
A) O projeto mudou para melhor a situação anterior do público alvo? Como?
b) Que outras necessidades da clientela ou da organização a universidade poderia atender? (Curso, eventos, treinamentos, etc.)
C) Que outros cursos ou conhecimentos poderiam se associar ao projeto?
6. Espaço reservado para apreciações complementares
7. Existe interesse de sua parte no prosseguimento do Estágio / Monitoria?
SIM <input type="radio"/> NÃO <input type="radio"/>
Justifique:
ASSINATURA: _____ DATA: / /

APÊNDICE C – Quadro de Integração das Atividades



APÊNDICE D – Quadro de Integração para preenchimento dos professores



APÊNDICE E – Protocolo: Histórico dos projetos de extensão

PROTOCOLO	NÚMERO C.I. 09.05.02
PARA: Professores (as) _____ DE: Coordenação Executiva de Extensão de Psicologia	

A CEAC - Coordenação de Extensão e Assuntos Comunitários solicitou dessa coordenação um trabalho junto aos docentes que desenvolvem projetos com parceiros externos, para a produção de um relatório sobre as atividades.

Como não temos, na maioria dos projetos, um histórico sobre seu desenvolvimento, pensamos nesse semestre em um relatório que retomasse a história da implantação do projeto, demonstrando os seus resultados através de alguns indicadores. A título de exemplo, anexamos o relatório do “Projeto Acompanhamento Terapêutico em Saúde Mental” das professoras, Andréa Guerra e Andréa Milagres. Vocês podem acrescentar outros dados que julgarem pertinente e excluir alguns que não puderem demonstrar.

Indicadores:

1) Histórico do Projeto

Data do início – como surgiu a demanda – o parceiro participou na elaboração do projeto? Na definição de prioridades e ações?

2) Objetivos do projeto

3) Relevância Social

4) Atividades realizadas pelos estagiários

5) Distribuição da carga horária dos estagiários (horas)

6) Estagiários que já passaram pelo projeto (Se não tiver o nome a qtde. estimada)

7) Perfil da clientela/ nº clientes atendidos

8) Participação em eventos externos

9) Promoção/participação em eventos internos

10) Relação com a Iniciação Científica

- 11) Relação com o ensino (graduação e pós-graduação)
- 12) Influência do trabalho nos egressos (como o trabalho influenciou no prosseguimento de estudo dos egressos ou na sua inserção acadêmica/profissional – no caso de você conhecer a história de alguma inserção de aluno onde o tema do projeto esteja presente)
- 13) Outras informações

Cordialmente,

Ângela Ribeiro

Data: 21/05/02