

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

PAOLA AZEVEDO

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE
EXTENSÃO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Projeto de dissertação submetido ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Marino Costa

FLORIANÓPOLIS

2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

A994i Azevedo, Paola

Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância [dissertação] / Paola Azevedo ; orientador, Alexandre Marino Costa. - Florianópolis, SC, 2012.

223 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Universidades e faculdades - Administração - Avaliação. 3. Ensino a distância. 4. Extensão universitária. I. Costa, Alexandre Marino. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU 65

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me iluminado nesta conquista.

Aos meus pais, Maria Inês Nava Azevedo e Márcio Antônio Azevedo, agradeço o amor, carinho e compreensão. Certamente a oportunidade de realizar este trabalho é a concretização de mais uma conquista propiciada por vocês.

À minha família pelo respeito e carinho, em especial aos meus irmãos Márcio e Larissa.

Ao meu noivo Thiago Cascaes dos Santos, o qual me auxiliou incondicionalmente na realização deste trabalho e incentivou em cada momento que precisei. Agradeço toda dedicação e amor.

Ao professor e orientador Alexandre Marino Costa pelo apoio e orientações no presente trabalho, demonstrando grande conhecimento e experiência.

À professora Marina, pela possibilidade de realização do trabalho junto ao Projeto Aluno Integrado, o qual coordenou, bem como as palavras de apoio, o incentivo e auxílio na realização deste trabalho.

À professora Andressa pela presteza, paciência e contribuições constantes na confecção deste trabalho.

Ao Professor Spanhol pelas contribuições referentes ao trabalho.

Aos envolvidos no Aluno Integrado pela possibilidade de participação neste projeto, pelo convívio com este grupo que foi tão especial e pela disponibilidade em contribuir na realização deste trabalho. Agradeço em especial à professora Marina e Andressa, as quais possibilitaram minha participação no projeto, bem como ao grupo de orientadores.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Administração, pela convivência harmoniosa e solidária na realização deste.

Ao Toby que me acompanhou com muito amor e paciência nesta longa jornada.

Aos meus amigos pela amizade, companheirismo e compreensão dos meus momentos de estudo.

Aos amigos do grupo da família que formam, como o próprio nome já diz, uma grande família.

Aos professores do curso comprometidos com a atividade como educadores.

Aos demais amigos, colegas e a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização de mais esta etapa em minha vida, afinal, todas as pessoas que passam em nossas vidas deixam algum legado.

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis".

FERNANDO SABINO

RESUMO

AZEVEDO, Paola. Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância. 223 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Orientador: Dr. Alexandre Marino Costa

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação da Universidade e sociedade. Esta relação carente de aperfeiçoamento contínuo pode, por meio da gestão universitária, alcançar a otimização necessária nos processos administrativos que a cercam, tais como: planejamento, organização, controle e direção. Nestes processos, a avaliação de projetos de extensão, que vai além do mero controle, é um processo que merece especial atenção, conforme exposto pelo MEC e pelo Fórum de Pró-reitores de extensão. Frente a esta conjuntura, o objetivo deste estudo é desenvolver um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância. Trata-se de um estudo predominantemente qualitativo, descritivo e estudo de caso. Os dados, coletados por meio de documentos, entrevistas e observação junto aos coordenadores de extensão de centro, de departamento, professores, bem como equipe envolvida em um projeto de extensão na modalidade de educação a distância (supervisor, orientadores e tutores), foram tratados por meio de triangulação e análise documental. As entrevistas aliadas aos indicadores do Plano Nacional de extensão, SINAES, indicadores da Administração de projetos e referenciais de qualidade em EAD, subsidiaram a construção do instrumento. O estudo permitiu constatar que há uma necessidade premente da utilização de um instrumento de avaliação na instituição analisada, já que os projetos de extensão são subsidiados pela sociedade, e as avaliações do retorno destes projetos restringem-se a um relatório que não contempla os itens mínimos propostas pelo MEC, SINAES e Plano Nacional de extensão. Sendo assim, o instrumento proposto neste estudo, o qual prevê a análise de itens como: objetivos, beneficiários, resultados, agências financiadoras, dificuldades, facilidades, política de gestão, relação universidade-sociedade, avanço do conhecimento, responsabilidade social da instituição, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos,

capacitação técnica, reconhecimento externo, compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe de profissionais multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira, procura possibilitar uma avaliação que de fato subsidie o aperfeiçoamento contínuo dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância nas universidades públicas federais.

Palavras-chave: Gestão universitária. Instrumento de avaliação. Projeto de extensão na modalidade de educação a distância.

ABSTRACT

AZEVEDO, Paola. Assessment Tool of extension projects in the modality of distance education. 223 p. Thesis (MBA) - Postgraduate Program in Business Administration, University of Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Mastermind: Dr. Alexandre Marino Costa

The University Extension is an educational process that articulates cultural and scientific teaching and research in an inseparable manner and enables the relationship between the University and society. This relationship may need of continuous improvement, through the university management, to achieve the optimization required in the administrative processes that surround it, such as planning, organization, control and direction. In these cases, the evaluation of extension projects, which goes beyond mere control, is a process that deserves special attention, as outlined by MEC and Forum of Pro-rectors of extension. Faced with this situation, the objective of this study is to develop an assessment instrument for extension projects in the form of distance education. This is a study predominantly qualitative, descriptive and case study. Data were collected through documents, interviews and observation along with the coordinators of extension center, department, faculty and staff involved in an extension project in the modality of distance education (supervisor, counselors and tutors), were treated by means of triangulation and document analysis. The interviews, combined with the indicators of the National Extension, SINAES, Project Management indicators and benchmarks of quality in distance education, subsidized the construction of the instrument. The work has found that there is a pressing need for the use of an assessment instrument in the institution analyzed, since the extension projects are subsidized by society, and assessments of the return of these projects are restricted to a report that does not include the minimum items proposed by the MEC, SINAES and Plan National of extension. Thus, the instrument proposed in this study, which provides the analysis of such items as: objectives, beneficiaries, outcomes, funding agencies, difficulties, facilities, management policy, university-society, advancement of knowledge, corporate social responsibility, innovation technological, technical quality, costs and deadlines, technical training, external recognition, appointment of managers, project design, multi-

disciplinary team of professionals, communication / interaction between staff, educational resources, infrastructure support, continuous assessment and comprehensive, agreements and partnerships, information transparency and financial sustainability, seeks to enable an assessment that actually subsidize the continuing improvement of extension projects in the form of distance education in the federal public universities.

Keywords: University management. Assessment tool. Extension project in the modality of of distance education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução das pesquisas em avaliação de universidades federais.....	28
Figura 2. Representação dos procedimentos metodológicos	92
Figura 3. Representação do processo de submissão e avaliação de projetos de extensão	111
Figura 4. Aluno do Projeto Aluno Integrado.....	119
Figura 5. Instrumento de avaliação de projetos de extensão em educação a distância	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Momentos da extensão universitária	45
Quadro 2. Proposta de questionamentos para avaliação terminal de um projeto.....	71
Quadro 3. Sistematização da revisão.....	86
Quadro 4. Sistematização da revisão, dimensões e variáveis.....	88
Quadro 5. Associação do tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de coleta e técnica de análise de dados.....	97
Quadro 6. Aspectos a serem considerados na elaboração do instrumento de avaliação	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tipos de trabalho sobre avaliação nas universidades federais.....	27
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG: Avaliação dos Cursos de Graduação
AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVALIES: Avaliação das Instituições de Educação Superior
BNDES: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF: Constituição Federal
CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE: Conselho Nacional de Educação
CPA: Comissões Próprias de Avaliação
C,T&I : Ciência, Tecnologia e Inovação
EAD: Educação a distância
ENADE: Exame Nacional do desempenho dos estudantes
FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT: Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROEX: Fórum de Pró-reitores de Extensão
FUNTEC: Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
GR: Guia de Recolhimento
ICTs: Instituições Científicas e Tecnológicas
IES: Instituições de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MEC: Ministério da Educação e cultura
MCT: Ministério de Ciência e Tecnologia
ONGs: Organizações não governamentais
PNE: Plano Nacional da Educação
PROEXT: Programa de Extensão Universitária
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICS: Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNB: Universidade de Brasília
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Objetivo geral.....	25
1.2	Objetivos específicos	25
1.3	Justificativa.....	25
1.4	Estrutura do trabalho.....	30
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA.....	31
2.1	Gestão universitária	31
2.1.1	Universidade e Sociedade.....	38
2.2	A gestão universitária no âmbito da extensão.....	41
2.2.1	Financiamento dos projetos de extensão.....	49
2.3	Avaliação da educação superior	57
2.3.1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	65
2.4	Avaliação sob o enfoque da administração de projetos	69
2.4.1	Projetos em educação a distância	75
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1	Abordagem e tipo de estudo	89
3.2	Instrumento e coleta de dados	93
3.2.1	Entrevistas.....	93
3.2.2	Documentação.....	95
3.2.3	Observação sistemática.....	96
3.3	Técnicas de análise dos dados	96
3.3.1	Triangulação	97
3.3.2	Análise documental.....	98
3.4	Limitações.....	98

4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	101
4.1	Caracterização da instituição de ensino superior.....	101
4.2	Caracterização do projeto de extensão na modalidade de educação a distância	113
4.3	Avaliação do Aluno Integrado sob a ótica do Plano Nacional de extensão.....	115
4.4	Avaliação do Aluno Integrado na perspectiva do SINAES ...	117
4.5	Avaliação sob enfoque da Administração de Projetos.....	121
4.5.1	Indicadores de desempenho.....	121
4.5.2	Impacto do Projeto.....	129
4.6	Construção do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância.....	159
4.7	Testagem e proposta do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância.....	166
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	189
5.1	Considerações finais	189
5.2	Recomendações	197
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A	217
	APÊNDICE B.....	219
	APÊNDICE C.....	221
	APÊNDICE D.....	223

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento social e econômico dos países perpassa pela expansão educacional de qualidade. Não se trata apenas de geração de conhecimento por meio de pesquisas e desenvolvimento, mas a aplicação deste com intuito de propiciar o crescimento econômico, e redução das desigualdades sociais.

Neste cenário as universidades são atores ímpares e estratégicos para o crescimento do país, uma vez que são os principais centros de geração e compartilhamento do conhecimento. Assim, a discussão acerca da propagação das universidades e seu papel frente à sociedade estão em voga, e refletem a carência de desenvolvimento da sociedade.

Na última década, o surgimento de novas instituições de ensino superior cresceu vertiginosamente. Conforme o censo superior 2009, publicado pelo INEP, no ano 2000 havia 1180 instituições de ensino superior, e 2009 cresceu para 2314, ou seja, um crescimento de aproximadamente 96,1%. Dentre estas instituições as públicas cresceram de 176 para 245 e as privadas de 1004 para 2069, o que significa um aumento aproximado de respectivamente 39,20% e 106,08%. Conforme pode ser visualizado pelos dados, as instituições de ensino superior privadas cresceram mais na última década do que as instituições públicas. No último ano relatado pelo INEP, de 2008 para 2009, este panorama começou a mudar, já que as instituições públicas cresceram 3,8% e as privadas e 2,6% (INEP, 2008).

A expansão acelerada das universidades resultou em aumento do interesse na criação de sistemas administrativos que auxiliem no alcance de níveis melhores de qualidade no que concerne ao ensino, pesquisa e extensão, considerando, o alto grau de complexidade dessas instituições (GRILLO, 2001).

Junto a este crescimento acelerado das universidades, surgem novas preocupações. Para Souza (2001) as universidades são numerosas e dispendiosas, os recursos estão sempre aquém das necessidades para que essas mantenham seus compromissos. Este fato reforça a preocupação de uma gestão efetiva, visto que os recursos são escassos.

Para Cericato, Costa e Melo (2005) é essencial que as universidades busquem novas fontes de financiamento, já que há insuficiência de recursos. Uma das maneiras é a formação de parcerias com o segmento empresarial, que possibilite não só o acesso ao ensino superior a uma parcela cada vez maior da população, como também

realização de projetos e pesquisas que resultem em benefício da sociedade brasileira.

Para tanto, a administração das universidades exige uma equipe preparada e competente, definição clara de sistemas e rotinas administrativas, planejamento e monitoramento alinhado com os propósitos da instituição, planejamento orçamentário, prestação de contas e avaliação que predefinem o desempenho desejado (UNESCO, 1997).

Sanches e Raphael (2006, p.104) ressaltam a necessidade de uma gestão eficaz nas instituições públicas de educação superior, quando afirmam que:

Se a instituição for pública, a sociedade precisa ter conhecimento sobre o que e como está fazendo, pois seus recursos decorrem dos impostos pagos por ela [...]. Esses procedimentos levarão as IES a terem mais credibilidade e reconhecimento perante a sociedade em que está inserida.

Buarque (1994) acrescenta mais uma preocupação causada pelo *boom* das universidades, a dificuldade de definir a quais propósitos a formação, as pesquisas e os projetos destas devem servir. Desta forma, conforme Santor (2003), as Universidades tornaram-se alvo constante de pesquisa na última década, principalmente no que tange à extensão universitária e sua forma de produção de conhecimento.

A extensão correlacionada ao ensino e pesquisa atua como “um braço” da universidade que vai além de seus muros. Por meio desta é que a instituição possibilita o compartilhamento de conhecimento e tecnologias para a sociedade, em especial comunidades mais próximas (NEIVA; COLLAÇO, 2006).

Dentre os aspectos correlacionados à gestão de Universidades, nas esferas do ensino, pesquisa e extensão, destaca-se a insuficiência de discussão sobre a última em relação às demais. Salienta-se a importância desta, já que conforme evidenciado, os projetos de extensão são essenciais na relação da Universidade e Sociedade, e, portanto, espera-se que estes sejam sempre bem geridos, a fim de que os benefícios para todos os envolvidos possam responder às necessidades existentes.

Com relação aos projetos de extensão de Universidades Federais, há uma carência evidente e inclusive apontada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX),

bem como pelo próprio Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito à efetividade do controle e avaliação de projetos.

Esta defasagem é compreendida, pois mensurar o retorno do projeto de extensão para a sociedade é tarefa bastante árdua, principalmente quando não há uma sistematização deste processo administrativo.

A avaliação permite verificar se o que foi planejado foi alcançado, se os envolvidos no projeto ficaram satisfeitos e alcançaram seus objetivos, se os custos previstos foram equivalentes aos utilizados, se as metas foram alcançadas, se ocorreram muitos problemas, se há necessidade de novos projetos, qual o impacto do projeto, enfim, se o projeto proposto obteve êxito na sua execução.

Além de a avaliação propiciar a mensuração dos fatores quantitativos, vai além, permite verificar se a Universidade cumpriu seu papel perante a sociedade, que segundo Dias Sobrinho (2004) é consolidar a cidadania pública, de formação do pensamento crítico, de produção da ciência, e das técnicas necessárias ao desenvolvimento espiritual e material da população. Para tanto, é fundamental que este sistema de avaliação seja pensando nos moldes de cada Universidade, levando em consideração não só fatores quantitativos, mas também qualitativos.

A avaliação solidificou-se no debate da educação superior, de um lado em função da reestruturação do Estado e de outro pela importância que conquistou junto à comunidade acadêmica como fator de legitimação das práticas das instituições de ensino superior (RISTOFF, 2000; MENEGHEL; ROLB; SILVA, 2006). Para Leão da Silva (2010) essa consolidação da política de avaliação na educação superior aparece no início do século XXI com o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), criado em 2004, pela Lei nº 10.861/04, e parece permanecer.

Ainda que seja apontada esta solidificação da avaliação da educação superior, se pode constatar que algumas dimensões do SINAES, como por exemplo, a extensão, ainda carece de aperfeiçoamento.

Especialmente no que tange à avaliação de projetos de extensão existe uma dificuldade maior, uma vez que estes devem ser realizados considerando o compromisso social da Universidade pública voltada para o equacionamento de questões que afetam a população, além de serem realizados por meio de articulações com as administrações públicas (FORPROEX, 2001).

Destaca-se ainda a complexidade dessas organizações. As peculiaridades existentes na gestão das universidades requerem visões múltiplas para a compreensão da mesma. Sendo assim, é primordial que as atividades vinculadas a estas, assim como os projetos de extensão, sejam analisados por meio de várias visões, interpretações e paradigmas (PACHECO, 2010).

A avaliação de um projeto de extensão enfrenta, sobretudo, o desafio de atender os anseios da organização e da sociedade, isso, porque a avaliação vai além do mero controle e fiscalização e almeja ser formativa, participativa, ter efetividade social e científica. Além disso, Neiva e Collaço (2006) acrescentam que a extensão é uma vertente por meio da qual as instituições de ensino superior podem modificar positivamente o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade, também por este motivo, há dificuldade de avaliá-la.

A complexidade da avaliação aumenta quando se trata de projetos de extensão em educação a distância. Esta modalidade de projeto de extensão acompanhou o crescimento, evolução e disseminação acelerada das tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos.

O crescimento vertiginoso da educação a distância ocorreu principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu art. 80, a qual outorgou ao poder público a missão de “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A educação a distância caracteriza-se como um processo de ensino-aprendizagem, no qual a comunicação entre os atores do processo (aluno, tutor, professor) é mediada pelo uso de tecnologias, pois os mesmos estão separados espacialmente e/ou temporalmente (MORAN, 2002).

Em função das características peculiares da educação a distância e dos incentivos previstos na LDB, os projetos de extensão em educação a distância tornaram-se uma alternativa importante no que diz respeito ao “alcance” da sociedade. Isso porque um projeto de extensão em educação a distância realizado em uma universidade do Sul do Brasil, por exemplo, pode atender pessoas distribuídas por todo o Brasil. Sendo assim, este tipo de projeto torna-se o que Neiva e Collaço (2006) denominaram de braço da universidade, já que sua atuação ultrapassa os “muros” da mesma e pode atender a sociedade como um todo.

Frente ao exposto percebe-se a necessidade de implantação de alguma forma de avaliação dos projetos de extensão em educação a distância, que permita mensurar o impacto destes frente às necessidades da sociedade, bem como verificar de que maneira o mesmo pode ser aperfeiçoado. Desta forma, o presente estudo procura contribuir para o preenchimento desta lacuna existente no que diz respeito à avaliação dos projetos de extensão em educação a distância, ao desenvolver um instrumento de avaliação para estes.

Com intuito de contribuir para o preenchimento da lacuna citada, surge o problema de pesquisa: **Que tipo de instrumento poderia avaliar projetos de extensão na modalidade de educação a distância em universidades federais?**

A fim de propiciar uma compreensão da temática abordada, apresentam-se a seguir os objetivos traçados para o estudo.

1.1 Objetivo geral

Desenvolver um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância de universidades federais

1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o processo de avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância de uma universidade federal;
- b) Avaliar um projeto de extensão em educação a distância baseado nos indicadores do Plano Nacional de extensão, SINAES e Administração de projetos, na perspectiva dos partícipes;
- c) Elaborar um instrumento de avaliação para este tipo projeto;
- d) Testar o instrumento desenvolvido.

Elucidados os objetivos do estudo, expõe-se a seguir as principais justificativas para a realização deste.

1.3 Justificativa

Com intuito de elaboração da justificativa do presente estudo, buscou-se compreender o Estado da Arte, por meio de pesquisa a livros, periódicos Capes, Scielo, periódicos correlacionados à atuação profissional dos administradores, Banco de teses Capes, Relatório de

avaliação das instituições (INEP), a fim de entender onde está situado o estudo e as principais lacunas correlacionadas a sua atuação.

Aliado ao crescimento acelerado das instituições de ensino superior emerge a preocupação com relação à gestão dos recursos vinculados a estas, especialmente no que concerne às instituições públicas, pois o principal financiador é a sociedade.

Neste sentido, merecem especial atenção as universidades públicas federais, pois além de serem mantidas por recursos provenientes da sociedade, cumpre uma função a mais em relação a outros tipos de instituições de ensino superior, sendo constituída pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão, conforme prevê a Constituição. De acordo com a Constituição de 1988, em seu artigo 207, “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) salienta a questão da extensão em seu artigo 43, VII: “a educação superior tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Na concepção de Neiva e Collaço (2006) a extensão até hoje é deixada em segundo plano pelas Universidades, governo e sociedade, o que é um grande equívoco, já que é por meio desta ponta do “tripé” que ocorrem importantes relações de entre sociedade e Universidades.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Ainda assim, o crescimento em torno da discussão sobre extensão é incipiente. Esta percepção pode ser mais bem visualizada, quando se trata, por exemplo, da avaliação das instituições públicas de ensino superior.

Em 2004 foi promulgada a lei 10.864, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. No artigo 3º pode-se observar que a avaliação da extensão entra como uma das partes da segunda dimensão a ser avaliada pelos SINAES, pois conforme esta será avaliada “a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades”.

Sendo assim, a preocupação correlacionada a projeto de extensão, especialmente no que diz respeito à avaliação está em voga.

Conforme já exposto anteriormente, o foco do estudo será em projetos de extensão na modalidade de educação a distância, os quais cresceram vertiginosamente e tornaram-se essenciais para as universidades em função de sua possibilidade de atuação junto à sociedade.

A fim de verificar a produção científica e as lacunas existentes na área de avaliação das universidades federais, foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes. Os resultados referentes a esta busca estão expressos na tabela 1.

Tabela 1. Tipos de trabalho sobre avaliação nas universidades federais

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Dissertação	59	60,82%	60,82%
Tese	31	31,96%	92,78%
Profissionalizante	7	7,22%	100%
Total	97	100%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao pesquisar o banco de teses e dissertações da Capes, especificamente no que concerne à avaliação em universidades federais, constatou-se que a maior parte das produções sobre o tema está sendo trabalhado em dissertações, 60,82%. Ao focar apenas em avaliação de universidades federais no que diz respeito à extensão, percebe-se que apenas 2 teses e 7 dissertações tratam do tema.

Com intuito de compreender a evolução, em termos quantitativos, destas produções em relação ao ano, verificou-se qual o ano em que cada um desses trabalhos descritos na tabela 1 foi produzido. A figura 1 ilustra o gráfico com esta evolução.

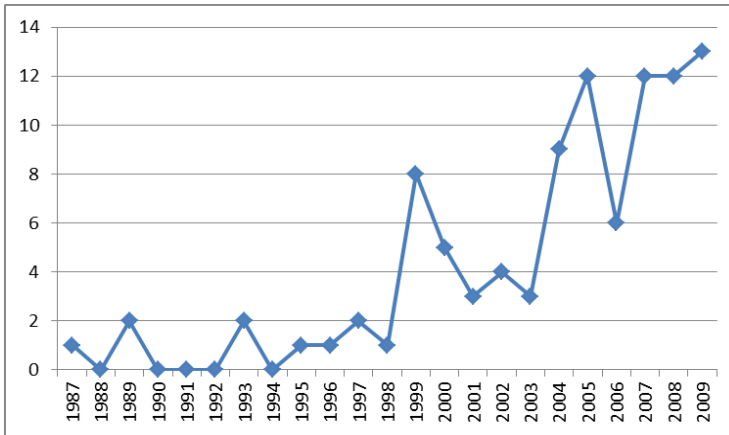


Figura 1. Evolução das pesquisas em avaliação de universidades federais

Fonte: Elaborado pela autora

Esta crescente do número de estudos sobre avaliação em universidades federais a partir de 2004 pode ter ocorrido em função da implementação do SINAES em 2004, por meio da Lei nº 10.861/04, conforme mencionado anteriormente. Leão da Silva (2010) acrescenta que surgiram estudos correlacionados ao aspecto macro da avaliação, analisando apenas políticas e programas, bem como experiências de avaliações institucionais e seus aspectos mais gerais sem dar enfoque aos aspectos micro das políticas de avaliação, o que constitui uma lacuna na produção acadêmica, que carece de pesquisas empíricas que contribuam para o melhor entendimento dessa temática.

Sendo assim, o presente estudo torna-se relevante na medida em que se propõe a estudar a avaliação de universidades federais num enfoque muitas vezes tratado em segundo plano pelos pesquisadores, os projetos de extensão. Além disso, contemplam a lacuna exposta por Leão da Silva (2010) já que o foco da pesquisa está em aspectos micro, um Projeto de extensão na modalidade de educação a distância o qual subsidiará o desenvolvimento do instrumento de avaliação para este tipo de projeto. Neiva e Collaço (2006) reiteram a importância de se estudar a extensão quando mencionam que é por meio da extensão que são descobertos os interesses, objetivos e necessidades que a instituição deve atender. Além disso, gera subsídios para elaboração do planejamento, avaliação e tomada de decisão nas instituições. Por fim, Neiva e Collaço (2006, p.38) destacam que “dar valor à extensão

significa, na atualidade, promover a revisão do peso relativo que a ela tem sido proporcionado em relação ao ensino e pesquisa.” Desta forma, procura-se, ainda que de maneira elementar, discutir sobre a avaliação de um projeto de extensão.

Ressalta-se a importância deste trabalho para a própria instituição pesquisada, na medida em que se verifica que no Plano estratégico da instituição, consta como objetivo do PDI para gestão o aprimoramento da gestão organizacional, e dentre os aspectos a serem explorados, citam: necessidade de aperfeiçoamento dos processos administrativos, atualização e criação de sistemas de apoio administrativos e adequação dos sistemas de indicadores e avaliação.

A opção pelo tema deve-se, também, em função do próprio interesse da pesquisadora, a qual integra a Universidade Federal de Santa Catarina há quase dez anos, como aluna, servidora, e há três anos vinculada ao INPEAU, Instituto de Pesquisa e Estudos em Administração Universitária, o qual objetiva “gerar, disseminar e preservar o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido na área de Administração Universitária, visando a construção de um moderno sistema de educação superior”. Além disso, a pesquisadora participou do projeto de extensão em educação a distância que será avaliado e que servirá de base para a construção do instrumento de avaliação.

Destaca-se a relevância e importância deste estudo além das questões já expostas, pelo fato de o projeto a ser avaliado permitir verificar de fato de que maneira a Universidade Federal de Santa Catarina, por meio deste projeto de extensão e dos demais que serão analisados, “estendeu seus braços” para propiciar o desenvolvimento social e econômico de uma comunidade.

Salienta-se ainda a aderência desta pesquisa ao programa de pós-graduação em Administração, em específico da linha Organizações e Sociedade, no campo da Gestão Universitária, pois se trata de um estudo que aborda a avaliação em universidades públicas federais, em específico de um projeto de extensão em educação a distância. Desta forma, conforme mencionado anteriormente, por meio do projeto de extensão é possível verificar justamente esta relação da Universidade com a Sociedade.

Com relação à viabilidade da pesquisa, especificamente o acesso às informações, o estudo tornou-se viável, pois o projeto analisado foi concebido no Programa de Engenharia de Gestão do Conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina, com a

atuação anterior da pesquisadora no referido projeto, bem como contar com o apoio e auxílio dos professores e da coordenação.

Baseado na problemática levantada, o estudo foi delimitado na atual política de avaliação da educação superior, especificamente no que tange a projeto de extensão em educação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, com foco para o desenvolvimento de instrumento de avaliação para este tipo de projeto.

Expostas as principais justificativas relativas ao estudo, parte-se para a estrutura do trabalho, a fim de elucidar de que maneira o mesmo foi elaborado.

1.4 Estrutura do trabalho

A estrutura do trabalho foi composta pelo capítulo 2, no qual foram tratados aspectos correlacionados à gestão universitária, a relação da Universidade com a sociedade, resgate da situação da gestão da extensão das universidades e do financiamento atual dos projetos de extensão. Após a explanação acerca da situação da gestão universitária e da extensão, explorou-se a avaliação da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a Avaliação de projetos, sob o enfoque da Administração de projetos, e, por fim, Projetos em educação a distância. Posteriormente, o Capítulo 3 versou sobre os procedimentos metodológicos, subdividido em: abordagem e tipo de estudo, Instrumento e coleta de dados, técnica de análise de dados, e limitações. O Capítulo 4 refere-se à apresentação da discussão e análise dos resultados obtidos. O Capítulo 5 expressou as considerações finais desta pesquisa, bem como as recomendações de trabalhos futuros. Por fim, foram apresentadas as referências deste trabalho e os apêndices.

Esclarecida a estruturação do trabalho, a seguir apresenta-se a fundamentação teórico-empírica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

A fundamentação teórico-empírica possibilita o resgate das bibliografias e estudos já realizados que se tornam referência para o presente estudo. Conforme Vergara (2007) este conjunto de estudos e bibliografias refere-se ao estado da arte, a qual permite contextualizar e dar consistência à investigação.

Desta forma, a fundamentação deste estudo foi subdividida em: Gestão Universitária, Universidade e sociedade, Gestão no âmbito da extensão, Financiamento de projetos de extensão, Avaliação da Educação Superior, SINAES, Avaliação sob o enfoque da Administração de projetos e Projetos em educação a distância para melhor compreensão do tema, e como subsídio para construção do instrumento que será proposto. Posteriormente, elaborou-se a síntese desta fundamentação.

2.1 Gestão universitária

As universidades, assim como as empresas, as organizações governamentais e as organizações sem fins lucrativos são movidas por um objetivo e dotadas de estruturas organizacionais, nas quais são divididas as responsabilidades. Cada indivíduo desta organização está voltado para o alcance de um objetivo maior, o da organização, e para tanto, administram os recursos existentes, os quais muitas vezes são escassos (MEYER JUNIOR, 2000).

Desta forma, a aplicação dos princípios básicos da administração está presente em qualquer organização e é vital para o sucesso da mesma. Há que se destacar que cada uma destas organizações é dotada de peculiaridades, e não é diferente com as instituições de ensino superior. Estas características que diferenciam as organizações não estão correlacionadas apenas ao tipo de instituição, mas também a fatores como: região onde está situada, situação sócia econômica daqueles que afetam e são afetados direta e indiretamente pela organização.

Ainda que existam diferenças entre elas, algumas características são comuns, tais como: as organizações que necessitam da administração são formadas por pessoas, as quais utilizam um conjunto de recursos com intuito de atingir objetivos organizacionais. As organizações existem, pois têm uma função a cumprir, que é a de satisfazer as necessidades da sociedade e de seus membros. Esta é um

dispositivo social, que cumpre um objetivo pré-estabelecido, por intermédio do grupo (KATZ; KAHN, 1987). Diante das funções da organização, torna-se essencial a figura do gestor, o qual conduzirá a administração da mesma.

Para Maximiano (2006) a administração é um processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos, e realizar ações que compreendam: planejamento, organização, liderança, execução e controle. Conforme Certo (2005) a administração conquista os objetivos propostos fazendo uso do trabalho com e por meio de pessoas e outros recursos da organização.

Por outro lado, Rinke (1999, p.26) apresenta uma visão menos comum e simplificada de uma administração profissional e, segundo ele, vitoriosa “é a arte e a ciência de dar autonomia aos outros para ajudá-los a realizar o trabalho”.

Embora sejam conhecidos conceitos diferenciados de administração profissional, percebe-se o foco semelhante dos mesmos: com base em objetivos propostos, organizam-se e coordenam-se recursos (humanos e materiais) a fim de conquistar o que foi planejado. O trabalho realizado por este grupo de pessoas é, conseqüentemente, aprimorado com base em melhorias contínuas, possibilitadas pelo controle exercido e pela avaliação permanente. Ao final, todas as organizações visam atingir aos objetivos centrais de sua existência.

Drucker (1998) afirma que o desafio enfrentado por dirigentes de organizações cresce gradativamente, especialmente naquelas que obtiveram sucesso por muito tempo. Isso acontece comumente, pois depois de atingirem o sucesso, as organizações ficam estagnadas, frustradas e com problemas que parecem não ter solução, os quais Drucker (1998) denomina de *inadministráveis*. Neste momento destacado pelo autor, percebe-se com maior intensidade a necessidade de uma administração profissional, composta por gestores competentes que possam solucionar e se antecipar a possíveis problemas. Quando a organização está bem, apenas “colhendo louros”, torna-se aparentemente “fácil” administrar, por outro lado, diante do desafio e dos percalços, realmente permanecem aqueles que possuem *know-how* para reverter a situação, solucionar os problemas e fazê-la sobreviver e progredir.

A importância do administrador nas organizações é salientada por Drucker (1998), quando menciona que o desenvolvimento econômico e social resulta da administração. Destaca que os valores e a

sobrevivência da sociedade dependerão cada vez mais da competência e dos valores dos administradores.

Assim, percebe-se que a utilização do conhecimento científico, dos processos, ferramentas e funções administrativas permite uma administração profissional e otimização da gestão das organizações, e consequente alcance dos resultados propostos nos objetivos da mesma.

Conforme exposto, uma gestão de qualidade é essencial independente da organização da qual se fala. Especificamente com relação às Universidades, Pessoa (2000) adverte que a situação atual das práticas gerenciais e o desempenho destas organizações frente ao ambiente competitivo na qual estão inseridas estão tão distantes do ideal que qualquer tentativa de aprimoramento significa esforço incalculável.

A autora ressalta que a compreensão das Universidades perpassa pelo relacionamento desta com a sociedade, não só em âmbito nacional, mas o relacionamento em termos microrregionais. Desta forma, os gestores podem ter uma visão mais próxima da realidade e poderão gerir de forma mais efetiva estas instituições, aumentando inclusive o potencial de atuação destas.

As Universidades são instituições seculares, as quais funcionam de maneira clássica e tradicional, ainda que dentre suas funções e atividade fim estejam as grandes inovações e mudanças. Elas atuam de maneira plural, no âmbito tecnológico, científico, social ou cultural, e influenciam substancialmente na transformação da sociedade.

Conforme o artigo 52 da LDB “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Segundo o mesmo artigo estas se caracterizam pela produção intelectual institucionalizada de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e em regime de tempo integral.

Para Santos (1999) a Universidade vive em constante paradoxo, pois ao mesmo tempo em que possibilita rupturas epistemológicas e abertura para compreensão de novos valores culturais, resiste a novas formas organizacionais e prende-se a estruturas ultrapassadas de gestão, assim denominada “impreparação da instituição”.

Secretan (1989) acrescenta afirmando que em muitas organizações, assim como na universidade, persiste estrutura da pirâmide, a qual é arcaica e necessita de modificações, tais como estrutura mais enxuta e descentralizada. Para o autor existe a

necessidade da busca de modelos de gestão flexíveis, a partir de mudanças na cultura organizacional.

Em virtude deste cenário em que se encontram as Universidades, conforme expõem Santos (1999) e Secretan (1989), é que são adaptadas técnicas gerenciais inovadoras para uma instituição com estrutura e organização ultrapassada, rígida, e resistente à mudança.

Em função do momento em que vivem as Universidades brasileiras federais, de expansão e adaptação, é que surge a necessidade de uma administração mais efetiva, que possa usufruir dos conhecimentos que são gerados dentro da própria instituição para aprimoramento desta. Para tanto, é importante haver o esclarecimento dos pensamentos vigentes com relação à administração universitária.

Para Meyer Junior (2000) no âmbito da administração universitária existem duas concepções antagônicas, uma destaca a inexistência de correlação entre administração e desempenho nas instituições de ensino superior. Já, na outra, o sucesso das organizações está intrinsecamente ligado ao sucesso da administração. Neste segundo posicionamento, os gestores universitários são atores essenciais nas instituições, visto que baseados no esforço coletivo e administração eficaz e eficiente, a instituição de ensino superior teria um melhor desempenho. Cabe salientar que este estudo está baseado nesta segunda concepção, na qual instituição de ensino superior e administração estão interligadas.

Esta necessidade torna-se latente, na medida em que a abertura destes tipos de instituições, as universidades, cresce em progressão geométrica, conforme mencionado anteriormente, e os profissionais com qualificação na área de gestão universitária ainda “caminham” rumo à sua profissionalização.

Diante deste panorama, o estudo da área de gestão universitária torna-se essencial, já que permite a qualificação dos profissionais envolvidos nas instituições de ensino superior, e questiona padrões de gerenciamento já cristalizados nesta. A preocupação no que tange à gestão destas instituições é maior quando se trata de universidades públicas, uma vez que os recursos mantenedores desta são provenientes do cidadão, o qual espera retorno do seu investimento no país.

Rumble (2003) corrobora com o papel essencial da gestão nas instituições de ensino superior, assim como em outras organizações, independente da finalidade ou do porte destas. Acrescenta que é fundamental gerir os recursos de maneira eficiente e eficaz, já que na área da educação estes são escassos, permitindo o alcance dos objetivos.

Conforme Finger et al (1997) várias ações têm sido desenvolvidas a fim de preparar pessoal na área da gestão universitária, em função da crescente necessidade de profissionalização destas instituições. Meyer Junior (2000) complementa o exposto por Finger et al (1997), ao apresentar as características essenciais para o administrador universitário, tais como: visão de futuro, disposição para mudança, domínio e uso da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, *empowerment*, empreendedorismo, gerenciamento de informações e participação.

A necessidade de domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes tão abrangentes por parte do administrador universitário, expostas por Meyer Junior (2000), torna-se inteligível na medida em que se verifica a complexidades destas instituições.

As universidades são organizações complexas e suas características divergem das demais organizações, pois possuem objetivos difusos e ambíguos; presença de grupos diferenciados; “clientes” especiais; tecnologia fragmentada; profissionalismo e vulnerabilidade ao ambiente (BALDRIDGE, 1983). Diante das peculiaridades da universidade é fundamental compreender que a gestão destas é tão complexa quanto sua natureza, e, portanto, carece de profissionais qualificados e preparados.

Fischer (2001, p.44) concorda com Baldrige (1983) no que diz respeito à complexidade das universidades, ao afirmar que “a universidade possui todas as características próprias de uma organização complexa, com seus objetivos, estratégias, sistemas e procedimentos administrativos e técnicos, estrutura de poder e funções”.

Lanzillotti (1997) complementa ao mencionar que estas organizações especializadas, as universidades, tornam-se mais difíceis de serem geridas na medida em que são compostas por uma quantidade expressiva de especialistas (docentes- os quais são dotados de autonomia sobre suas próprias atividades) em relação aos não especialistas, e pela relação de autoridade existente entre eles.

O autor afirma ainda que este tipo de instituição caracteriza-se pela ênfase na busca de seus objetivos, no entanto, estes são estabelecidos de maneira vaga e intangível. Esta dificuldade ao estabelecer os objetivos gera problemas na definição de metas operacionais e, por conseguinte, uma baixa capacidade de retorno às exigências do ambiente externo. Desta forma, o autor sugere uma gestão efetiva, a fim de encontrar alternativas para as universidades adequarem-se ao mercado.

Santor (2003) concorda sobre a necessidade de uma gestão efetiva ao afirmar categoricamente que nas universidades públicas há um engessamento administrativo expressivo, influência da pesquisa e extensão nas atividades acadêmicas, e principalmente interferência de disputas político partidárias.

Embora as universidades apresentem diferenças na sua caracterização em relação a demais organizações, percebe-se uma semelhança, que é o objetivo em satisfazer os usuários, no caso da Universidade, alunos, professores, colaboradores, sociedade em geral. Assim, esta instituição deve oferecer serviços de ensino, pesquisa e extensão de qualidade (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999).

O debate sobre a necessidade de qualidade e competência na gestão universitária é bastante propício, pois conforme Meyer Junior (2000) cada vez mais se busca maior acesso aos serviços educacionais, custos operacionais reduzidos, qualidade do trabalho acadêmico, flexibilidade na oferta dos cursos, programas e outras atividades acadêmicas. Assim, verifica-se que é preciso ter efetividade no uso dos recursos, competitividade e qualidade dos serviços prestados.

Meyer Junior (2000) expõe ainda que existem três abordagens diferenciadas no que tange à prática da administração universitária, as quais precisam ser definidas a fim de que se possa compreender a atuação do administrador em instituições de ensino superior.

A primeira abordagem mencionada pelo autor refere-se à consolidação do corpo teórico das Ciências da Administração. Nesta parte-se do pressuposto que toda e qualquer teoria, técnica, princípios, conhecimentos, habilidades e práticas aplicadas às organizações em geral serve para a administração da Universidade. Sob este ponto de vista, o administrar qualquer organização torna-se similar a administrar Universidades, não exigindo qualquer preparação por parte do gestor.

Na segunda posição percebe-se uma diferenciação com relação à primeira, já que a universidade passa a ser classificada como uma organização atípica. Sendo assim, a administração da universidade exigiria do gestor uma preparação específica, ou seja, desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) voltadas às peculiaridades deste tipo de organização. Desta maneira, as práticas diferenciadas dos gestores paulatinamente seriam absorvidas pelos demais integrantes da instituição. O autor salienta ainda que esta percepção está em desenvolvimento, com estudos centrados inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, grandes polos de conhecimento desta área.

Por fim, o autor apresenta a terceira abordagem, na qual se verifica a junção de elementos das anteriores. Admite-se que a Universidade é uma organização como qualquer outra, possui características em comum, e é balizada pelos princípios e abordagens da administração em geral. No entanto, nesta linha de pensamento identifica-se que as universidades são dotadas de características “especiais”, as quais requerem maior atenção por parte dos gestores, e não podem ser negligenciadas.

Meyer Junior (2000) defende que existem alguns modelos de instituição universitária perseguidas pelos administradores, tais como: tradicional, empresarial e tecnológica.

- a) Tradicional: é o modelo previsto na legislação brasileira, que torna indissociável o tripé: ensino, pesquisa e extensão, os quais atuam conjuntamente com forte inclinação para a prestação de serviços à sociedade;
- b) Empresarial: Foca na prestação de serviços a determinados nichos de mercado, por meio da venda de serviços educacionais;
- c) Tecnológico: embora em constante construção, é um modelo em voga, em função do surgimento das novas tecnologias, as quais afetam diretamente este. Caracterizam-se pela prestação de serviços educacionais inovadores, pois a pedagogia passa a ser apoiada em tecnologias da educação, como é o caso da educação a distância.

Embora o modelo tecnológico tenha sido considerado em construção há mais de uma década, o mesmo permanece em constante desenvolvimento, ainda que tenha se difundido nas universidades brasileiras.

Meyer Junior (2000) define concepções e modelos diferenciados de gestão para as universidades, ilustra como os administradores universitários “perseguem” formas de gerir, e salienta um paradoxo mundial: embora as universidades sejam organizações que produzem e transmitem conhecimento, não o utilizam para seu proveito. Ressalta que parece ser o caso das universidades, já que formam administradores para gerenciar e prestar consultorias e diversos tipos de organização, ao mesmo tempo em que negligenciam teorias, técnicas e processos na sua própria administração.

Os desafios a serem superados na administração de instituições de ensino superior brasileiras tornam-se maiores em função de alguns fatores, tais como: grande volume de recursos administrados pelo

sistema da educação superior, expressivo número de instituições que fazem parte deste sistema, elevado número de pessoas interligadas direta ou indiretamente às atividades do sistema de educação superior, seja pela participação ou apenas por beneficiamento, busca incessante por modelos institucionais diferentes dos modelos que vigoram no país, necessidade de adaptação da instituição a uma nova realidade marcada por transformações profundas, as quais certamente exercem influência sobre a essência do trabalho acadêmico e a maneira como atuam as instituições, e, por fim, reconhecimento da importância da educação superior para o desenvolvimento social, político e econômico do país (MEYER JUNIOR, 2000).

Ainda que exista uma série de desafios, o aperfeiçoamento da gestão das universidades públicas é primordial. Para Pessoa (2000) a presença das deficiências e empecilhos apenas reitera as possibilidades de melhorias diversificadas dos serviços prestados por este tipo de instituição, sobretudo no que concerne ao aprimoramento da utilização dos recursos disponíveis. Frente a este cenário Pessoa (2000) ressalta que é urgente a necessidade de implantação de estratégias que funcionem neste novo ambiente.

Para Meyer Junior (2000) é primordial encontrar uma abordagem administrativa que leve em consideração não só as funções acadêmicas, mas também as necessidades gerenciais, principalmente as funções econômico-financeiras, educacionais e sociais da instituição, a fim de propiciar efetividade, agilidade e flexibilidade para a mesma.

Com intuito de subsidiar o debate sobre a necessidade de administração das universidades, especialmente no que diz respeito à extensão, cabe uma explanação acerca do papel da Universidade frente à sociedade.

2.1.1 Universidade e Sociedade

As universidades cumprem papel fundamental na sociedade, na medida em que oferecem ensino superior de qualidade e propiciam o desenvolvimento do país, das organizações e das pessoas (CURY, 2004).

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, p.41):

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de

desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.

Ter uma educação básica e superior de qualidade é um direito de todo cidadão e um objetivo almejado pela sociedade brasileira. Para tanto, é preciso ir além da garantia de condições de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos, é necessário construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, que cumpra as necessidades sociais e culturais da população (VEIGA, 2003). Para a autora o sucesso deste projeto perpassa pela formação de um indivíduo capaz de exercer a cidadania, de modo que domine conhecimentos e atitudes, e faça parte de um sistema político onde possa desenvolver-se pessoal e socialmente.

As universidades enfrentam na atualidade uma nova realidade, a democratização e disseminação do conhecimento para as demais camadas da sociedade, além das elitizadas, e para tanto, carecem de uma gestão de qualidade, que englobe o ensino, pesquisa e extensão.

Perante este contexto, as universidades assumem papel ímpar na sociedade, pois suprem desde suas necessidades básicas e vitais, até o desenvolvimento de tecnologias, possibilitando a melhoria da qualidade de vida da população brasileira (MELO, 2002).

O grande desafio das universidades atualmente refere-se à oferta de qualidade do ensino, pesquisa e extensão, e, além disso, alinhar-se as novas e multifacetadas demandas, considerando os novos paradigmas e todas suas exigências (FENDRICH; REIS; PEREIRA, 2006).

Neiva e Collaço (2006) reforçam que as universidades com visão tradicional obliteram até hoje o conceito, a relevância e percepção social de valor das atividades de extensão, e, portanto, este é um dos desafios enfrentados pelas universidades do século XXI.

Além deste, alguns temas tem estado presentes em debates sobre a educação superior, tais como: preocupação com a ampliação da demanda e expansão da educação superior, objetivos e funções da educação superior no século XXI, integração entre ensino, pesquisa e extensão, as relações das universidades públicas com o Estado, o setor produtivo e sociedade, o financiamento da educação superior, avaliação das instituições de ensino superior, entre outros (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003).

Almeida (2001) acrescenta que frente a um processo de transformações contínuas, as instituições assumem novas funções sociais não podendo ficar alheias ao que ocorre, pois desconhecer estas funções e manter-se desatualizada pode resultar na entropia e morte institucional. Esta premissa é válida para instituições sociais, sobretudo universitárias, por isso é fundamental que as universidades sejam bem geridas e se antecipem a estas transformações.

Para Chauí (2003) a fim de se alcançar uma universidade pública, sob uma nova perspectiva, é preciso exigir que o Estado não trate a educação como gasto público, e sim como investimento social e político, o que só acontecerá, segundo a autora, se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço.

Além disso, Chauí (2003, p.12) acrescenta que “a universidade deve prestar publicamente conta de suas atividades de investigação à sociedade e ao Estado”. Por isso, é tão importante uma gestão universitária efetiva.

Conforme Lanzillotti (1997) espera-se que a universidade forme profissionais preparados e competentes para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento, bem como nas atividades de pesquisa e extensão. A autora salienta que o papel desta instituição é manter interação constante com a sociedade, a fim de revisar seus objetivos com base em anseios mais amplos, garantindo o benefício de ambas as partes.

Buarque (2003) destaca que a Universidade tem a capacidade ímpar em contribuir para a superação dos principais problemas societários, pois a mesma representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social, portanto, deve ter uma gestão efetiva na qual o conhecimento técnico esteja subordinado aos valores éticos.

A preocupação com a gestão das universidades e a discussão sobre o tema é vigente e tem se tornado evidente o questionamento sobre o modelo ideal de gestão para este tipo de instituição. Este debate é salutar, pois conforme Mezomo (1997, p.75) “um sistema educacional medíocre em sua política, em sua estrutura e em seus resultados afeta toda a nação e compromete fundamentalmente a qualidade de vida do próprio cidadão”.

Os autores Mezomo (1997), Lanzillotti (1997), Almeida (2001), Melo (2002), Buarque (2003), Chauí (2003), Veiga (2003), Cury (2004), Fendrich, Reis e Pereira (2006) corroboram e complementam entre si

sobre o papel e a importância da Universidade, e sua função ímpar no desenvolvimento de qualquer sociedade.

Santos (1999) acrescenta que uma das formas de relacionamento e de conquista de credibilidade das Universidades com a sociedade, é por meio de projetos e programas no âmbito da extensão, já que estes possibilitam um crescimento de ações sociais e comunitárias das Universidades. Em função disso, é salutar compreendermos a gestão Universitária no âmbito da extensão.

2.2 A gestão universitária no âmbito da extensão

As Universidades são carregadas de peculiaridades por serem consideradas organizações não lucrativas e carentes de participação dos colaboradores para que aconteça a administração e o planejamento de fato, conforme expõe Lang (1990). O sucesso das universidades vai além do cumprimento de atividades de professores e pesquisadores, e depende da eficaz administração acadêmica e das atividades de tipo administrativa (PINHO, 1986; KARADIMA, 1992).

Na discussão de gestão universitária e seu papel frente à sociedade é comum encontrarmos a abordagem dos aspectos correlacionados especificamente ao ensino e pesquisa, ficando à margem deste debate o papel da extensão universitária.

A própria constituição, no artigo 207, define que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim torna-se tão importante quanto o ensino e a pesquisa, a discussão da extensão universitária (BRASIL, 1988).

Para iniciar esta exposição sobre a extensão no âmbito da gestão universitária, é essencial apresentar diferentes concepções da extensão universitária e seu papel perante a sociedade.

Extensão Universitária é definida como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade” (BRASIL, 2000/01, p. 5).

A extensão permite o atendimento de outras organizações, e em contrapartida a universidade recebe a retroalimentação da pesquisa e do ensino.

Segundo Botomé (1996) as noções de pesquisa, ensino e extensão atualmente aceitas podem levar os agentes universitários a um

ativismo desconectado dos objetivos institucionais. O autor ressalta que a extensão não compete com o ensino e a pesquisa, mas ao contrário, amplia os conhecimentos disponibilizados por estes e disponibiliza o mesmo para a sociedade.

Goulart (2004) destaca que a extensão é importante no processo de ensino, pois é um mecanismo de aprendizagem, e não uma mera prestação de serviços realizada pelos alunos. Portanto, é indissociável ao ensino e à pesquisa, e resulta também em produção do conhecimento.

Para Saviani (1986) a extensão significa a articulação da universidade com a sociedade, de modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e o que ela difunde por meio do ensino não ficassem restritos apenas aos estudantes da universidade.

Buarque (1994) acrescenta que extinguir a extensão da universidade significa perda da criatividade e do contato com a comunidade, pois a universidade passa a limitar-se aos seus exercícios. Assim, segundo o autor, a relação da universidade com o mundo perpassa pela extensão.

A extensão corresponde à garantia da oferta de uma educação de qualidade em longo prazo, uma vez que a troca existente entre Universidade e Sociedade propicia o amadurecimento deste processo contínuo e permanente (DIAS SOBRINHO, 2008).

Saviani (1986), Buarque (1994), Botomé (1996), Goulart (2004) e Dias Sobrinho (2008) corroboram com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, prevista em constituição, e ressaltam a contribuição e importância da extensão na produção de conhecimento, resultando em benefício para a Universidade e sociedade.

Para Santos e Filho (2008) a extensão envolve uma área de prestação de serviços e atende diferentes públicos, tais como: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público, o setor privado, e também a sociedade em geral.

Conforme Corbucci (2004) a prestação de serviços, a comercialização de bens e os projetos de cooperação, normalmente vinculados a projetos de extensão são alternativas para as universidades captarem recursos a fim de complementar o orçamento do Tesouro, e promover o desenvolvimento.

Já Rocha (1989) enfatiza que não faz parte da função da universidade a prestação de serviços à comunidade, mesmo que associados ao ensino e à pesquisa, as quais ele classifica como funções básicas. O que compete à universidade, segundo o autor, é a oferta de

suas atividades sob a forma de cursos e serviços especiais. Este posicionamento do autor baseia-se no fato de acreditar que prestar serviços significaria fazer assistencialismo, paternalisticamente, e até sobrepor a atividade governamental.

Saviani (1986) menciona que o problema da extensão ocorre quando a Universidade deixa de oferecer à sociedade um aperfeiçoamento do nível cultural, e dirige seus projetos de pesquisa e extensão a instituições que proporcionem o reconhecimento e prestígio nacional e internacionalmente, mesmo que em detrimento da sociedade.

Diferente de Rocha (1989), a preocupação exposta por Santos e Filho (2008) quanto à atividade de extensão não está voltada à prestação de serviços à comunidade, gerando o assistencialismo, mas sim à oferta de atividades rentáveis, ou seja, com intuito de arrecadar recursos. Estes acreditam que oferecer extensão com objetivos lucrativos significaria a privatização da universidade pública.

Santos e Filho (2008) complementam o exposto por Saviani (1986), quando afirmam que para evitar o problema de distorção do público alvo da extensão, o objetivo prioritário deve estar voltado para a resolução de problemas de exclusão e discriminação social recorrentes na sociedade, oportunizando a participação desta minoria excluída.

Verifica-se, portanto, que os enfoques em torno da extensão universitária são extensos e diversos, no entanto, compartilha-se da ideia de que por meio da extensão a Universidade propicia à sociedade a disseminação do conhecimento, e esta relação é rica para ambos os lados, pois ter a sociedade como partícipe do processo, faz com que a Universidade esteja em constante transformação e aperfeiçoamento. Ressalta-se, porém, que as dificuldades correlacionadas à forma de atuação da extensão ainda vigoram, visto que as concepções acerca do papel da universidade são uma discussão constante.

Destacam-se como grandes desafios a serem superados na reflexão da extensão no âmbito da gestão universitária, as percepções de que extensão significa assistencialismo, paternalismo, ou doutrinação, e que há limites estreitos e austeros de atuação com relação à cooperação de Universidade e empresas e fundações, mesmo que isso resulte em ganho para sociedade.

Frente ao exposto, fica o questionamento, por que aguardar uma atuação governamental para solucionar questões correlacionadas ao relacionamento da Universidade e sociedade, especialmente no âmbito da extensão, quando as mesmas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial?

Esta passividade de atuação das universidades no que tange à gestão, principalmente no âmbito da extensão, está mudando. Para Matos (2004) nas duas últimas décadas as universidades trabalham no sentido de promover projetos e programas de extensão junto à comunidade, a fim de ir além da oferta, e instigar a participação da sociedade no planejamento e avaliação de atividades de extensão.

Verifica-se que a extensão deve ser ofertada à sociedade de modo que a relação estabelecida entre Universidade e Sociedade seja de constante aprimoramento de ambas as partes, sem detrimento de uma em relação à outra.

Esta discussão e preocupação acerca de uma das pontas do tripé da gestão universitária, a extensão, ocorreu de forma mais significativa após a criação Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), e posteriormente com a elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado por estes. O plano permitiu uma articulação mais meticulosa e consistente sobre a questão da extensão universitária no Brasil.

Nogueira (2000) corrobora ao afirmar que a criação do FORPROEX foi um marco importante, uma vez que a concepção de Extensão foi revista, pois se rediscutiu a função social da Universidade, houve um diálogo mais profundo sobre a institucionalização da Extensão, e seu financiamento, e, por fim, foi fortalecido o diálogo político junto ao Ministério da Educação - MEC. Após a criação do FORPROEX, as iniciativas resultaram em um Plano Nacional de extensão e uma Política de Extensão Universitária, por parte do Estado.

Antes de discutir especificamente o Plano Nacional de Extensão Universitária, apresenta-se a seguir um quadro que demonstra momentos da extensão universitária no Brasil.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		
Ano	Lei	Acontecimentos
1931	Estatuto da Universidade Brasileira / Decreto-Lei nº 19.851	Primeiros registros oficiais de extensão universitária, centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024	Primeiros registros oficiais de extensão universitária, centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência.
1968	Reforma Universitária,	Tornou a extensão obrigatória em

	Lei nº 5.540	todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, como cursos e serviços especiais estendidos à comunidade.
1987	Reunião na UNB	Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) ¹
1988	Constituição	É aprovado na Constituição o princípio da indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão.
1988	Plano Nacional de Extensão	Explicita sua <i>praxis</i> nos princípios da indissociabilidade e ação transformadora, com interação social e interdisciplinaridade.
1996	Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Reafirma e detalha, entre os objetivos da universidade, a extensão universitária.
1999	Plano Nacional de Extensão	Publicação do Plano Nacional de Extensão, o qual define diretrizes para a extensão universitária e a política nacional de extensão

Quadro 1. Momentos da extensão universitária

Fonte: Elaborado pela autora

O Plano Nacional de extensão universitária constitui-se num planejamento mais elaborado dos rumos da extensão universitária no Brasil. O mesmo foi criado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

Pode-se verificar no plano um histórico acerca da extensão universitária, concepção, conceitos, objetivos, metas, ações, temáticas, para que a partir destes as universidades elaborem seus próprios planos de extensão universitária.

¹ “Entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia; uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão” (FORPROEX, 2010).

Conforme o Plano nacional de extensão as ações de extensão são classificadas em: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços. E cada uma destas é posteriormente avaliada conforme as cinco dimensões de avaliação propostas pelo plano: dimensão política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica.

Além das propostas de Avaliação do próprio Plano nacional de extensão, verifica-se no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), especificamente na dimensão 7, os requisitos referentes às atividades de extensão e ações de intervenção social – vinculação com a sociedade:

O valor educativo da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, políticas de extensão e sua relação com a missão da universidade, transferências de conhecimento, importância social das ações universitárias, impactos das atividades científicas técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público, com setor privado e com o mercado de trabalho, participação de alunos, iniciativas de incubadoras de empresas, capacidade de captação de recursos, pertinência e equidade, ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, programas de atenção a setores sociais, etc. (SINAES, 2004, p. 123).

O progresso da gestão universitária no âmbito da extensão é visível, pois houve uma evolução em termos de planejamento e organização, já que por meio do FORPROEX e MEC elaborou-se um Plano nacional de extensão universitária, bem como políticas nacionais de extensão universitária. Estes documentos servem de embasamento para que as universidades tenham um parâmetro na gestão da extensão.

Além disso, verifica-se que há um grupo organizado responsável pela direção da extensão em âmbito nacional, os integrantes do FORPROEX - Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. Quanto ao controle foram criados mecanismos de avaliação pelo próprio FORPROEX e também pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Cabe agora um esforço institucional por parte de cada Universidade pública a fim de implantar uma gestão profissionalizada no âmbito da extensão, assim como prevê o próprio Plano de Extensão Universitária:

Para a institucionalização da Extensão Universitária é essencial que uma política de extensão – que inclua conceito, diretrizes, finalidades ou funções – seja definida em instâncias institucionais de deliberação superior das IPES (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes) e normalizada em instrumentos legais (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros). Entre os aspectos a serem normalizados podem ser incluídos o processo de aprovação das ações de extensão, os programas de bolsa para alunos, as formas de financiamento da Extensão Universitária, as formas de participação do aluno nas ações de extensão, o aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos, a valorização da participação do docente nas ações de extensão, as formas de participação da comunidade externa no processo decisório da extensão, as formas de participação de servidores docentes nas ações de extensão, as formas de participação de servidores técnico-administrativos nas ações de extensão, entre outros (BRASIL, 2007, p.19).

Antes de iniciar esta reformulação da gestão das universidades no âmbito da extensão são necessárias algumas precauções. Conforme Brandão e Bastos (1993) para alcançar a qualidade na gestão das universidades é preciso ser coerente com as definições dos objetivos, a partir do ambiente de cada instituição. É fundamental apoiar-se nas constantes avaliações realizadas e fazer com que o processo de aperfeiçoamento da gestão seja participativo e sistemático.

A gestão universitária no Brasil ainda é tradicionalista, burocrática, governamental, e, portanto, alterar práticas de gestão nas universidades brasileiras implica em solucionar questionamentos quanto a características dos produtos, qualidade organizacional, papel de diretores, professores, alunos, colaboradores (FINGER et al, 1997).

Sampaio e Laniado (2009) acreditam que quase sempre são adjetivadas nos princípios da eficiência e eficácia as questões relacionadas à gestão universitária. Para mudar esta situação, Santos (1999) expõe como necessidade que as universidades rompam com o atual modelo de rigidez conjuntural, funcional e organizacional que dão impermeabilidade a pressões externas. Nesse modelo o potencial inovador e criativo fica reduzido em função das práticas obsoletas, da dificuldade em adequar-se a um contexto economicamente complexo, e dos problemas de corporativismo e de um individualismo exacerbado (TRIGUEIRO, 1999).

Tachizawa e Andrade (1999) propõem um modelo de gestão das universidades baseado nos princípios da qualidade e enfoque sistêmico. Além disso, mencionam como essencial a adoção de uma visão sistêmica, global, abrangente e holística.

Mezomo (1997) acrescenta que é condição *sine qua non* para as universidades redescobrirem suas identidades e missões, reformularem seus processos e avaliarem periodicamente seus resultados. Assim, as universidades estarão dirigindo-se para a excelência.

Conforme exposto anteriormente, Drucker (1998) aponta que diante de problemas que parecem não ter solução, e que ficam estagnados, percebe-se com maior intensidade a necessidade de uma administração profissional. A gestão universitária, no que tange à extensão, atravessa um momento que aponta para esta necessidade, uma vez que se manteve estagnada por longo tempo e após o Plano nacional de extensão universitária iniciou esta remodelação.

Trigueiro (1999) enfatiza que está no momento de ir além de documentos ou declaração de princípios. É preciso agir e decidir a fim de implementar as mudanças na gestão universitária. Para tanto, as decisões não podem ser baseadas em intuição e devem estar apoiadas em planejamento articulado com a avaliação e uma melhor qualidade das informações gerenciais. O momento é de despertar para mudança.

Dentre um dos fatores que inevitavelmente são importantes de serem avaliados, ainda que não respondam de forma global pela avaliação, são os projetos de extensão, visto que os mesmos são custeados diretamente ou indiretamente por meio da contribuição do cidadão. Ressalta-se que avaliar projetos de extensão e verificar a maneira como são empregados os recursos, não significa reduzir a avaliação de um projeto de extensão ao aspecto financeiro. Sabe-se e destaca-se ao longo do presente estudo, que a avaliação de qualquer uma

das pontas do tripé das Universidades, - ensino, pesquisa e extensão-, é mais abrangente e complexa.

Explicitadas as questões correlacionadas à gestão universitária no âmbito da extensão, parte-se para a explanação sobre o financiamento dos projetos, a fim de esclarecer como estes são subsidiados.

2.2.1 Financiamento dos projetos de extensão

O financiamento da universidade está inserido em contexto vasto, ou seja, dos recursos dirigidos às instituições de ensino superior, já que está entre suas funções, possibilitar que o Estado possa agir de maneira mais democrática no que concerne ao ingresso na educação superior. Esta ação do Estado perpassa pela legitimação dos direitos de cada cidadão, propiciando condições igualitárias de acesso a todos, independente da situação econômica. Desta forma é imprescindível que existam formas públicas de assegurá-lo (CERICATO; MELO, 2004).

Pode-se verificar pelo disposto em lei que a educação e respectivo financiamento da mesma estão assegurados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases.

No que tange à Constituição, pode-se verificar no capítulo III, artigo 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De maneira mais ampla, na própria constituição e mesmo capítulo, no artigo 211, observa-se a menção quanto ao financiamento: §1º assegura que “a União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (BRASIL, 1988) ”.

Definida a obrigatoriedade do Estado para com a sociedade no que se refere ao acesso à educação e financiamento da mesma, a constituição prevê, em seu artigo 212, a forma de distribuição dos recursos para o ensino, “a União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF, 1988, p. 137-140) ”.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) reitera em seu artigo 54 que, “as universidades mantidas pelo poder Público gozarão, na forma da lei de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”. Logo a seguir, na mesma lei, artigo 55 assegura-se que “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”.

Conforme panorama apresentado há recursos previstos em lei para Educação pública, desde o primeiro acesso até o ensino superior. A educação não contempla apenas o ensino na sala de aula. No caso das instituições de ensino superior, em especial as Universidades, a educação está vinculada também à pesquisa e extensão. Especificamente quanto à extensão, o retorno do investimento do Estado ultrapassa o “território” da Universidade, uma vez que é uma das maneiras que esta possui de estabelecer uma relação de troca mútua e benéfica para ambas as partes, para com a sociedade.

A atuação da extensão junto à sociedade ocorre por meio da execução de projetos de extensão, os quais são financiados pelo Estado, em parceria com fundações, empresas, entre outros. O financiamento de projetos assegura recursos (humanos, financeiros, materiais...) essenciais para execução deste.

Dentre as organizações que fomentam a pesquisa e a extensão por meio do financiamento de projetos, pode-se citar em âmbito nacional: FINEP, CAPES, CnPq, ProExt e FNDE.

2.2.1.1 *Finep*

A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) é uma empresa pública atrelada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). A criação desta empresa, em 24 de julho de 1967, ocorreu com intuito de institucionalizar o Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas, criado em 1965. Tempos depois, a FINEP não só substituiu como ampliou o papel que era do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e respectivo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC) – o de financiar a implantação de programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.

A FINEP associada a empresas, Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), universidades, com iniciativas de Ciência,

Tecnologia e Inovação (C,T&I) resultaram em sucesso econômico, tais como: o desenvolvimento do avião Tucano da Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer), programa de formação de recursos humanos da Petrobrás, tanto no país como no exterior, projetos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), de universidades, entre outros que foram fundamentais para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país (FINEP, 2011).

Esta empresa pública visa transformar o Brasil por meio da inovação e tem como missão: “Promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas”. Para tanto, ela atua na cadeia de inovação focada em ações estratégicas, estruturantes e de impacto para o desenvolvimento sustentável do Brasil, financiando o sistema de C,T&I, por meio de recursos reembolsáveis e não reembolsáveis, bem como outros instrumentos (FINEP, 2011).

As modalidades de financiamento previstas na Finep (2011) possuem algumas especificidades, tais como:

- a) Reembolsáveis: são aqueles cujos recursos são próprios ou advindos de outras fontes. Para obtenção deste tipo de financiamento, as organizações devem elaborar e apresentar uma proposta à FINEP em qualquer momento, passando primeiramente pela consulta prévia, e caso se enquadre, a FINEP recebe a solicitação de financiamento.
- b) Não reembolsáveis: realizados com recursos provenientes do FNDCT, constituído principalmente pelos Fundos Setoriais de C,T&I. Este tipo de financiamento é direcionado para instituições sem fins lucrativos, bem como programas e áreas especificadas pelos comitês responsáveis pela gestão dos Fundos. A solicitação de financiamento ocorre por meio de chamadas públicas ou encomendas especiais.
- c) Instrumentos: Por meio do projeto Inovar oferece uma série de instrumentos, inclusive aporte de capital de risco, com intuito de apoiar empresas de base tecnológica.

Os financiamentos da FINEP englobam todas as etapas do ciclo de desenvolvimento científico e tecnológico, anteriores à produção: pesquisa básica e aplicada, inovações e desenvolvimento de produtos, serviços e processos. Além disso, ela incentiva o desenvolvimento de

mercado, inovações em empresas já consolidadas, e a estruturação e solidificação dos processos de pesquisa.

Assim, os projetos de pesquisa e de extensão que estão alinhados com os propósitos desta empresa pública e se enquadram nas formas de financiamento previstas pela FINEP, podem obter recursos. Para cada tipo de financiamento há uma prestação de contas específica que deve ser feita, bem como relatório de atividades.

No que tange ao financiamento de projetos em âmbito Nacional, além do FINEP, merece destaque o CNPq.

2.2.1.2 *Cnpq*

Agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visa o fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos qualificados para desenvolver a pesquisa no país. Desta forma, a história da agência está vinculada ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

Esta agência fornece recursos para pesquisa por meio de editais que são lançados, os quais possuem objetivos diferenciados. As organizações enviam as propostas, as quais são posteriormente aprovadas. Aquelas que obtêm aprovação recebem recursos destinados ao fomento da pesquisa. A seguir, um exemplo de objetivo de edital de chamada universal: “Apoiar projetos de pesquisa científica e tecnológica que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, em qualquer área do conhecimento” (CNPQ, 2011).

Após o recebimento de recursos e realização do projeto, a agência exige a prestação de contas dos auxílios concedidos, a qual é obrigatória e deve ser feita até sessenta dias após o final do prazo de vigência. Sendo assim, apresentam-se a seguir os itens previstos na prestação de contas do Cnpq (2011), bem como suas subdivisões:

- a) Relatório técnico e prestação de contas (bolsas e auxílios):
 1. Cadastro de representante da prestação de contas;
 2. Relatório técnico e prestação de contas de bolsas;
 3. Relatório técnico e prestação de contas de projetos de pesquisa, evento e editoração;
 4. Formulário para devolução de recursos financeiros ao CNPq (Guia de Recolhimento – GR);

5. Formulários utilizados durante vigência do Projeto de Pesquisa, evento e editoração (modelo para declaração de diárias, para encaminhamento de notas fiscais para registro de termo de depósito e para recibo);
- b) Roteiros de Prestação de Contas:
 1. Auxílio pesquisador visitante – APV;
 2. Auxílio participação em eventos científicos – AVG;
 3. Auxílio promoção de eventos científicos- ARC;
 4. Auxílio editoração – AED Projeto individual de pesquisa – APQ e Apoio financeiro a projeto de pesquisa científica e/ou tecnológica;
 5. Bolsas de curta duração modalidades: BEP, BSP e BEV;
 6. Taxas de bancada.
- c) Legislação básica: correlacionada a decretos-lei e resoluções do tribunal de contas da União que regulam todo o processo de financiamento e prestação de contas;

Frente ao exposto, percebe-se que os projetos de pesquisa e extensão das Universidades podem ser apoiados desde que obtenham aprovação. O projeto deve estar vinculado a um edital lançado pela agência. A prestação de contas é bastante detalhada e deve acontecer não só como processo de controle essencial, previsto pela lei, como também para avaliação, embora alimente basicamente as informações no âmbito quantitativo.

Além da empresa pública FINEP e agência CNPq, os projetos de pesquisa e extensão contam ainda com apoio da Capes.

2.2.1.3 *Capes*

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) subsidia o Ministério da Educação tanto na formulação de políticas como no desenvolvimento de atividades de auxílio na formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, bem como para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A CAPES exerce importante papel na expansão e solidificação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Atua em diferentes linhas de ação, tais como: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; promoção da cooperação científica internacional; financiamentos de recursos para formação de pessoas de alto nível no país e exterior; acesso e exposição da produção científica; oferecimento e fomento da

formação inicial e continuada de professores para a educação básica presencial e a distância (CAPES, 2011).

A CAPES subsidia projetos de pesquisa extensão por meio de editais, os quais são dotados de diferentes tipos de objetivo. A concessão do financiamento está atrelada a uma série de compromissos por parte do pesquisador, entre eles a prestação de contas e relatório de atividades.

A prestação de contas é regulada pela Portaria nº 015, de 21 de março de 2005, a qual estabelece o “Manual de concessão de prestação de contas de auxílio financeiro a pesquisador”. Esta prestação deve conter o encaminhamento de prestação de contas, a relação de pagamentos, relação de bens (material permanente, e equipamentos), cópia do termo de doação, extratos bancários da “Conta Pesquisador” referentes ao período de financiamento do projeto, originais dos comprovantes das despesas, relatório de Cumprimento do objeto e por fim comprovante de devolução do saldo não utilizado. Cada uma destas prestações está prevista no manual, com o modelo de como fazê-la (CAPES, 2011).

Quanto ao relatório de atividades, o mesmo serve como mecanismo que subsidia a avaliação final do projeto e possível prorrogação do mesmo. Este relatório da Capes (2011) é composto por:

- a) Informações gerais do projeto (número, título, instituições nacionais e/ou internacionais vinculadas, coordenadores), missões de estudo realizadas (modalidade, estudante, CPF, duração), missões de trabalho realizadas (pesquisador, CPF, duração), produção científica (título, periódico e autor);
- b) Detalhamento técnico e justificativas: descrição dos resultados obtidos (campo em aberto para que sejam expressas as informações); descrição de cada missão realizada no período (campo em aberto que consta o nome do pesquisador e resultados); missão de estudos (espaço para o nome do estudante e resultados), facilidades e dificuldades encontradas no período (campo livre para relato dos dados); questionamento sobre a necessidade de alteração do escopo do projeto, bem como justificativa desta escolha; relato sobre o envolvimento de outras agências financiadoras e tipo de subsídio fornecido; questionamento sobre a simetria no projeto quanto às equipes de trabalho, como número de missões no desenvolvimento das atividades de pesquisa e justificativa

do posicionamento; espaço para síntese dos resultados e das metas alcançadas; e por fim, campo para conclusões gerais e comentários adicionais.

A seguir, apresenta-se o Proext, programa do governo federal.

2.2.1.4 Proext

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) visa o apoio de instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão, a fim de que cooperem na implementação de políticas públicas. Este programa foi criado em 2003 e engloba a extensão universitária com foco na inclusão social.

Os temas desenvolvidos pelo ProExt são: formação de professores para o sistema educacional; atenção integral à família, combate à fome, erradicação do trabalho infantil, combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, juventude e desenvolvimento social, geração de trabalho e renda em economia solidária, promoção e/ou prevenção à saúde, violência urbana, direitos humanos, educação de jovens e adultos, atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas, atividades complementares ao Programa Brasil Alfabetizado, educação ambiental e apoio ao desenvolvimento comunitário, inclusão étnica, apoio à organização e desenvolvimento comunitário, inclusão social dos usuários de drogas, inclusão digital, apoio às atividades de escolas públicas, ensino de ciências, educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento (PROEXT, 2011).

Por fim, apresenta-se o FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

2.2.1.5 FNDE

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, a qual foi criada por meio da lei nº 5.537, em de 21 de novembro de 1968 e Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

A missão desta autarquia é oferecer assistência financeira e técnica, e, além disso, executar ações que propiciem a todos uma educação de qualidade. Sendo assim, é responsável pela captação, distribuição de recursos financeiros e execução de muitos programas e

projetos. Dentre os principais, pode-se citar: Programa nacional de alimentação escolar, Programa nacional de saúde do escolar, Programa dinheiro direto na escola, Programa nacional do livro didático, Programa nacional biblioteca da escola, e Programa nacional de apoio transporte do escolar (FNDE, 2011).

Os valores que regem esta organização são: compromisso com a educação, acessibilidade e inclusão social, ética e transparência, cidadania e controle social, excelência na gestão, inovação e empreendedorismo e responsabilidade ambiental.

O principal objetivo do FNDE é assegurar que todas as crianças e jovens, de 7 a 14 anos, bem como aqueles com idade superior a 14 anos, que não puderam frequentar a escola em época adequada, possam finalizar o ensino fundamental. Para tanto, os recursos são dirigidos para governos estaduais, distrito federal, prefeituras municipais e organizações não governamentais (ONGs), com intuito de atender às escolas públicas, conforme estratégia educacional pré-definida pelo Ministério da Educação. Esta autarquia espera ser em breve uma referência na implementação de políticas públicas (FNDE, 2011).

Com relação aos convênios e projetos o FNDE prevê uma prestação de contas subdividida da seguinte maneira: Convênios e projetos educacionais (Municípios e ONGs inadimplentes com as prestações de contas de convênios; prestação de contas de todos os convênios; situação da prestação de contas do repasse direto); Projetos educacionais (formulários para prestação de contas de convênios, prestação de contas parcial e final). A prestação de contas parcial é subdividida em: relatório de execução física, demonstrativo da execução financeira (receita e despesa), relação de pagamentos efetuados e relação de Bens adquiridos ou produzidos. A prestação de contas final é composta por: formulários de prestação de contas de projetos educacionais (convênios), relatório de execução física e demonstrativo da execução financeira (receita e despesa), e da localização de equipamentos, materiais permanentes e mobiliários (FNDE, 2011).

Cada uma destas instituições promove o financiamento de projetos, por meio de recursos públicos e/ou privados, e exigem uma prestação de contas e relatório a ser entregue após a finalização das atividades, cada qual com sua especificidade. A elucidação de como ocorrem as formas de financiamento, prestação de contas e relatório de atividades subsidiam a construção da ferramenta de avaliação que possibilitará a análise do Projeto Aluno Integrado.

Além de expor como está a situação dos projetos de extensão no que diz respeito ao planejamento, organização, controle e direção, é essencial a exposição da atual condição da avaliação da educação superior, em especial dos projetos de extensão.

2.3 Avaliação da educação superior

A avaliação é um tema em voga na última década, especialmente no que diz respeito às instituições de ensino superior, já que o governo lançou recentemente o SINAES, por meio de uma lei que regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Ainda que a avaliação esteja presente nas discussões e debates atuais da sociedade, esta formalmente já ocorre em setores públicos há muitos anos, conforme Xue (1996). Segundo o autor, a avaliação mais antiga de que se tem notícia, ocorreu por muitos séculos, mediante a realização de exames públicos na China, os “academic achievement tests”. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) vão de encontro às ideias de Xue (1996), pois apontam para a antiguidade da avaliação. Os autores destacam ainda que logo após a recessão, consequência da Segunda Guerra Mundial, em torno de 1950, os programas sociais cresceram substancialmente, resultando na necessidade de avaliações constantes.

Conforme ilustrado, o processo de avaliação não é por si só algo inovador, no entanto, quando implantado em diferentes tipos de instituições, especialmente as educacionais, torna-se um processo delicado e cuidadosamente estudado, em função das relações existentes nesta.

Especificamente com relação ao Brasil, Durham e Schwartzman (1992) apontam que a avaliação está em desenvolvimento nas universidades brasileiras pelo menos desde 1985, momento em que é proposta pela Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior a autonomia plena das universidades brasileiras, vinculada a um sistema permanente de avaliação e acompanhamento de desempenho.

Segundo Leite (2002), as avaliações no que concerne às instituições de educação superior, sistema de pós-graduação e pesquisa, estão em processo de construção desde a década de 70. A autora concorda com Durham e Schwartzman (1992), quando menciona que é a partir da década de 90 que surge a avaliação global das instituições de educação superior, a qual se constitui em um desafio constante,

principalmente considerando-se as características peculiares deste tipo de instituição e também as relações entre estado, universidade e sociedade.

É salutar dizer que a avaliação deve ser difundida nas instituições de ensino superior como um instrumento de gestão interligado ao processo educacional, não sendo, portanto, uma mera exigência a ser cumprida para atender a burocracia estatal. Se vista como um instrumento que propicia o aprimoramento da gestão e dos serviços prestados pelas universidades, certamente a avaliação tornar-se-ia um processo menos conturbado.

Para compreensão do processo avaliativo como um todo, é importante mostrar as diferentes visões acerca deste assunto.

Segundo Dressel (1985) a avaliação resume-se a um processo no qual se coleta e interpreta sistematicamente informações essenciais, as quais alimentam o julgamento racional do processo decisório. Ristoff (2003) acrescenta que este processo sistemático é de identificação do mérito e valor dos objetos educacionais.

Saul (1991) adiciona o conceito posto anteriormente, com a observação de que a avaliação pode ir além da ferramenta gerencial, sendo utilizada também como instrumento pedagógico no momento em que se associa à experiência cotidiana do ser humano. Desta forma, a avaliação poderia ocorrer de maneiras diversificadas, tais como: assistemática, sistemática, verbalizada, não verbalizada. Quando assistemática, a avaliação poderia incluir a efetividade de ações e experiências, com envolvimento de sentimentos verbalizados ou não. Por outro lado, a avaliação pode ser também sistemática, com propósitos e pressupostos claros e com graus de complexidade diferenciados.

Além de optar pela sistematização ou não da avaliação, Rodrigues (1999) elenca os diversos níveis, aspectos e elementos envolvidos no processo de avaliação na área da educação, tais como: alunos, professores, ensino e métodos, estruturas educativas, estabelecimentos, programas, currículos e políticas educacionais, por fim, e fundamental, a necessidade de responder à qualidade exigida.

Gadotti (s/d) alia a necessidade de sistematização de informações, exposta por Dressel (1985) e Saul (1991), e acrescenta as diferentes áreas que devem ser avaliadas, mencionadas por Rodrigues (1999). Para o autor a administração eficaz e eficiente de uma instituição de ensino perpassa pela avaliação sistemática, que contemple informações objetivas e confiáveis, provenientes de todos os partícipes do processo, administração, departamentos, docentes, alunos,

funcionários, pais, comunidade. Expõe ainda que este processo torna-se completo apenas quando as informações se tornam públicas e são utilizadas para aperfeiçoamento da instituição.

Independente da sistematização ou não dos processos, Dias Sobrinho (1998) define a avaliação como algo que vai além da medição, e apenas realizável quando da explicitação de um juízo de valor. Esta num processo formativo deve ter a intenção de transformar e aperfeiçoar a realidade avaliada. Para tanto, utiliza-se de orientação quantitativa ou qualitativa, porém, com frequência combina as duas, a fim de alcançar melhores resultados.

Tanto a avaliação qualitativa quanto quantitativa exerce papel essencial junto às instituições de ensino superior, a fim de garantir a qualidade do ensino e serviços prestados por esta. A Unesco (1999) reforça esta necessidade de qualidade das instituições na medida em que reitera o posicionamento de que a possibilidade de as instituições de ensino de responderem aos anseios da sociedade, dependem da qualidade do pessoal, dos programas e dos estudantes, e também da infraestrutura e do ambiente universitário. Diante disso é essencial aperfeiçoar as instituições, tanto quanto o conjunto de sistema, no intuito de alcançar a melhoria desejada e de atender as expectativas de todos os envolvidos no processo.

A qualidade da gestão universitária e dos administradores envolvidos é reforçada por Marback Neto (2007), o qual menciona que no mundo o mínimo que se espera em relação à gestão universitária é que ela tenha algumas características essenciais, tais como: a pertinência, a qualidade, a flexibilidade, a participação e a autonomia no planejamento com foco nos resultados. Além destas características, chama a atenção para a necessidade de envolvimento de pessoal competente num processo imprescindível na Universidade, a tomada de decisão. Para tal, o autor assinala como salutar a presença de administradores universitários que tenham conhecimentos, habilidades e atitudes para aplicação do planejamento, organização, execução e controle nas universidades, e, por fim, que saiba a extrema importância da avaliação institucional, a qual é um valioso instrumento gerencial e pedagógico.

A avaliação tem como função primordial o alcance e melhora contínua da qualidade da Universidade e revitalização dos valores e objetivos institucionais. Espera-se que esta induza os processos auto-avaliativos; permita a diferenciação de funções e papéis; aponte as dimensões específicas de qualidade; incuta um sentido de dignidade às

atividades de ensino; aperfeiçoe a qualidade interna das instituições; aprimore a informação para o público; torne o processo de distribuição de recursos entre instituições de ensino mais justo, menos burocrático e político; proporcione abundância de recursos para o ensino superior (SCHWARTZMAN, 1989).

Peixoto (2004) corrobora com o exposto por Schwartzman (1989) e acrescenta que a função social da avaliação está voltada para a busca do aprimoramento contínuo da qualidade da educação, a fim de transformar a universidade em uma instituição empenhada na democratização do conhecimento e da educação, e também com a transformação da sociedade.

Ristoff (2003) resgatou um estudo feito pelo professor da Universidade de Tel-Aviv, David Nevo, o qual buscou entender o Estado da Arte da Avaliação, por meio de uma série de questionamentos a especialistas. Quanto à função da avaliação encontrada neste estudo, Ristoff (2003) afirma que as respostas convergiram para basicamente quatro diferentes funções:

- a) Formativa: voltada para o aperfeiçoamento;
- b) Somativa: diz respeito à seleção e prestação de contas;
- c) Sociopolítica: utilizada na motivação e no intuito de conquistar apoio público;
- d) Administrativa: para exercer autoridade.

Independente da função que exerça, a avaliação deve, sobretudo, estar firmada em valores que questionem o conjunto de práticas de uma instituição, permitindo a construção de sentidos, o entendimento do educativo como fenômeno complexo do desenvolvimento do conhecimento, envolvidas com o bem comum. Se a avaliação não estiver calcada em valores sólidos, como estes citados anteriormente, resulta puramente em mera competição, em instrumento de controle, em quantitativos e estatísticas que não respondem aos reais objetivos da instituição avaliada (PAULA; AZEVEDO; SINDER, 2004).

Para Mezomo (1997, p.102) a avaliação de uma IES pressupõe:

[...] que a instituição saiba (ou queira saber) quem ela é, onde está, para onde quer ir e como chegar lá. Pressupõe também que ela esteja disposta a se deixar avaliar, ainda que o resultado não lhe agrade, porque somente a partir da identificação das oportunidades de melhora (erros) é que ela

poderá chegar à excelência, criando processos de desenvolvimento institucional compatíveis com sua missão e com as necessidades de seus clientes.

Ristoff (1999) complementa ao colocar que o processo de avaliação só obterá êxito se for construído de forma coletiva, e constituir-se pela participação ativa de seus membros, desde os procedimentos e implementação, até o uso dos resultados.

As concepções acerca da avaliação são diferenciadas e vinculadas à percepção de mundo de cada autor, por isso é um processo complexo.

Conforme Dourado, Catani e Oliveira (2003) estas perspectivas diferenciadas sobre a avaliação da educação superior sinalizam posicionamentos, os quais representam o horizonte político e teórico-metodológico de cada categoria inserida no âmbito acadêmico e administrativo destas instituições. Portanto, a concepção de avaliação deve ser abrangente e polissêmica.

Os balizadores na área de avaliação são divergentes. Por um lado, acredita-se que a avaliação objetiva a regulação e o controle, por meio da utilização de instrumentos, a outra parte crê na emancipação através de mecanismos que propiciem a compreensão, bem como o desenvolvimento institucional. A primeira é conhecida por nomenclaturas diferenciadas, tais como: avaliação funcional, contábil, centralizadora, operacional, de resultados. Já a segunda é classificada comumente como: avaliação participativa, formativa, de efetividade social e científica (PAULA; AZEVEDO; SINDER, 2004; DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, AFONSO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2000; DOMINGUES; OLIVEIRA, 2000; DURHAM; SCHWARTZMAN, 1992).

A avaliação é um fenômeno ético-político, pois está correlacionada a uma determinada concepção de educação, a qual está integrada a uma ideia de sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005). Desta forma, afeta direta ou indiretamente as pessoas, pois se refere a toda sociedade.

Dias Sobrinho (2005) apresenta duas concepções de avaliação, filiadas a distintas epistemologias:

- a) Mecanicista e analítica: Corresponde ao modo de conhecimento da ciência positivista. Conhecimento objetivo, relacionado às ciências duras e das técnicas, o sujeito do conhecimento ao abrigo das instituições, uma visão de predominância mecanicista, imune à complexidade.

- b) Complexa e holística: É o pensamento complexo, filosófico, das ciências que tratam das praticas sociais. Busca-se a compreensão global, privilegia a relação entre sujeito e objeto. Objetiva compreender a relação entre as partes e o todo. Prevalhecimento da implicação, além da explicação.

O grande problema existente é que segundo a nova ordem econômica mundial espera-se que o modelo de avaliação de universidades seja positivista e tecnicista, em detrimento da missão maior da própria universidade (PAULA, 2002).

Já Durham e Schwartzman (1992) não percebem a avaliação tecnicista de maneira pejorativa, uma vez que acreditam que a avaliação, utilizando-se do desempenho, garantiria democraticamente um critério justo de alocação de recursos, já que se basearia no mérito e não nos favorecimentos pessoais existente em muitas instituições.

Conforme Dias Sobrinho (2005, p.18) “esses dois extremos, quando tomados como mutuamente excludentes, devem ser evitados, não só porque, separadamente, não dão conta da complexidade, mas, também, porque inevitavelmente ambas as perspectivas emergem de ideologias”. Sendo assim, a proposta deste estudo parte do pressuposto da complementaridade de ambas as concepções.

Além de caracterizar as avaliações baseado em epistemologia, Dias Sobrinho (2005) apresenta paradigmas para a avaliação participativa.

- a) Participação, nos paradigmas experimentalistas e quantitavistas: os indivíduos e instituições são essencialmente fornecedores de informação. A comunidade não se enquadra como agente de mudança e responsável pelas melhorias da instituição. Este tipo de paradigma não necessita da crítica e o questionamento. A eficiência e a qualidade são avaliadas com base em medidas, estatísticas, uso de escalas comparativas.
- b) Participação, nos paradigmas heurísticos e qualitativos: este tipo de participação está focado nos sujeitos do processo, os quais são dotados de autoridade intelectual e profissional para avaliar desde a concepção até o resultado das praticas. Sendo assim, classifica-se como agente ativo que não só fornece informação, mas também interfere na avaliação de forma sistemática e organizada, com objetivo pré-estabelecido, e conseqüentemente é responsável pela melhoria do processo.

Paula, Azevedo e Sinder (2004) posicionam-se de maneira similar com o exposto por Dias Sobrinho (2005) na medida em que

afirmam acreditar em duas correntes distintas de avaliação no âmbito da educação: uma somativa e quantitativa, interpretada como mecanismo de controle e fiscalização, e outra formativa e participativa, calcadas nos processos, na diversidade de identidade e complexidade das instituições. Nesta segunda concepção, a avaliação extrapola os limites da medição e questiona o porquê da formação, da pesquisa e da extensão na universidade. Além disso, despende atenção especial para formar cidadãos ativos, bem como realização de pesquisa e a extensão que estejam voltadas para as necessidades sociais e não para as demandas mercadológicas.

Ainda que avaliações das instituições de ensino superior sejam orientadas por princípios divergentes, estas objetivam o alcance da qualidade, pois o intuito ao realizar a avaliação é alterar determinada situação na qual está imersa a instituição e melhorar continuamente sua atuação e serviços prestados (PATRÍCIO; PINTO, 2000).

Conforme exposto anteriormente, são duas as concepções principais acerca da avaliação, as quais estão correlacionadas ao “valor intrínseco” e “valor de mercado”. Segundo Ristoff (2003) frisar estas diferenças é importante tanto no meio universitário como educacional, uma vez que é preciso ter ciência de que o valor não pode submeter-se apenas ao mercado, e sim deve priorizar a busca pelo valor e pela qualidade. Portanto, estas abordagens não devem ser vistas de forma excludente.

Para Schwartzman (1989) a concepção de valor de mercado corresponde à prática da avaliação centrada nos aspectos contábeis e de fiscalização, voltados para a eficiência e eficácia do controle governamental e fatores econômicos. Já avaliação sob o enfoque do valor intrínseco, diz respeito à preocupação dos processos de ensino.

Ressalta-se que ter enfoque variado quanto à avaliação, ao mesmo tempo em que gera conflitos, também torna o processo mais produtivo, pois não se parte de uma verdade absoluta, cristalizada e inquestionável. A avaliação deve ser compreendida como um processo em contínua construção, de forma que todos os envolvidos neste entendam a importância da melhoria progressiva do desempenho da instituição. As dúvidas, as discordâncias e contradições são inerentes a este processo, porque como todo sistema educativo dinâmico está em permanente desenvolvimento (SCHWARTZMAN, 1989).

Ristoff (2003) apresenta os elementos a serem avaliados acerca de um objeto de estudo nas instituições de ensino superior, tais como: objetivos do objeto, suas estratégias e planos, seus processos de

implementação, seus resultados e impactos, ou seja, além do resultado e do produto. Este objeto de estudo da avaliação pode ser o corpo discente, docente, praticas administrativas, programa, projeto ou até mesmo a instituição como um todo.

Os critérios a serem utilizados para julgar o mérito de um objeto em uma avaliação referente a instituições de ensino superior são: responder as necessidades identificadas de clientes reais ou potenciais, atingir objetivos ideais ou valores nacionais, atingir normas ou padrões previamente acordados, superar objetos alternativos, alcançar objetivos importantes e expressos pelo objeto da avaliação, e, por fim, critérios múltiplos devem ser utilizados para cada objeto (RISTOFF, 2003).

Conforme Dressel (1985) algumas advertências são importantes de serem lembradas neste processo, tais como:

- a) A avaliação é inevitável, e pode ocorrer tanto sistemática como assistematicamente, de maneira que o processo torna-se enriquecedor quando as duas formas complementam-se, ou seja, quando se utilizam as avaliações assistemáticas feitas pela sociedade nas sistemáticas da instituição;
- b) A subjetividade é um aspecto construtivo e não pejorativo na avaliação;
- c) A avaliação formal não deve ser vista como a única fonte de informação, pois não é;
- d) A complexidade da avaliação resulta na natureza ambígua dos processos e resultados;
- e) A avaliação na universidade é imprescindível, pois a mesma tem obrigações com a sociedade e estudantes;

Antes da preocupação de adoção de diferentes abordagens e objetivos no que concerne ao processo avaliativo, é salutar destacarmos a necessidade de se saber os objetivos da instituição como um todo. A missão e os objetivos institucionais, especialmente no ensino público e superior, são facilmente encontrados em documentos redigidos e de livre acesso e devem servir como parâmetro da própria avaliação.

Embora os documentos correlacionados às instituições de ensino superior, principalmente universidades públicas, sejam de livre acesso, Lopes (1994) discorre sobre um problema recorrente, a ambiguidade nos objetivos da universidade, e a falta de missão por parte de alguma delas, onde seja definido explicitamente qual o “negócio da universidade”. Este panorama prejudica não só o processo avaliativo, mas também todas as funções administrativas: planejamento, organização, direção e controle.

Ao discorrer sobre as diferentes visões de avaliação, funções desta, formas de aplicação, e em especial no âmbito de universidades públicas, percebe-se a dificuldade de convergência. Ristoff (2003) corrobora ao afirmar que as questões correlacionadas à avaliação em universidade são extremamente complexas.

A reflexão e concepção que deve permanecer é que independente de a avaliação primar pelo compromisso social desempenhado pelas IES, conforme enfatiza Valle (1986), ou pela busca da excelência, destacada por Durham e Schwartzman (1992), o importante é que este processo permita o aprimoramento de cada unidade de ensino, pesquisa e extensão, bem como a transformação das universidades em centro de excelência, por meio de uma gestão universitária de qualidade, e que responda aos anseios não só da comunidade acadêmica, como de toda sociedade, de maneira justa e igualitária.

A fim de compreender como ocorre atualmente o processo de avaliação das instituições da Educação Superior previsto na legislação, retrata-se a seguir, um breve panorama do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

2.3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A avaliação da educação superior deve ser construída calcada nos alicerces de que a educação é um bem público, portanto, dever do Estado, e a formação e o conhecimento são capitais da sociedade, então, as instituições de educação superior são dotadas de responsabilidade pública e um fim social. Dessa forma, a concepção de avaliação das IES deve perpassar por um processo de conhecimento abrangente, interpretações e atribuições de juízos de valor, bem como planejamento e organização dos objetivos, metas e ações para alcance otimizado das finalidades públicas e sociais das instituições (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003).

Além da finalidade pública e papel social, a avaliação tornou-se uma grande preocupação das universidades com o intuito de ofertar serviços de melhor qualidade e como conquista de maior autonomia. Desta forma, deixa de ser vista como instrumento de centralização e controle burocrático, e é paulatinamente institucionalizada como um processo indispensável da administração universitária, e condição para o aperfeiçoamento do ensino, pesquisa, extensão, os quais são exigência da democratização (GADOTTI, s/d).

O sucesso do processo de avaliação depende tanto da atuação e comprometimento dos envolvidos, como também dos sistemas de apoio deste. No Brasil, a legislação que prevê e fortalece a institucionalização da avaliação, refere-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

No artigo 1º da Lei 10.861/04, referente ao SINAES, pode-se verificar um posicionamento que reitera o exposto por Dias Sobrinho e Ristoff (2003) e Gadotti (s/d). Conforme SINAES (2004, p.1)

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

O SINAES é composto por três distintos grupos: avaliação dos cursos de graduação (ACG); Exame Nacional do desempenho dos estudantes (ENADE); e a avaliação das instituições de educação superior (AVALIES). Cada uma destas dimensões é de responsabilidade de um órgão, conforme previsto em lei.

Os dois primeiros associados aos instrumentos de informação (censo e cadastro) são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O artigo. 8º da Lei 10.861/04 regulamenta esta função do INEP, na qual consta que: “A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será de responsabilidade do INEP.” Já o órgão responsabilizado pela formulação e coordenação do SINAES como um todo e também no que concerne ao AVALIES, é a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), por meio da formulação de diretrizes, critérios, bem como estratégias de como atuar.

A CONAES é responsável pela coordenação dos seguintes processos avaliativos: Avaliação Interna, Avaliação externa, e reavaliação (meta-avaliação). A articulação da avaliação interna e externa ocorre por meio do AVALIES e é subdividida em duas etapas: a autoavaliação e a avaliação externa. A primeira é coordenada pelas

Comissões Próprias de Avaliação (CPA). A segunda ocorre por meio da coordenação de comissões de especialistas nomeados pelo INEP (SINAES, 2004).

Quanto à CPA, o SINAES prevê em seu artigo 11º a obrigatoriedade de formação de comissões nas instituições de ensino superior e sinaliza o prazo para o início do trabalho, bem como, para o cadastramento destas no INEP. Esta comissão fica então autorizada e responsabilizada pela realização da primeira etapa do SINAES, ou seja, a autoavaliação.

A avaliação interna ou autoavaliação é feita pela CPA com base nas dez dimensões do SINAES, conforme prevê o artigo 3º, da lei 10.864:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

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

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

IV – a comunicação com a sociedade;

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

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

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;
- X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Finalizada a etapa de avaliação interna das IES, pelas CPA, inicia-se um novo momento, avaliação externa desta instituição. A comissão externa inicia seus trabalhos quando recebe um relatório da avaliação interna, que é encaminhado para a CONAES. Assim, esta comissão realiza *in loco* na IES, de acordo com o que consta no artigo 3º, § 2º, da lei que regulamenta o SINAES. As avaliações ocorrem a cada três anos (SINAES, 2004).

O Sistema de Avaliação da Educação Superior surgiu imerso em críticas e elogios. Os posicionamentos acerca deste sistema são divergentes e estão calcados nas percepções dos diferentes autores. Há aqueles que acreditam que há um excesso de burocracia no processo, falta de pessoal preparado para executar a avaliação interna, muitos indicadores e dimensões, ausência de discussão interna e falta de cultura da avaliação (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006; ROTHEN, 2006; ZAINKO, 2008). Para Schwartzman (2005), além destes fatores expostos, a avaliação não prediz os padrões de qualidade ideais para as áreas diversificadas nas quais o SINAES se propõe a avaliar.

Por outro lado, há autores que creem nos resultados positivos advindos do SINAES, e defendem que o mesmo é um avanço, já que estaria baseado no paradigma emancipatório/formativo em detrimento do paradigma de controle/regulativo, balizando-se na avaliação pedagógica e horizontal (POLIDORO; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006; MENEGHEL; ROLB; SILVA, 2006).

O presente estudo está focado na área de avaliação de projetos de extensão, a qual é contemplada como segunda dimensão da avaliação interna do SINAES, prevista no artigo 3º, item II da lei 10.864.

No que diz respeito ao enfoque da avaliação proposta, ainda que facilmente quantificada, há pouca avaliação na área da extensão, e na maior parte das vezes esta ocorre privilegiando apenas a relação da universidade-indústria, e está voltada para fatores quantitativos, principalmente número de patentes (SANTOS, 2008).

Neste sentido, Gatti (2006) aponta que a avaliação só propicia avanços reais quando vai além de questões quantitativas, técnico-

científicas ou de produtos, e alcança a abrangência de aspectos de gestão e relacionais, de inserção social e de vocação. Desta forma, a avaliação seria composta por diferentes instrumentos, com intuito de responder a toda complexidade presente neste processo.

Em referência à metodologia e instrumentos de avaliação, Durham (1996) acredita que sejam extremamente complexas e, portanto, de difícil execução. Baseado nesta premissa o autor preconiza um sistema com múltiplos instrumentos de avaliação, os quais permitiriam obter informações estatísticas abrangentes, buscando a qualidade nesses processos no que tange ao ensino, pesquisa e extensão dessas instituições.

Arruda (1997) complementa o exposto por Durham (1996) ao afirmar que a avaliação como um processo de gestão deve conter indicadores a fim de avaliar as metas e execução dos planos, com intuito de permitir a melhoria continuada.

A perspectiva de avaliações múltiplas e utilização de diferentes instrumentos são compactuadas por Schwartzman (2005), o qual ressalta que as avaliações não devem ser únicas e podem ser feitas por diferentes agências e metodologias, a fim de responder as necessidades de todos os envolvidos (colaboradores da instituição, estudantes, associações profissionais, governos, sociedade). Salienta que essas agências devem prestar contas e tornar público o processo de avaliação.

De acordo com as exposições sobre a avaliação, diferentes objetivos e concepções, bem como, limitações, constata-se a necessidade de ir além, e buscar aporte teórico sobre Avaliação na Administração de projetos, a fim de utilizá-los em conjunto com as demais teorias, na construção de um instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância, proposta do presente estudo.

2.4 Avaliação sob o enfoque da administração de projetos

O objetivo da administração de projetos, conforme Menezes (2009, p.50), é “alcançar controle adequado do projeto, de modo a assegurar sua conclusão no prazo e no orçamento determinado, obtendo a qualidade estipulada”.

Para Maximiano (2009) projeto é uma sequência de atividades temporárias, com início, meio e fim, que têm por objetivo fornecer um produto singular, e dentro de restrições orçamentárias. O autor afirma

ainda que a avaliação do sucesso do projeto depende de três medidas: entrega do produto, atendimento do prazo e o custo programado.

Conforme Keelling (2002) e Menezes (2009) o ciclo de vida de um projeto pode ser representado por suas principais atividades: a conceituação, o planejamento, execução e conclusão.

A conclusão permite não só a verificação do alcance dos objetivos propostos, como levantamento dos pontos fortes e fracos, e possibilidades de melhorias para o próximo projeto. Sendo assim, a conclusão prevê entre outros fatores, a avaliação do projeto como parte integrante e essencial no ciclo de vida do mesmo.

Conforme Keelling (2002) os projetos maiores e mais complexos exigem um programa estruturado que consiste em todas ou algumas das inspeções a seguir:

- a) Inspeções iniciais e relatórios de implantação: caracterizam-se como inspeções prévias essenciais no estabelecimento de um projeto;
- b) Inspeções periódicas: são aquelas que ocorrem durante o projeto, a fim de verificar o que está ocorrendo como previsto e o que precisa ser aperfeiçoado. Desta forma, podem ser feitos ajustes ao longo da inspeção;
- c) Inspeção de progresso por marcos: ocorrem na consecução dos objetivos ou estágios do projeto;
- d) Inspeções especiais: ocorrida em função do pedido de revisão por parte do proprietário;
- e) Inspeções de conclusão: procedimento de validação e avaliação do projeto. É uma inspeção na qual se confirma a justificativa do projeto, pois são elucidados os resultados das atividades, detalhes de custo, e necessidades de acompanhamento, resumem contas, desembolsos e liquidação de ativos;
- f) Inspeções de programas e de grupos de projetos: indicadas no caso de haver múltiplos projetos.

O procedimento de inspeção de conclusão é citado por outros autores como avaliação. Para Arruda (1997) avaliação diz respeito à verificação e análise minuciosa, baseado em julgamentos sistemáticos, os quais permitem definir o mérito ou eficácia de um programa, projeto, atividade ou processo.

A avaliação mais profunda perpassa por uma análise que vai além dos resultados correlacionados aos objetivos desejados e permite constatar efeitos mais complexos, como impactos de um projeto. É essencial levar em conta quais os recursos foram disponibilizados, e as

condições de início do projeto, além dos processos em curso. A avaliação é parte essencial da Gestão da Qualidade, na qual se procuram indicadores que permitam identificar se as metas foram alcançadas, e propiciam a melhoria contínua da instituição (ARRUDA, 1997).

Maximiano (2009) concorda com Arruda (1997) que a avaliação do projeto é uma forma de julgamento de resultados, bem como de méritos do projeto, e acrescenta que esta ocorre normalmente durante sua execução e após a finalização do mesmo. Além disso, o autor salienta que o processo de avaliação não significa apenas o controle do resultado. O controle está correlacionado à verificação do alcance ou não dos objetivos propostos. Já avaliação vai além do controle, e constata se os problemas iniciais foram resolvidos, se são necessários novos projetos.

Conforme já mencionado, a avaliação pode ocorrer ao longo do ciclo de vida do projeto, desde a concepção do mesmo (avaliação prévia da ideia, exames de qualificação e avaliação da proposta), durante o processo, e até avaliação terminal, a qual acontece ao final do mesmo. Para Maximiano (2009) a avaliação terminal tem um fim educativo, pois possibilita o *feedback* para a administração. O autor sugere uma série de questionamentos a serem feitos na avaliação terminal, conforme ilustrado no quadro 2.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Quais os objetivos do projeto? Que problemas pretendiam resolver?2. Quais os resultados? Que problemas foram efetivamente resolvidos?3. Sendo (1) e (2) diferentes, quais as causas?4. Os objetivos originais continuam válidos?5. Quais as dificuldades encontradas na administração desse projeto?6. Quais as conclusões?7. Quais as recomendações para novos projetos? |
|--|

Quadro 2. Proposta de questionamentos para avaliação terminal de um projeto

Fonte: Maximiano, 2009.

Além disso, o autor menciona que é crucial verificar o sucesso ou não do projeto, classificação esta subjetiva, mas que pode ser mais bem compreendida por meio de indicadores de desempenho, tais como: retorno sobre o investimento, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos, capacitação técnica, avanço do conhecimento, reconhecimento externo. A seguir, apresenta-se uma sucinta explanação sobre cada um dos itens, a fim de esclarecer o intuito de cada um destes no processo de avaliação.

- a) Retorno sobre o investimento (ROI): este é um dos itens essenciais na determinação do sucesso ou não do projeto, e por isso, imprescindível no processo avaliativo. Para Phillips (2007) para mensuração do ROI em projetos, os seguintes itens devem ser avaliados: reação/satisfação em relação ao projeto, aprendizagem das habilidades e do conhecimento necessário ao sucesso do projeto, aplicação e implementação do projeto, impacto e consequência do projeto, ROI, Intangíveis. Phillips (2007) ressalta que o ROI é reconhecido como um instrumento valioso de mensuração, e recentemente esta concepção foi expandida a diversos investimentos. O autor reforça que esta expansão da necessidade do ROI é consequência da crescente demanda sobre retornos positivos em investimentos, especialmente projetos. Ressalta que aqueles que financiam os projetos solicitam a avaliação, e o ROI pode ser uma ferramenta importante no que diz respeito à comunicação do impacto do projeto na organização;
- b) Inovação tecnológica: expressa quanto o projeto de pesquisa permite produzir resultados comercializáveis. A inovação tecnológica está atrelada ao produto inovador disponibilizado no mercado, e não só o alcance do resultado técnico relevante;
- c) Qualidade técnica: diz respeito ao grau atingido pelos padrões técnicos, conforme o melhor conhecimento técnico existente e disponibilizado;
- d) Custos e prazos: corresponde ao alcance do que foi estimado em termos de tempo e recursos financeiros na parte inicial do projeto;
- e) Capacitação técnica: é a contribuição do projeto no que concerne à capacitação da organização ou especificamente da equipe que o realizou, com enfoque para o aperfeiçoamento das potencialidades técnicas humanas. Há projetos que visam prioritariamente o desenvolvimento desta capacitação, como é o caso dos Projetos de *institution building*² ou desenvolvimento institucional;

² Significa o planejamento, a estruturação e o guia de novas ou reconstruídas organizações para: (a) incorporar mudanças nos valores, nas funções e nas tecnologias físicas e, ou, sociais, (b) estabelecer, promover e fomentar relações normativas e padrões de ação, e (c) conseguir apoio complementar no ambiente (ESMAN; BLAISE, 1966, p. 2).

- f) Avanço do conhecimento: significa o quanto o projeto contribuiu para o Estado da arte em sua área de conhecimento. Ressalta-se que em academias consolidadas e de prestígio este fator é considerado obrigatório na avaliação de projetos;
- g) Reconhecimento externo: demonstra o quanto o projeto contribuiu para aperfeiçoamento da imagem da instituição junto à comunidade e de seus parceiros. A utilização dos indicadores e natureza da avaliação depende do avaliador. Salienta-se que o reconhecimento externo é um fator de grande relevância para institutos de pesquisa, instituições de educação superior, estabelecimentos correlacionados ao ensino e organizações que realizem pesquisa e buscam projetar a imagem de inovação.

Salienta-se que a avaliação de projetos é um processo subjetivo, pois o resultado e sucesso deste dependem de quem avalia, uma vez que a visão de um empresário é diferente de um cientista. Ainda assim, os indicadores e questionamentos para avaliação temporal sugeridos por Maximiano (2009) reduzem esta diferença de percepção, pelo menos no que tange aos aspectos indicados.

A própria concepção de sucesso do projeto é percebida de maneira diferente pelos avaliadores. Para Cohen e Graham (2002) o projeto é bem sucedido no caso de o retorno possibilitar a recuperação dos investimentos e propiciar o acréscimo de ganhos, os quais são utilizados no pagamento dos atuais investidores e incentivam novos. Para o autor a percepção de sucesso torna-se mais aceita na medida em que este retorno é mais rápido.

Quando se trata de projetos na área social, o sucesso destes requer um esforço extra da administração, e esta deve ser eficaz e eficiente, visto que a os recursos são escassos e as demandas são elevadas. Para alcance deste resultado, não só na área social, mas a frente de qualquer administração de projetos é imprescindível que seja desenvolvida uma cultura voltada para a avaliação. Desta forma, a avaliação não deve ser vista nem utilizada como ferramenta de controle, regulação e punição, mas como um instrumento vital de aperfeiçoamento no processo de tomada de decisão da gestão dos projetos. Coelho (2004) reitera o exposto, quando enfatiza que a análise de um projeto deve perpassar não só a utilização adequada dos recursos, mas também deve constatar se as ações contribuíram para alcance do impacto social desejado e significativo para todos os envolvidos.

As abordagens, no que diz respeito à avaliação de projetos, são diferentes, conforme apontaremos a seguir. Na concepção de Marino (1998) a avaliação de projetos é um processo sistemático de delineamento, por meio do qual são obtidas e fornecidas informações essenciais ao julgamento sobre quais as possibilidades de decisão podem ser tomadas sobre um objeto em específico. Aliado a esta avaliação sistemática, o autor sugere a reflexão sobre os resultados, pois acredita que só esta permitiria a mudança. Ressalta que este é também um papel da avaliação, desenvolver momentos reflexivos que propiciem aos indivíduos a compreensão da realidade, para posteriormente definirem suas ações e aprender também pela experiência.

Além do exposto, Marino (1998) salienta que a avaliação vai além do controle e fiscalização, incluindo a reflexão dos participantes do processo. Menciona ainda que as organizações que classificam a avaliação como mera ferramenta de controle transforma o indivíduo em um objeto passivo no processo de avaliação, podendo despertar nestes uma reação negativa, resultando em superficialidade, ocultação ou mesmo modificação nas informações, prejudicando então o processo de avaliação.

Em muitas organizações a avaliação ainda é visualizada como atividade isolada, realmente feita apenas quando do término do projeto, com o intuito de fiscalização e controle. A avaliação requer a construção de indicadores, sendo estes instrumentos ímpares no processo de avaliação (ADULIS, 2002).

Os indicadores são ferramentas qualificadas e/ou quantificadas, que servem de parâmetro para descrever minuciosamente até que ponto, em termos de medida, os objetivos foram alcançados, e em que tempo e espaço este ocorreu. Além disso, estes são sinalizadores da realidade, na medida em que fornecem dados mais confiáveis e concretos para melhorar a avaliação (VALARELLI, 1999).

Por meio da explanação sobre as concepções de avaliação de projetos, pode-se identificar a necessidade de esta ser pluralista, abrangendo tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, e considere os diferentes envolvidos no processo. Fischer *et al* (2003) e Ristoff (2003) concordam com a afirmação quando citam que os processos de avaliação são enriquecidos na medida em que ocorre o envolvimento de diferentes atores, bem como a intenção em se criar um sistema com múltiplos indicadores, combinando conceitos, formas de coleta e avaliadores.

A abordagem da avaliação escolhida para o presente estudo, no que diz respeito à administração de projetos, a fim de avaliar o Projeto Aluno Integrado, está calcada prioritariamente na concepção pluralista, com enfoque quantitativo e qualitativo.

Além disso, para construção do instrumento de coleta de dados, utilizaram-se critérios presentes no Plano Nacional de Extensão, SINAES, conceitos de Administração de projetos, considerações a respeito de avaliação institucional e projetos em educação a distância, o qual será exposto a seguir.

2.4.1 Projetos em educação a distância

A sociedade contemporânea carece de uma modalidade de educação flexível, a qual possibilite a compatibilidade do tempo e atribuições do cotidiano. Desta forma, a educação a distância ocupa esta lacuna e atende às novas demandas educacionais provenientes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2003; ARETIO, 2002).

A Universidade Federal de Mato Grosso foi pioneira na oferta de curso de licenciatura a distância em 1992, e objetivou a formação de educadores das séries iniciais, das 5^a a 8^a e a oferta de cursos de pós-graduação, numa atividade articulada entre universidades federal e estadual, com base nas definições de uma política de ensino e pesquisa do Instituto de Educação. A partir desta primeira experiência, outras universidades brasileiras iniciaram seus processos de credenciamento e autorização de cursos de graduação a distância. Também cursos de especialização nesta modalidade foram criados por pequenos grupos de professores ousados que manifestaram interesse e realizaram proposta de oferta, através de convênios e por prazo determinado (MARTINS, 2006).

O reconhecimento oficial do ensino a distância no Brasil foi desencadeado pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 e, atrelado a esta, nasce a exigência de definições de políticas públicas e de estratégias para que seja viabilizada e implementada esta modalidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior do país, mas sua implantação ocorre parcimônia e lentamente.

Anterior à experiência pioneira da Universidade Federal de Mato Grosso e à LDB de 1996, tem-se informação, segundo Martins (2006), que a primeira proposta de educação a distância na esfera superior surge em 1972, quando foi apresentado um relatório pelo conselheiro Newton

Sucupira, do Conselho Federal de Educação, após missão de estudo realizada na Inglaterra que o fizera com a finalidade de conhecer o novo modelo projetado pela *Open University*. Nesse relatório do representante brasileiro contém a defesa da criação de uma universidade aberta, por entender que esta poderia ampliar as oportunidades de acesso à educação superior, bem como contribuir para a construção de um processo de educação permanente.

Discussões sobre necessidade de implantação da educação a distância passaram a fazer parte das prioridades do MEC. Desta forma, o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o artigo 80 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 1º define a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

De acordo com Aretio (2002) há uma variedade de áreas de impacto do ensino e aprendizagem abertos e a distância. Sendo assim, a educação a distância está sendo utilizada na educação formal e não formal, na formação e aperfeiçoamento de professores, na capacitação profissional, na educação superior e pós-graduações. Esta pode ser oferecida por meio de programas, projetos, cursos e a diferentes públicos.

Na última década, o governo federal brasileiro editou uma série de medidas atendendo diretrizes do MEC, para viabilizar a educação a distância nas instituições federais de ensino superior. Este novo momento tem exigido das universidades a incorporação de tecnologias, métodos virtuais e técnicas associadas ao universo *online*, com vistas à adequação do modo de construir o saber e disseminar o conhecimento, favorecendo a ampliação de vagas e a facilitação do acesso e, mormente, o encurtamento das distâncias (LITTO, 2003).

Este crescimento do EAD acarretou em preocupações com relação à qualidade de sua oferta. Sendo assim, torna-se essencial a aplicação de avaliações para aperfeiçoamento do processo.

Para tanto, ao elaborar um instrumento ou método de avaliação (sempre que possível) é interessante incorporar sentenças que possam sinalizar a

expectativa do investigado, bem como sua percepção, ou seja, o que era esperado e o que foi recebido (diferença entre o ideal e o real). O conhecimento da percepção de qualidade do usuário auxilia na elaboração de estratégias efetivas para o aprimoramento do desempenho futuro de qualquer instituição, e possibilita atingir índices de satisfação que asseguram qualidade. (DOS SANTOS; NETO; ARAÚJO, 2011)

Considerando as variáveis pertencentes a um projeto em educação a distância, Saraiva (1995) sugere que a avaliação ocorra baseada em algumas dimensões principais, tais como:

- a) A aprendizagem do aluno distante;
- b) O ensino ministrado à distância;
- c) Os meios utilizados e sua adequada aplicação;
- d) O funcionamento do sistema de comunicação;
- e) O desempenho institucional das instâncias responsáveis pelas etapas do projeto.

Nakayama et al (2011) sugerem, por meio da metodologia de acompanhamento e avaliação do processo de implantação e implementação de tecnologias educacionais (MEGATED), a avaliação de fatores como a gestão de políticas públicas, de políticas pedagógicas, de logística e a gestão dos aspectos da dimensão pedagógica, os quais contemplam no processo de avaliação e diagnóstico a dimensão MEC, dimensão institucional, dimensão logística e dimensão pedagógica.

Em 2003 o MEC elaborou um relatório dos referenciais de qualidade para cursos a distância, os quais foram atualizados em 2007. Ainda que os mesmos não tenham força de lei, conforme prevê o próprio relatório, a intenção do mesmo é orientar as instituições e as comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.

Segundo MEC (2003) são dez os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que elaboram seus cursos, projetos e programas a distância: compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe profissional multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira.

Para compreensão de cada um destes referenciais de qualidade, segue uma breve explicação sobre cada um dos itens.

a) Compromisso dos gestores

O compromisso dos gestores e das instituições é essencial para o alcance do sucesso de uma política de cursos a distância. Caberá ao gestor de projetos em educação a distância:

- a) Buscar informações acerca do potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- b) Avaliar o que é novo e o que é permanente em educação; conscientizar sua equipe para possíveis mudanças necessárias;
- c) Identificar possíveis áreas de atuação de projetos de da educação a distância; coordenar a definição de um plano estratégico de trabalho e seu cronograma;
- d) Identificar possíveis parceiros na área pública e privada;
- e) Conseguir financiamento que viabilizem as ações do projeto, tais como: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infraestrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão.

b) Desenho do projeto

A instituição interessada em oferecer cursos, programas ou projetos a distância deverá conhecer a legislação sobre educação a distância e instrumentos legais que a cercam. É fundamental seguir as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação e dos padrões de qualidade definidos para cada projeto, de forma a respeitar os objetivos, diretrizes, e critérios de avaliação.

Além dos fatores supracitados, a instituição que oferece o projeto deverá:

- a) Estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas do projeto;
- b) Testar previamente a capacidade de atendimento do projeto;
- c) Dividir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;
- d) Identificar características e situação dos alunos;
- e) Capacitar os envolvidos no projeto para que os mesmos possibilitem o acompanhamento, tutoria e avaliação dos alunos,

- permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, de acordo com suas possibilidades;
- f) Pré-testar e analisar as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, compatibilizando-as com a natureza do projeto e as características de seus alunos;
 - g) Oferecer manuais aos alunos;
 - h) Providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto;
 - i) Apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o;
 - j) Preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;
 - k) Participar das avaliações;

c) Equipe profissional multidisciplinar

A formação de uma equipe multidisciplinar é crucial para o funcionamento de um curso, programa ou projeto a distância e deve ser constituída por professores especialistas, parceiros no trabalho político-pedagógico e parcerias de profissionais das TIC's. Além disso, os educadores que farão parte do projeto deverão:

- a) Definir os fundamentos teóricos do projeto;
- b) Selecionar e organizar o conteúdo do projeto, juntamente a atividades pedagógicas;
- c) Identificar os objetivos relativos a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) Instituir as bibliografias, videografia, iconografia, audiografia, entre outros e posteriormente classificá-los em básicos e complementares;
- e) Construir textos adaptados a projetos a distância, com linguagem adequada;
- f) Analisar o material didático produzido e indicar correções e aprimoramentos;
- g) Motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- h) Realizar autoavaliações contínuas como profissional do projeto em EAD;
- i) Dar feedbacks aos gestores e demais membros da equipe a fim de aperfeiçoar continuamente o processo;

j) Constituir uma proporção professor-aluno que possibilite uma boa comunicação e acompanhamento.

d) Comunicação/interação entre os agentes

A fim de estabelecer uma boa comunicação/interatividade professor-aluno, a instituição deverá:

- a) Comunicar como ocorrerá a interação entre alunos e professores e equipe do projeto bem como as maneiras de apoio logístico a ambos;
- b) Definir quantitativamente o número de professores e tutores/hora disponíveis para atender aos alunos;
- c) Apresentar o cronograma de encontros presenciais e a estratégia a ser utilizada;
- d) Informar aos alunos, desde o princípio do curso, nomes, horários, e-mails, formas e números para contato com professores tutores e demais pessoas envolvidas no apoio;
- e) Divulgar os locais e datas de provas, bem como as datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, postagem dos fóruns, atividades, recuperação, etc);
- f) Assegurar que os alunos sejam acompanhados quanto a sua evolução, e que suas dificuldades sejam identificadas periodicamente. Além disso, deve-se garantir que as dúvidas sejam sanadas rapidamente e que o aluno receba constantes orientações e incentivo quanto ao progresso nos estudos;
- g) Garantir a flexibilidade no atendimento ao aluno, por meio da oferta de horários variados;
- h) Disponibilizar núcleos de atendimento ao aluno, para realizar também encontros presenciais;
- i) Equiparem-se com TIC's síncronas e assíncronas, tais como: teleconferências, videoconferência, chats, fax, telefones, rádio, entre outros, com intuito de possibilitar a interação em tempo real entre docentes, tutores e alunos;
- j) Incentivar a interação entre alunos, indicando atividades, construindo sites, blogs e espaços que facilitem a comunicação entre colegas de curso;
- k) Assegurar que os profissionais e alunos localizados fora da sede tenham o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- l) Solicitar que os profissionais envolvidos no projeto organizem os materiais a serem disponibilizados aos alunos, de maneira

- que promova a autonomia do aluno para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- m) Possibilitar a representação estudantil de modo que estes deem *feedback* e permitam o aperfeiçoamento dos processos.

e) Recursos educacionais

Na elaboração de um projeto em educação a distância é necessária a definição dos recursos educacionais a serem utilizados. Assim, na construção do projeto é fundamental:

- a) Estabelecer as mídias a serem utilizadas na construção da proposta pedagógica;
- b) Considerar que a integração dos equipamentos, materiais impressos, TICs, aliada a mediação de professores e tutores possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;
- c) Possibilitar na elaboração do material educacional espaço para que o estudante reflita sobre sua própria realidade;
- d) Promover a associação dos materiais educacionais a fim de possibilitar a interdisciplinaridade e evitar uma proposta fragmentada;
- e) Disponibilizar um guia - impresso e/ou disponível na rede que norteie o aluno em relação às características do EaD, bem como informe seus direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas; esclareça sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos a serem utilizados no curso; informe como será a comunicação com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo; apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória e formas de avaliação;
- f) Comunicar quais serão os meios de comunicação e informação disponibilizados (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, Web-site, vídeos, entre outros);
- g) Especificar nos materiais educacionais quais as competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oportunizando-lhe sistemáticas de autoavaliação;
- h) Optar por plataformas de aprendizagem que facilitem trabalhos colaborativos;

- i) Desenvolver laboratórios virtuais que possibilitem a aprendizagem e favoreçam a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais;
- j) Estabelecer critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- k) Estipular o tempo para entrega do material educacional, evitando que o aluno seja impedido de estudar;
- l) Disponibilizar atendimentos mais rápidos para casos eventuais;
- m) Observar na elaboração dos materiais questões éticas, de direitos autorais, da estética, e da relação forma-conteúdo.

f) Infraestrutura de apoio

A questão da infraestrutura de apoio é fundamental num projeto de educação a distância. Em relação a este referencial de qualidade, a instituição deverá:

- a) Definir e quantificar os equipamentos necessários para o processo pedagógico;
- b) Disponibilizar aos professores e alunos um acervo amplo e atualizado;
- c) Estabelecer uma política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos;
- d) Garantir o atendimento a cada aluno, independente de onde ele esteja;
- e) Definir o local das atividades práticas em laboratórios;
- f) Dispor de laboratórios, bibliotecas e museus virtuais;
- g) Organizar e manter o cadastro de alunos e de professores; o controle de distribuição de material e de avaliações; registros das avaliações e atividades realizadas pelo aluno; recursos tecnológicos; pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas; capacitação de pessoal.

g) Avaliação contínua e abrangente

Conforme o relatório de referenciais de qualidade do MEC, os cursos, programas e projetos em educação a distância, em função das suas peculiaridades e desafios enfrentados correlacionados a sua característica, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de maneira sistemática, contínua e abrangente. Segundo o MEC (2003) duas dimensões devem fazer parte da avaliação de um projeto em EAD: relacionada aos alunos e ao curso, incluindo os

envolvidos no projeto. Sendo assim, a instituição que oferece esta modalidade de ensino deve:

- a) Definir o processo de seleção dos alunos;
- b) Comunicar a existência de um módulo introdutório, obrigatório ou facultativo, com intuito de propiciar a formação básica dos conhecimentos e habilidades correlacionados à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso;
- c) Estabelecer a forma como será realizada a avaliação da aprendizagem do aluno;
- d) Estipular a maneira pela qual será feita a recuperação de estudos, bem como as avaliações referentes a estas;
- e) Refletir sobre a realização da avaliação de alunos com ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar estes em outro momento;
- f) Publicar as informações das avaliações desde o princípio do curso;
- g) Garantir o sigilo e segurança nas avaliações;
- h) Definir um processo contínuo de avaliação referente à aprendizagem dos alunos; às práticas educacionais dos professores e/ou tutores; ao material didático (aspectos científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC's, a capacidade de comunicação); ao currículo (estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização); ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação; de atendimento aos alunos; orientação e avaliação dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; à infraestrutura material que dá suporte tecnológico; ao projeto de educação na modalidade a distância (considerar o itens já mencionados acrescidos de fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes); à realização de convênios e parcerias com outras instituições; à meta-avaliação; verificar as vantagens de uma avaliação externa (MEC, 2003).

i) Convênios e parcerias

Ao elaborar um projeto em educação a distância é importante a formação de parcerias e convênios, e para tanto, a instituição deverá

definir os papéis dos conveniados e parceiros no projeto, a fim de garantir a qualidade do mesmo.

j) Transparência nas informações

A transparência nas informações é um fator crucial em qualquer projeto, programa ou curso. Desta forma, a publicidade do edital de um projeto de educação a distância permite o esclarecimento àqueles interessados, e até mesmo à sociedade. Estes devem conter informações correlacionadas aos documentos que autorizam o projeto; bem como a definição dos deveres e direitos exigidos dos futuros participantes, tais como:

- a) Pré-requisitos para ingresso;
- b) Tempo que o aluno deve dedicar-se por dia/semana aos estudos;
- c) Tempo limite para conclusão curso;
- d) Possíveis deslocamentos a serem realizados em função de provas, estágios ou laboratórios e locais onde ocorrerão;
- e) Custo da mensalidade e o que este engloba e demais custos, se for o caso, e formas de pagamento;
- f) Materiais e meios de comunicação e informação que serão disponibilizados aos alunos;
- g) Para cursos *online* apontar as características mínimas que o equipamento do aluno deverá ter;
- h) Formas de integração disponibilizadas aos alunos para contato com o professor, orientador ou tutor;
- i) Possibilidades de interrupção temporária dos estudos.

h) Sustentabilidade financeira

A fim de ofertar um curso de educação a distância com segurança é essencial que a instituição faça uma projeção realista dos custos e receitas, considere a possibilidade de evasão, avaliações extraordinárias, a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos, de reposição, manutenção e atualização de tecnologia, gastos e investimentos dos núcleos.

Além dos aspectos listados pelo referencial de qualidade dos cursos de educação a distância sugeridos pelo Ministério da Educação, a Instituição poderá agregar outros critérios com maior especificidade que

contemplem as peculiaridades de sua organização, bem como as necessidades socioculturais de sua clientela, cidade ou região.

Apresenta-se a seguir a sistematização da fundamentação, a qual permitirá a estruturação do estudo.

2.5 Sistematização da fundamentação

A fim de elucidar e estruturar a fundamentação teórica exposta no presente estudo elaborou-se um quadro teórico, correspondente aos elementos conceituais, temática abordada e principais autores, conforme quadro 3.

Elementos conceituais	Temática abordada	Principais autores
Gestão Universitária	Características das Universidades; Importância da gestão no âmbito universitário; Modelos de gestão; Situação da gestão das universidades; O papel da Universidade na sociedade.	Baldrige (1983); Secretran (1989); Santos (1995); Finger et al (1997); Mezomo (1997); Lanzillotti (1997); Drucker (1998); Meyer Junior (2000); Pessoa (2000); Almeida (2001); PNE (2001); Melo (2002); Chaui (2003); Buarque (2003); Dourado, Oliveira e Catani (2003); Veiga (2003); Santor (2003); Cury (2004); Neiva e Collaço (2006); Fendrich, Reis e Pereira (2006); Maximiano (2006).
Gestão no âmbito da extensão: Projetos de extensão	Conceituação, histórico e evolução da extensão universitária; Diferentes concepções de extensão; Gestão dos projetos de extensão na atualidade; Financiamento de projetos de extensão;	Saviani (1986); Pinho (1986); Rocha (1989); Buarque (1994); Botomé (1996); Mezomo (1997); Drucker (1998); Trigueiro (1999); Tachizawa e Andrade (1999); Santos (1999); Nogueira (2000); SINAES (2004); Cericato e Melo (2004); Corbucci (2004); Goulart (2004); Matos (2004); Dias Sobrinho (2008); Santos e Filho (2008); Finger et al (1997); Sampaio e Laniado (2009); Constituição Federal; FORPROEX; Lei de Diretrizes e Bases; Plano Nacional de extensão; Política de Extensão Universitária; FINEP (2011), CAPES CnPq (2011); ProExt (2011); FNDE (2011).

Avaliação da Educação Superior	Caracterização da avaliação; Concepções de avaliação; Funções da avaliação; Níveis de avaliação; Modelos de avaliação; Critérios e indicadores previstos na legislação; Critérios e Indicadores de desempenho para projetos;	Dressel (1985); Valle (1986); Schwartzman (1989); Durham (1992); Durham e Schwartzman (1992); Lopes (1994); Durham (1996); Xue (1996); Arruda (1997); Mezomo (1997); Dias Sobrinho (1998); Unesco (1999); Ristoff (1999); Rodrigues (1999); Afonso (2000); Dias Sobrinho (2000); Domingues e Oliveira (2000); Pinto e Patrício (2000); Leite (2002); Paula (2002); Ristoff (2003); Dias Sobrinho e Ristoff (2003); Dourado, Oliveira e Catani (2003); Peixoto (2003); Paula, Azevedo e Sinder (2004); Sanders e Fitzpatrick (2004); SINAES (2004); Dias Sobrinho (2005); Schwartzman (2005); Meneghel; Rolb; Silva (2006); Gadotti (s/d); Marback Neto (2007); Santos (2008).
Avaliação sob enfoque da Administração de projetos	Caracterização da avaliação; Concepções de avaliação; Tipos de avaliação; Programa de avaliação; Modelos de avaliação; Critérios e indicadores de desempenho para projetos;	Arruda (1997); Marino (1998); Valarelli (1999); Adulis (2002); Cohen e Graham (2002); Keelling (2002); Ristoff (2003); Fischer <i>et al</i> (2003); Coelho (2004); Phillips (2007); Menezes (2009); Maximiano (2009).
Avaliação de projetos em EAD	Surgimento do EAD Caracterização Referenciais de qualidade	Aretio (2002); Belloni (2003); Dos Santos, Neto e Araújo (2011); Martins (2006); MEC (2003); Saraiva (1995).

Quadro 3. Sistematização da revisão

Fonte: Elaborado pela autora

Para consecução do estudo, foram utilizadas dimensões e variáveis pré-definidas, com base nos elementos conceituais debatidos ao longo da fundamentação. O quadro 4 demonstra a correlação dos elementos conceituais, dimensão de análise e respectivas variáveis.

Elementos conceituais	Dimensão de análise	Variáveis da pesquisa
Gestão universitária	Caracterização da organização	Atividade principal; missão; organograma; nº de colaboradores; tempo de atuação; tipo de organização; sede principal e demais; planejamento estratégico; ferramentas de mensuração de projetos; avaliação de resultados organizacionais; relação com a sociedade.
Gestão no âmbito da extensão: projeto de extensão	Caracterização e avaliação do projeto de extensão na perspectiva do Plano Nacional de extensão	Política de gestão; Informações gerais do projeto; Detalhamento técnico; Infraestrutura; Relação Universidade-Sociedade; Plano acadêmico; produção acadêmica; Objetivos; área de atuação; grupos de atuação; número, tipo e função dos colaboradores; fontes financiadoras; organizações envolvidas; fomentadores; recursos investidos; avaliações já realizadas.
Avaliação da educação superior	Avaliação na perspectiva do SINAES	Responsabilidade social da instituição
Avaliação sob o enfoque da Administração de projetos	Indicadores de desempenho Impacto do projeto	ROI; inovação tecnológica; qualidade técnica; custos e prazos; capacitação técnica; avanço do conhecimento; reconhecimento externo; Benefícios; satisfação dos usuários; dificuldades e limitações; facilidades; planos para aperfeiçoamento dos projetos; avaliações realizadas; desafios; conclusões; sugestões para o projeto; sugestão de avaliações para projetos de extensão na modalidade de EAD;
Avaliação de projetos em EAD	Referenciais de qualidade	Compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe profissional multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e

		parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira.
--	--	---

Quadro 4. Sistematização da revisão, dimensões e variáveis.

Fonte: elaborado pela autora

As variáveis que constituem as dimensões caracterização da organização, caracterização e avaliação do projeto de extensão na perspectiva do Plano Nacional de extensão, avaliação na perspectiva do SINAES, indicadores de desempenho, impacto do projeto e referenciais de qualidade juntamente com a aplicação das entrevistas subsidiarão a construção de um instrumento para futuras avaliações de projetos de extensão na modalidade de educação a distância na instituição em estudo.

A seguir serão expostos os procedimentos metodológicos, a fim de esclarecer a abordagem e o tipo de estudo, o instrumento e coleta de dados, técnica de análise dos dados e limitações encontradas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O alcance dos objetivos de qualquer estudo é viabilizado pela utilização de uma metodologia adequada. Para tanto, são utilizados e descritos os procedimentos, técnicas e instrumentos empregados durante as etapas do estudo. A metodologia objetiva apresentar as características e os métodos que permeiam o estudo em questão (VERGARA, 2007). Esta serve para auxiliar a compreensão, em amplos termos, não dos resultados, mas sim, do próprio processo de pesquisa (CASTRO, 1977).

Com o intuito de operacionalizar o estudo de forma ordenada a fim de alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas algumas técnicas, as quais serão expostas neste capítulo, quanto à abordagem e tipo de estudo, instrumento e coleta de dados, técnica de análise de dados e limitações.

3.1 Abordagem e tipo de estudo

Para Gil (2002) a classificação de um estudo deve ocorrer por meio de um critério pré-estabelecido. Lakatos e Marconi (1995) acrescentam que a classificação dos tipos de pesquisa varia conforme o enfoque adotado por diferentes autores.

Quanto à natureza das variáveis pesquisadas, as pesquisas podem ser qualitativas e quantitativas. Dias Sobrinho (1998) define a avaliação, tema do presente estudo, como algo que vai além da medição, e apenas realizável quando da explicitação de um juízo de valor. Esta num processo formativo deve ter a intenção de transformar e aperfeiçoar a realidade avaliada. Para tanto, utiliza-se de orientação quantitativa ou qualitativa, porém, com frequência combina as duas, a fim de alcançar melhores resultados. Além disso, Dias Sobrinho (2005) apresenta paradigmas para a avaliação participativa.

- a) Participação, nos paradigmas experimentalistas e quantitativas: significa que os indivíduos e instituições basicamente fornecem informações, sem caracterizar-se necessariamente como agente de transformação e de melhoria da IES. Este tipo de paradigma não necessita da crítica e o questionamento. A eficiência e a qualidade são avaliadas com base em medidas, estatísticas, uso de escalas comparativas.
- c) Participação, nos paradigmas heurísticos e qualitativos: este tipo de participação está focado nos sujeitos do processo, os

quais são dotados de autoridade intelectual e profissional para avaliar desde a concepção até o resultado das práticas. Sendo assim, classificam-se como agentes ativos que não só fornecem informação, mas também interferem na avaliação de forma sistemática e organizada, com objetivo pré-estabelecido, e consequentemente são responsáveis pela melhoria do processo.

Desta forma serão combinadas de forma complementar as orientações quantitativa e qualitativa a fim de propiciar a elaboração de um instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância mais adequado, alinhado às reais necessidades da universidade.

Em relação ao tipo de pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos, optou-se por um estudo de caso de caráter descritivo.

Embora a educação a distância seja um tema em voga, a questão da avaliação em projetos de extensão na modalidade de educação a distância ainda carece de muita discussão.

No que tange aos procedimentos técnicos utilizados, as pesquisas podem classificar-se como bibliográfica, documental, experimental, *ex-post facto*, levantamento e pesquisa de caso (GIL, 2002).

A presente pesquisa, como já mencionado anteriormente, caracterizou-se como estudo de caso, pois, conforme Vergara (2007, p. 47) “o estudo de caso é o circunscrito de uma, ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto em uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país.” Tem caráter de profundidade e detalhamento. Para Triviños (2006), embora não se possa generalizar o resultado atingido com o mesmo, ele fornece um profundo conhecimento em relação a uma determinada realidade.

Assim, tal característica esteve presente no estudo em questão, pois se aprofundou na realidade da avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância de uma instituição específica, a UFSC, em particular, houve um aprofundamento na avaliação do projeto de extensão em educação a distância denominado Aluno Integrado, com o intuito de obter informações pertinentes dos partícipes do mesmo, que permitam junto aos demais objetivos específicos subsidiar a proposição de um instrumento de avaliação para estes tipos de projeto.

Além disso, foram realizadas pesquisas documentais e bibliográficas. Conforme Vergara (2007) a investigação documental é uma fonte primária, e realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas:

registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, relatórios fotografias, entre outros. Com relação à documentação a ser analisada destacam-se os documentos, tais como: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da educação superior), site da UFSC, Relatório do MEC quanto aos referenciais em EAD, relatório de atividades do projeto, site do aluno integrado, site da pró-reitoria de pesquisa e extensão, plataforma e-proinfo, e-mails, entre outros.

Já a pesquisa bibliográfica, conforme Cervo e Bervian (1996) é uma fonte secundária que visa o aprofundamento do pesquisador com relação ao tema objeto de pesquisa, através de revisão a respeito da literatura existente sobre o tema. Vergara (1997) caracteriza esta pesquisa como pesquisa sistematizada desenvolvida com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, os quais já receberam tratamento analítico. No estudo foram pesquisadas diferentes bibliografias, podendo-se destacar autores como: Meyer Junior (1991, 2000) na área de gestão universitária, Dias Sobrinho (2000, 2003, 2004, 2005, 2008 e 2011) e Ristoff (1999, 2003) para avaliação em universidades, Arruda (1997), Keelling (2002) e Maximiano (2009) para avaliação de projetos, e MEC (2007) para educação a distância.

Após explanação sobre a abordagem e o tipo de estudo, ilustra-se a seguir por meio da figura 2 a representação dos procedimentos metodológicos, os quais são posteriormente detalhados.

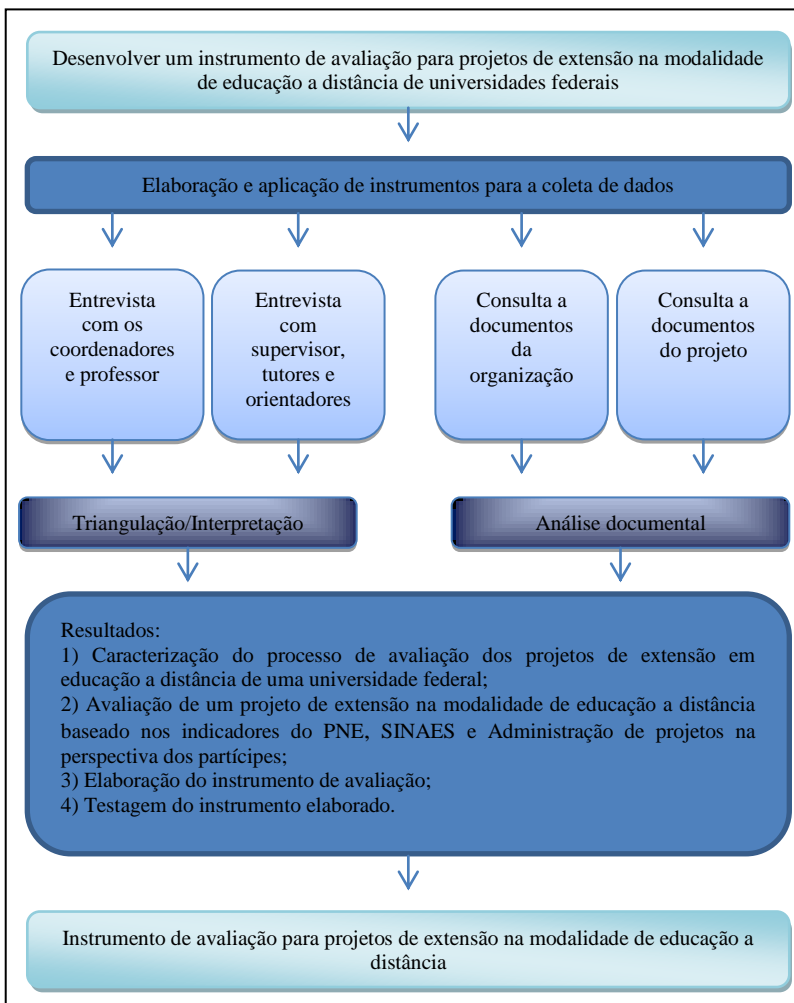


Figura 2. Representação dos procedimentos metodológicos
 Fonte: Elaborada pela autora

Os instrumentos e coleta de dados bem como as técnicas de análise utilizadas para alcance dos objetivos propostos no estudo são apresentadas a seguir.

3.2 Instrumento e coleta de dados

Conforme Lakatos e Marconi (1995) a coleta de dados é a fase do estudo realizada com o objetivo de recolher informações sobre o tema em estudo. Toda e qualquer pesquisa implica na coleta de dados de variadas fontes, sejam elas primárias ou secundárias.

Por meio da explanação sobre as concepções de avaliação de projetos, pode-se identificar a necessidade de esta ser pluralista, e considerar os diferentes envolvidos no processo. Durham (1996), Arruda (1997), Fischer *et al* (2003), Ristoff (2003) e Schwartzman (2005) corroboram com este posicionamento na medida em que afirmam que os processos de avaliação são enriquecidos quando ocorre o envolvimento de diferentes atores, bem como a intenção em se criar um sistema com múltiplos indicadores, combinando conceitos, formas de coleta e avaliadores.

Considerando-se as complementaridades possíveis dos instrumentos de coleta, e os diferentes envolvidos no processo, definiu-se pela utilização das entrevistas, documentação e observação direta.

3.2.1 Entrevistas

A entrevista semiestruturada é considerada um dos principais meios de realizar coleta de dados e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2006).

Primeiramente as entrevistas foram aplicadas a um coordenador de extensão de centro, dois coordenadores de extensão de departamento e um professor do mesmo centro dos coordenadores entrevistados e que participa de projetos de extensão na modalidade de educação a distância há quase uma década. Estas entrevistas juntamente com os documentos institucionais propiciaram o alcance do primeiro objetivo específico deste estudo, que foi caracterizar o processo de avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância de uma universidade federal.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) realizada com os coordenadores e professor foi construída com base na literatura

elaborada sobre avaliação de projetos (ressalta-se a utilização dos questionamentos relativos ao ciclo de vida do projeto e indicadores de desempenho citados por Maximiano (2009), tais como: retorno sobre o investimento, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos, capacitação técnica, avanço do conhecimento, e reconhecimento externo), SINAES (baseado nas dez dimensões, salientando-se: a responsabilidade social da instituição, a qual prevê a inclusão social, desenvolvimento econômico e social, da memória cultural, patrimônio cultural) e Plano Nacional de extensão (enfoque nas cinco dimensões de avaliação propostas pelo plano: dimensão Política de gestão; Infraestrutura; Relação Universidade-Sociedade; Plano acadêmico; produção acadêmica).

Após a realização das entrevistas com coordenadores e professores, iniciou-se a segunda etapa. Para tanto, foram entrevistados a supervisora, quatro orientadores e 15 tutores vinculados ao Projeto de extensão em EAD denominado “Aluno Integrado”. Estas entrevistas, juntamente com os demais documentos do projeto possibilitaram o alcance do segundo objetivo específico do estudo, “Avaliar um projeto de extensão em educação a distância baseado nos indicadores do Plano Nacional de extensão, SINAES e Administração de projetos, na perspectiva dos partícipes”.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) realizada com os orientadores e tutores foi elaborada com base nos indicadores de desempenho da Administração de projetos, as dez dimensões dos SINAES e indicadores do Plano Nacional de extensão, conforme exposto anteriormente. No caso da entrevista do supervisor do projeto (APÊNDICE B), além dos critérios utilizados com os orientadores e tutores, foram acrescentados os questionamentos propostos por Maximiano (2009) na avaliação terminal de um projeto, bem como questões relativas ao ciclo de vida do projeto.

As entrevistas foram antecedidas pelo envio de um e-mail aos respondentes, questionando os mesmos sobre a possibilidade de participação na pesquisa. Os respondentes optaram também pela entrevista pessoal ou por e-mail em função da disponibilidade de horários. Após o aceite as perguntas foram enviadas. As dúvidas e explicações de ambas as partes, do entrevistado e entrevistador foram sanadas por e-mail. Apenas a entrevista com professor ligado a projeto de extensão em educação a distância e com a supervisora do projeto foram realizadas pessoalmente.

Além de subsidiar o alcance dos dois primeiros objetivos deste estudo, os grupos de entrevistados (coordenador de extensão do centro, coordenador de extensão de departamento, professor do EAD) e (supervisor, orientadores e tutores do projeto) auxiliaram na construção do instrumento de avaliação, na medida em que apontaram aspectos fundamentais de serem avaliados num projeto de extensão em EAD, que perpassam critérios do SINAES e o Plano Nacional de extensão, e posicionaram-se acerca de melhorias necessárias, desafios, critérios fundamentais. Reforçaram e acrescentaram alguns itens já previstos como indicadores na Administração de projetos, bem como referenciais de qualidade em EAD proposto pelo MEC.

Para o alcance do terceiro e quarto objetivo específico elaborou-se um quadro com os principais aspectos expostos pelo Plano nacional de extensão, SINAES, Indicadores da administração de projetos, questionamentos da avaliação terminal do projeto e referenciais de qualidade em EAD. Estes permitiram a definição das categorias principais de avaliação. Os aspectos mencionados nas entrevistas com os coordenadores de extensão do centro, coordenador de departamento, professor, supervisor, orientadores e tutores do projeto subsidiaram a elaboração das subcategorias do instrumento de avaliação. Após a definição do instrumento o mesmo foi aplicado junto a uma das supervisoras do projeto, a qual sugeriu pequenas alterações e subsidiou a construção final do instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância.

Além das entrevistas foram utilizadas para a coleta de dados a documentação e observação sistemática.

3.2.2 Documentação

A documentação, conforme mencionado anteriormente é uma fonte primária de dados, a qual possibilita com baixo custo, o conhecimento do passado da organização, investigação dos processos de mudança social e cultural, e o não constrangimento dos envolvidos no estudo (GIL, 2002). Para este estudo, utilizaram-se os SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da educação superior), site da organização, site da pró-reitoria de pesquisa e extensão da instituição, sites das agências de financiamentos de projeto, relatório de atividades do projeto, site do aluno integrado, plataforma e-proinfo, e-mails, entre outros.

3.2.3 Observação sistemática

Conforme Gil (2002) a observação é uma técnica que propicia a utilização dos sentidos com intuito de obter os conhecimentos necessários, e, além disso, possibilita a percepção direta dos fatos. Esta técnica é importante, pois possibilita uma compreensão melhor da avaliação do projeto de extensão, por meio da observação dos diálogos e processos viabilizados pela plataforma do projeto de extensão em educação a distância.

A observação foi caracterizada como sistemática, uma vez que se fez a opção por descrever um determinado fenômeno, ou seja, o projeto de extensão em educação a distância – Aluno Integrado. Para tanto, elaborou-se previamente um plano de observação (APÊNDICE D).

Após esta etapa é essencial a definição das técnicas de análise dos dados obtidos.

3.3 Técnicas de análise dos dados

Com relação à técnica de análise dos dados optou-se pela triangulação e interpretação dos dados, e análise documental. Para demonstrar de maneira elucidativa como foram correlacionados o tipo de estudo, participantes entrevistados, instrumentos de coleta de dados e técnica de análise de dados, foi proposto o quadro 5.

Tipo de estudo	Participantes	Instrumento de coleta de dados	Técnica de análise dos dados
Estudo de caso	Coordenador de extensão do centro, do departamento e professor em projeto de extensão em EAD	Entrevista Semi-estruturada	Triangulação/ Interpretação
Descritivo	Supervisor, Orientadores e tutores do Projeto Aluno Integrado	Entrevista semi-estruturada	Triangulação/ Interpretação
	-	Documentos da organização em que ocorreu o	

	projeto e do próprio projeto	Análise documental
-	Observação direta do projeto de extensão em educação a distância	

Quadro 5. Associação do tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de coleta e técnica de análise de dados

Fonte: elaborado pela autora

A seguir as técnicas de análise de dados expostas no quadro 5 serão detalhadas separadamente.

3.3.1 Triangulação

A triangulação pode ser utilizada como uma alternativa para a obtenção de novas perspectivas e conhecimentos, o que configura objetivo do presente estudo. Dentre as principais características da triangulação, Vergara (2008) destaca: permite a emergência de novas perspectivas, propicia a certificação de validade interna e externa, permite tanto a obtenção de dados qualitativos como quantitativos.

Existem diferentes tipos de triangulação, tais como: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. Sendo assim, optou-se pela triangulação de dados, especificamente com relação à triangulação de diferentes pessoas (informantes).

Após a definição do tipo de triangulação, segundo Vergara (2008), é preciso definir a amostra selecionada, os instrumentos a serem utilizados, realizar a coleta dos dados, análise, comparação dos resultados, identificação de possíveis divergências, formulação das conclusões.

Para o presente estudo foi utilizada a triangulação de dados, com enfoque para diferentes informantes. Para obtenção do primeiro objetivo específico, além da utilização de diferentes fontes de dados, foram entrevistados um coordenador de extensão de centro, dois coordenadores de extensão do departamento e um professor envolvido em projetos de extensão na modalidade de educação a distância da mesma instituição. Ressalta-se que todos os entrevistados faziam parte do mesmo centro, no qual eram realizados projetos de extensão na modalidade de educação a distância. Os diferentes informantes foram selecionados considerando o papel deles frente a um processo de

avaliação. Além disso, o diretor do departamento de extensão da pró-reitoria de pesquisa e extensão da mesma instituição, em entrevista prévia realizada pelo pesquisador, indicou a necessidade crucial da entrevista com coordenador de extensão do departamento. Os demais entrevistados também são agentes importantes no processo.

Para o alcance do segundo objetivo específico deste estudo, além de diferentes fontes de dados, foram entrevistadas uma supervisora do projeto, quatro orientadores e quinze tutores. Além da importância de cada um destes no Projeto, os mesmos apresentam pontos de vistas de ângulos diferenciados, em função dos papéis e responsabilidades que exerciam no Projeto.

Os depoimentos foram analisados e interpretados tanto qualitativamente, considerando a importância de determinado aspecto mencionado pelos entrevistados, como quantitativamente, pela repetição de determinado assunto. Os dois objetivos alcançados, conforme mencionado anteriormente, aliados ao referencial teórico, permitiram a construção do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância, o qual foi posteriormente testado e ajustado, terceiro e quarto objetivo específico deste estudo.

3.3.2 Análise documental

A análise documental ocorreu a partir dos dados coletados na etapa de estudo de caso. Neste momento foram incluídos também os registros da observação sistemática. Para que esta análise ocorresse de maneira adequada foram seguidas algumas recomendações expostas por Hodder (2000), tais como: identificação do contexto em que se encontram as informações; reconhecimento de semelhanças e diferenças e relacionamento da teoria aos dados.

Com base nas premissas expostas anteriormente a análise documental foi feita por meio de uma abordagem analítica clara.

3.4 Limitações

Conforme exposto anteriormente, a presente pesquisa classificou-se como estudo de caso, conseqüentemente, seus dados não poderão ser extrapolados a outras organizações, constituindo-se assim, na principal limitação da pesquisa.

Além disso, para constituição do referido instrumento restringiu-se à avaliação institucional, com intuito de alinhar-se à própria missão da

Universidade e servir como uma ferramenta que permita o aprimoramento constante dos projetos, já que estes são mantidos com recursos provenientes da sociedade.

Vale destacar que o presente instrumento não visa avaliar a aprendizagem dos participantes do projeto de extensão na modalidade de educação a distância, embora esta avaliação seja recomendada em estudos posteriores.

O estudo restringiu-se à construção de um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância para universidades federais, desta forma, este serve de balizador para este tipo de instituição e de modalidade de ensino, já que os referenciais teóricos adotados foram voltados para a proposta do estudo.

Apresentados os principais aspectos com relação aos procedimentos metodológicos, parte-se para a discussão e análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi composto pela caracterização da instituição de ensino superior, caracterização do projeto de extensão em EAD Aluno Integrado e avaliação na perspectiva do Plano Nacional de extensão, avaliação sob enfoque da Administração de Projetos (indicadores de desempenho e impacto do projeto), e, por fim, a proposta do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância.

4.1 Caracterização da instituição de ensino superior

Neste capítulo serão abordados aspectos correlacionados à Universidade Federal de Santa Catarina e sobre o projeto de extensão em educação a distância Aluno Integrado, as quais serão elaboradas com base na dimensão de análise caracterização da organização e caracterização do projeto, cujas variáveis respectivas foram pré-definidas na sistematização da fundamentação.

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma universidade pública federal, com modelo predominantemente tradicional e tecnológico, conforme a classificação de Meyer Junior (2000), já que segue a legislação brasileira no que diz respeito à indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão, e presta serviços educacionais inovadores, pois oferece cursos cuja pedagogia é apoiada em tecnologias da educação, como é o caso do ensino a distância.

Desde o início de suas atividades, em 1960, a UFSC reformulou continuamente os processos nela existentes. No momento tem como missão:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (Missão aprovada em assembleia estatuinte em 04/06/1993).

Atualmente a UFSC é composta pelos campi de: Araranguá, Curitibanos, Florianópolis e Joinville, e pelos seguintes centros: de ciências da Saúde (CCS), de desportos (CDS), de ciências da educação (CED), Sócio-econômico (CSE), tecnológico (CTC), de comunicação e expressão (CCE), de ciências jurídicas (CCJ), ciências agrárias (CCA), ciências biológicas (CCB), de ciências físicas e matemáticas (CFM), de filosofia e ciências humanas (CFH). Os campi são constituídos por pró-reitorias, as quais são órgãos executivos centrais, pois são responsáveis por auxiliar o reitor no exercício de suas tarefas executivas. Na UFSC as pró-reitorias são divididas em:

- a) Pró-reitoria de Graduação (PREG);
- b) Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE);
- c) Pró-reitoria de Pós-Graduação (PRPG);
- d) Pró-reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS);
- e) Pró-reitoria de Infraestrutura (PROINFRA);
- f) Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

A formação dos campi, destas pró-reitorias e centros de ensino é um dos resultados das modificações da UFSC ao longo das cinco décadas de sua existência. Estas transformações e aprimoramentos estão presentes no ensino, pesquisa e extensão.

A base para estas transformações são os planejamentos que são realizados e a verificação do alcance dos objetivos e metas propostas. Sendo assim, a UFSC, ainda que nem sempre de maneira sistematizada, preocupou-se com o seu planejamento por meio da elaboração de planos de ação, os quais estão registrados nos Relatórios da UFSC, ou pelo uso do planejamento estratégico.

O atual processo de planejamento da Universidade Federal de Santa Catarina é baseado no questionamento às unidades integrantes da Universidade sobre suas propostas e necessidades para a realização dos seus objetivos, considerando o alinhamento às diretrizes e metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2008-2011) da universidade.

Atualmente as etapas do planejamento da UFSC são constituídas da seguinte maneira:

- a) Seminário da UFSC: composto pela etapa de Plano estratégico da UFSC;
- b) Decomposição do plano estratégico nas unidades da Universidade: constituído pelo planejamento estratégico das unidades;

- c) Decomposição do plano das unidades nas subunidades: contempla o planejamento estratégico das subunidades e órgãos relacionados;
- d) Composição dos planos das unidades;
- e) Composição do plano da UFSC;
- f) Seminário de apreciação do plano da UFSC: composto pela análise, ajustes e aprovação do plano da UFSC.

Cada uma destas etapas permite a elaboração de um planejamento minucioso de cada unidade e subunidade universitária, o qual depois de aplicado e revisto culmina em mudança e aperfeiçoamento contínuo de toda a universidade.

Especialmente no que concerne à extensão, tema do presente estudo, a UFSC passou por transformações recentes, resultado também da aplicação dos planos estratégicos, que vão além da criação da pró-reitoria de pesquisa extensão, a qual tem como missão:

Contribuir para a concretização e o fortalecimento do papel social da UFSC nas áreas de pesquisa, extensão e inovação tecnológica por meio de políticas institucionais, do desenvolvimento e manutenção de sistemas de informação sobre projetos e atividades relacionados a essas áreas com divulgação dos resultados das pesquisas e extensões realizadas no âmbito da Universidade (UFSC, 2011).

Em 08 de dezembro de 2009, o presidente do Conselho Universitário da UFSC estabeleceu as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da Resolução normativa n.º 03/CUn/09. Esta resolução foi criada baseada nas diretrizes do Fórum Nacional de Extensão, as quais preveem:

A indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade, com ênfase especial na participação dos setores universitários de extensão na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a maioria da população, à qualificação e educação permanente de gestores de sistemas sociais e à disponibilização de novos meios e processos de

produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País, e considerando que as ações de extensão universitária: são consideradas como parte ou etapa de processos de produção de conhecimento e não como algo à parte desses processos; visam a tornar acessível as atividades que criam recursos e condições para a apresentação de informações que facilitam a apropriação, pelos membros da sociedade, do conhecimento disponível; e devem ter caráter educativo no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias atividades (UFSC, 2009).

Para a UFSC (2009, p.2) “a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”. A definição adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina no que tange à extensão demonstra claramente a importância desta ponta do tripé não só para a Universidade como para a sociedade, fato este que reforça a importância de aprimorar continuamente todos os processos envolvidos na extensão universitária.

Além disso, conforme o documento dos Planos estratégicos das unidades da UFSC, os objetivos do PDI para a extensão são: melhorar as ações e estimular propostas inovadoras de interação comunitária e ampliar e melhorar as ações de interação com os setores organizados da sociedade. Para tanto, conforme exposto, seria fundamental: identificar as demandas de extensão, rever as políticas de extensão universitária, identificar o potencial para a extensão na UFSC e estimular novos projetos de extensão. Novamente percebe-se a importância atribuída à sociedade pela instituição.

Dentre as ações que são consideradas extensão na UFSC destaca-se: coordenação ou participação em projetos de extensão; prestação de serviços diretos e indiretos à sociedade; organização ou participação em eventos técnico-científicos, culturais, artísticos, esportivos e outros que a sociedade possa desfrutar; participação em bancas de concurso ou de formação acadêmica; revisão de artigos e livros; organização, edição, revisão ou apresentação de resultados de ações de difusão cultural, científica ou tecnológica; e, por fim, coordenação, organização ou participação em cursos presenciais,

semipresenciais ou a distância em atualização científica, cultural ou artística.

As ações de extensão podem ser propostas na UFSC por meio de projetos de extensão ou por meio das ações citadas anteriormente. Pode-se constatar que as ações de extensão da UFSC estão alinhadas com a proposta do Plano Nacional de extensão, uma vez que este plano classifica as ações de extensão em: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços. A única ressalva é que a UFSC inclui os programas como uma subdivisão dos eventos em extensão.

É salutar definir o que a Universidade Federal de Santa Catarina prevê como projeto de extensão uma vez que se trata do tema deste estudo. Conforme o artigo 7º, item I da Resolução 03/Cun/09, o projeto de extensão constitui-se em: “um conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico, que envolve docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas) e servidores técnico-administrativos, as quais compõem uma das linhas de atuação de determinado departamento acadêmico junto à sociedade”

Cabe salientar que as ações e projetos de extensão não partem apenas da Universidade, pois as ações de extensão podem ser oriundas de solicitações da sociedade. Todas estas ações devem ser registradas no Sistema de Registro de ações de extensão (SIRAEX) a fim de que possam ser analisadas e aprovadas posteriormente pelo colegiado do departamento.

Com intuito de verificar na prática como ocorre a gestão dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância, o diretor do Departamento de Extensão da UFSC, unidade esta vinculada à pró-reitoria de pesquisa e extensão, foi questionado quanto a este processo, e posicionou-se:

Este setor não avalia projetos de extensão, apenas é o responsável pela disponibilização e manutenção de uma ferramenta de registro e tramitação das ações (o SIRAEx), pelo registro e manutenção do banco de dados de certificados, pela execução das políticas de fomento da extensão (concessão de recursos e bolsas) e para auxiliar professores e servidores extensionistas a tramitar processos relacionados à captação de recursos externos para a extensão. Segundo a legislação vigente (Res. Norm. no. 03/CUn/09, de 08/12/2009) e que neste aspecto não alterou a anterior, vigente de 1998 a 2009, é prerrogativa

dos Departamentos de Ensino ao qual o docente ou servidor está vinculado analisar e aprovar ou não as ações de extensão propostas. Mesmo para as ações de fomento da PRPE (editais PROEXTENSÃO e PROBOLSAS), a avaliação dos projetos submetidos é feita por comissões de docentes das Unidades de Ensino (Centros) às quais os proponentes estão vinculados. Sendo assim, creio que os indicados para responder às suas perguntas são os coordenadores de extensão dos departamentos que têm docentes envolvidos em cursos de extensão a distância.

Conforme pode ser visualizado de fato o Departamento de extensão funciona com atividades bastante restritas, não em volume de trabalho, mas em importância no processo de gestão dos projetos de extensão, quando na realidade poderia ter mais que uma função “operacional”, considerando a experiência daqueles que estão à frente deste departamento. Fica então sob a tutela dos departamentos de ensino a avaliação dos projetos de extensão, no entanto, os relatórios de avaliação restringem-se aos critérios a serem preenchidos no SIRAEX.

A fim de compreender o processo de avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância como um todo, primeiro objetivo específico deste estudo, foram entrevistados: 1 coordenador de extensão do centro e 2 coordenadores de extensão de departamentos que tem projetos de extensão na modalidade de educação a distância. Além disso, foi entrevistado um professor deste mesmo centro que trabalha com projetos de extensão na modalidade de educação a distância há quase uma década.

Por meio das entrevistas pode-se perceber que a avaliação dos projetos de extensão na UFSC ocorre **sem nenhum tipo de distinção** entre projetos presenciais ou a distância, conforme pode ser identificado na fala do coordenador de extensão de centro da UFSC “Projetos de Extensão no EAD devem seguir as mesmas regras do presencial, e é assim que ocorre”.

Os coordenadores de extensão dos departamentos frisaram que assim como os cursos e demais atividades presenciais, os projetos de extensão na modalidade de educação a distância da UFSC são avaliados por diversos órgãos da própria UFSC, a fim de atender a todas as recomendações e exigências do MEC e do Ministério Público,

não havendo diferença com relação ao presencial, pelo menos no que diz respeito aos trâmites e avaliações da própria UFSC.

Ainda que tenha admitido a ausência de diferenciação na gestão dos projetos de extensão presencial e na modalidade de educação a distância, um dos coordenadores divergiu em relação à opinião do coordenador de extensão, ressaltando a necessidade de se ter esta avaliação diferenciada, e destacou os principais fatores a serem avaliados nos projetos de extensão em educação a distância: **a qualidade do material** utilizado e **adequação ao público alvo do projeto**. Segundo ele “Não menos importante, deve-se considerar os **custos** e as **receitas** gerados pelo projeto”. Acrescentou que é fundamental a desburocratização no que diz respeito aos processos que dão início e fim aos projetos de extensão em EAD, e a criação de indicadores que ajudem a avaliar os **impactos sociais** de tais projetos, além dos critérios supracitados.

Embora tenha se identificado esta ausência de distinção na avaliação dos projetos de extensão, em entrevista com um professor que atua em educação a distância da UFSC sobre esta questão, neste mesmo centro, o mesmo declarou que é essencial avaliar no projeto de extensão em educação a distância, **a interação entre todos os participantes do processo**. Não que este não seja um ponto importante no projeto presencial, mas na educação a distância é crucial, uma vez que isto pode facilitar ou dificultar a consecução do projeto e alcance dos objetivos propostos. Além disso, frisou a importância de se avaliar o **número de envolvidos no projeto** no que diz respeito à relação tutor x alunos e demais existentes, uma vez que existe entre alguns pares a concepção equivocada de que como o projeto é a distância pode-se ter um número elevado de participantes sob a tutela de determinado tutor, orientador ou professor, no entanto, pode acontecer de este elevado número atrapalhar o decorrer do projeto, e por isso, cada projeto de extensão a distância deve ser avaliado minuciosamente. Sendo assim, não se trata de mencionar numa avaliação apenas o número de participantes, e sim avaliar se o número de alunos sob a tutela de determinado professor/tutor é condizente com a proposta do projeto e com o que se espera alcançar.

Diante das colocações expostas percebe-se a divergência com relação à necessidade de avaliar projetos de extensão em EAD de maneira diferenciada, uma vez que o coordenador de extensão do centro acredita que o projeto em EAD deve ser avaliado da mesma forma que o projeto presencial, enquanto os coordenadores de extensão do

departamento, bem como professor correlacionado à educação a distância, destaca a necessidade de serem avaliados alguns aspectos essenciais em projetos de extensão em educação a distância.

Quando o professor e os coordenadores de extensão foram questionados se costumam identificar nos projetos de extensão em educação a distância um plano acadêmico, com aspectos correlacionados à política de gestão, infraestrutura disponível, relação Universidade-sociedade e produção acadêmica a ser realizada e sobre a importância destes aspectos para elaboração do projeto, os coordenadores demonstraram posicionamentos divergentes em relação a este quesito.

O coordenador de extensão mencionou não ter conhecimento sobre estes aspectos e demonstrou certo afastamento da responsabilidade de avaliar estes projetos, conforme pode ser identificado na fala a seguir: “Sou coordenador de extensão. A extensão no EAD deve ser articulada por cada departamento com seus professores e coordenadores”.

Já os coordenadores de departamento mencionaram perceber nos projetos de extensão em EaD a existência de todos esses itens, exceto a produção acadêmica a ser realizada, que segundo um dos coordenadores geralmente é relegada a segundo plano.

Os coordenadores e professor também foram arguidos com relação à utilização de instrumentos de avaliação que mensurasse o retorno sobre o investimento, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos, capacitação técnica, avanço do conhecimento, reconhecimento externo e benefícios provenientes do projeto de extensão em educação a distância para os envolvidos e sociedade, fatores estes essenciais na Administração de projetos.

Embora os entrevistados tenham admitido que estes sejam fatores essenciais, mencionaram que não há um instrumento de avaliação, apenas um relatório e que não constam todos estes itens, ainda que tenha alguns campos que solicitem informações relevantes no complemento destas informações. Ressaltaram que a qualidade da redação dos relatórios fica a critério de cada coordenador de projeto, os quais são posteriormente aprovados pelo departamento.

O professor vinculado a projetos de extensão em EAD declarou que na UFSC há um controle interno da universidade com início e fim, o Notes, no qual são inseridos os objetivos, parcerias, recursos, publicações e número de pessoas envolvidas. Posteriormente ao Notes, este relatório é direcionado ao Departamento para ser aprovado. No

entanto, este professor não mencionou a existência dos aspectos correlacionados à política de gestão, infraestrutura, relação Universidade-sociedade, os quais são dimensões de avaliação previstas pelo Plano Nacional de extensão, nem mesmo os itens previstos pela Administração de projetos.

O coordenador de extensão do centro acrescentou que avaliação é a mesma do presencial, é feita pelos seus respectivos departamentos. Declarou ainda que sempre tem um professor que coordena o projeto, depois passa pelo Coordenador de extensão do departamento que avalia as características do projeto, verificando se o mesmo enquadra-se como extensão. Após a aprovação do Coordenador passa pela aprovação do colegiado do Departamento. Segundo ele tanto para a aprovação como avaliação são necessários estes trâmites e ao final é entregue um relatório por parte do coordenador do projeto.

Conforme os coordenadores de extensão do departamento e do centro a avaliação é feita pelos departamentos, e, portanto, tem autonomia na avaliação das atividades de extensão. Um dos coordenadores do departamento acrescentou que ao final do semestre são feitos relatórios com atividades de extensão do EAD.

O coordenador de extensão do centro ressaltou:

É preciso acompanhar mais de perto as atividades, e se os resultados projetados são mesmo alcançados. A minha sugestão é que **se crie um formulário** que faça um **diagnóstico junto às comunidades que foram atingidas** pelo projeto para que possam expressar sua opinião em relação à atuação dos projetos de extensão. Até para avaliar se houve algum resultado positivo. Pois, a avaliação efetuada apenas pelas pessoas que são responsáveis pela extensão, não dá lisura ao processo. Mantenha-se o modelo atual, e se acrescenta uma **consulta às comunidades** atingidas pelo projeto.

Além dos aspectos correlacionados ao Plano Nacional de extensão, os entrevistados foram questionados quanto à responsabilidade social da instituição, já que além de este quesito ser uma finalidade explícita no artigo 1º do SINAES, também contempla e reforça a missão da Pró-reitoria de extensão da UFSC, que prevê o fortalecimento do papel social da instituição.

Embora seja um fator fundamental, observa-se que esta não é explicitada em alguns projetos de extensão em educação a distância, conforme depoimento do coordenador de extensão do departamento:

Não observei que esses aspectos tenham sido tratados explicitamente até o momento. Pode ser falta de informação de minha parte. Na verdade, a responsabilidade social, inclusão social e o desenvolvimento econômico e social são consequências da EAD, mas não algo que seja visado especificamente pelo Departamento.

O professor vinculado a projetos de extensão em educação a distância acrescentou que existe uma dificuldade em mensurar **a responsabilidade social**, e na realidade, segundo ele, muitas vezes alguns benefícios provenientes de um projeto de extensão em educação a distância são posteriores à realização do projeto ou conquistados em longo prazo, o que não significaria que o projeto não cumpriu a responsabilidade social. Salientou, no entanto, que desde o princípio deve-se prever de que maneira que o projeto atuará neste sentido e que tipo de **possibilidades e benefícios** o projeto trará para a universidade e sociedade.

Frente ao exposto pode-se constatar a necessidade de implementação de instrumento de avaliação que contemple as reais necessidades dos projetos de extensão em EAD. Além disso, alguns pontos com relação a esta possível avaliação e critérios a serem abordados na mesma foram mencionados, tais como:

- a) Qualidade do material utilizado;
- b) Adequação do material ao público alvo do projeto;
- c) Custos e as receitas;
- d) Impactos sociais;
- e) Interação entre todos os partícipes do processo;
- f) Número de envolvidos no projeto no que diz respeito à relação tutor x alunos e demais existentes;
- g) Responsabilidade social;
- h) Possibilidades e benefícios o projeto trará para a universidade e sociedade;
- i) Diagnóstico junto às comunidades que foram atingidas.

A fim de compreender como ocorre todo o processo de submissão dos projetos ou demais ações de extensão, apresenta-se a seguir o fluxograma destas atividades:

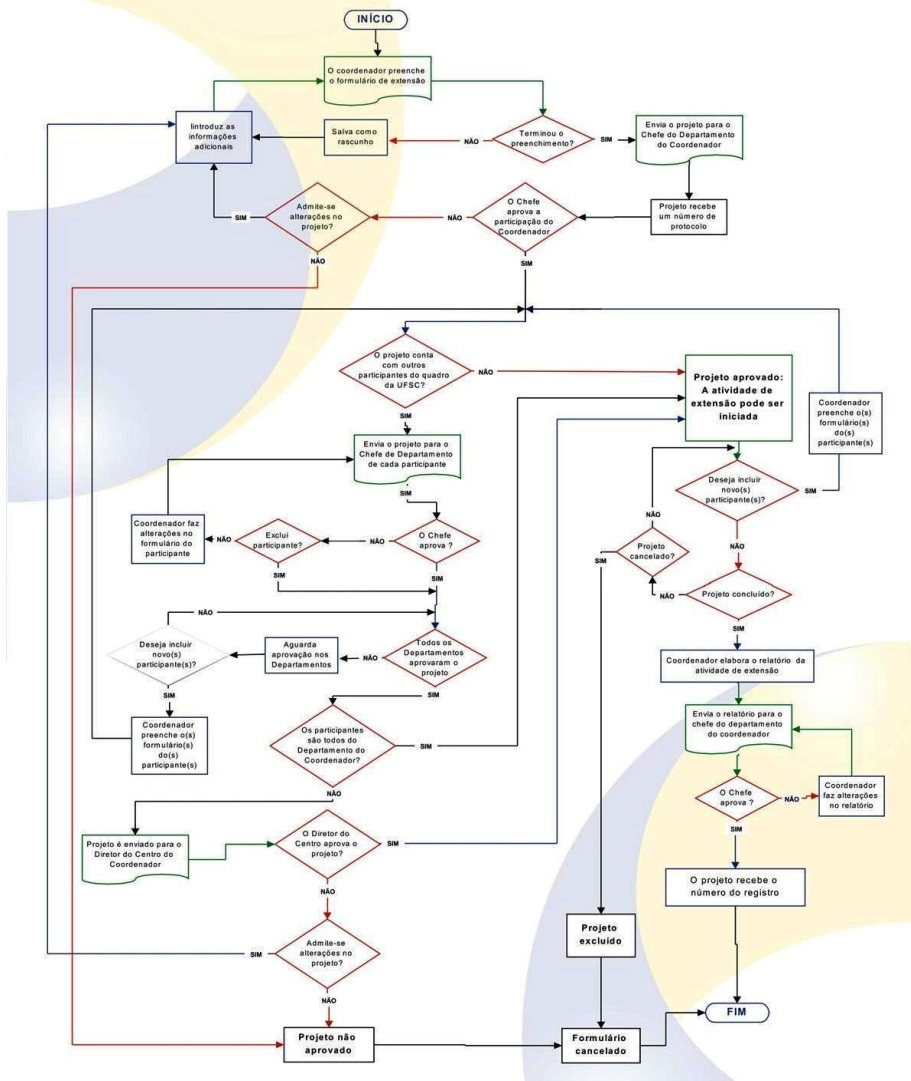


Figura 3. Representação do processo de submissão e avaliação de projetos de extensão

Fonte: Notes - UFSC, 2011.

Conforme pode ser visualizado, na UFSC há uma finalização do projeto após a entrega do relatório por parte do coordenador ao chefe do Departamento e posterior aprovação. Segundo o artigo 37 da resolução 03/Cun/09 cabe aos colegiados dos departamentos ou órgão com competência equivalente:

- I – fixar as linhas gerais sobre a política de extensão do Departamento, conforme as políticas estabelecidas pela Câmara de Extensão;
- II – apreciar as propostas de ações apresentadas pelos servidores;
- III – acompanhar e avaliar a execução das ações de extensão propostas;
- IV – apreciar toda e qualquer alteração de proposta de ações de extensão, nos casos em que esta já tenha sido aprovada;
- V – manifestar-se quanto à continuidade da ação de extensão;
- VI – avaliar relatórios das atividades de extensão quanto ao cumprimento dos objetivos propostos, resultados obtidos e contribuição da atividade ao ensino ou à pesquisa.

Após verificar o item VI do artigo 37º desta resolução, exposto acima, emergem algumas questões: de que maneira é realizado este relatório? Eles contemplam a avaliação de todos os participantes do processo? Este relatório permite a melhoria contínua do processo de extensão ou apenas cumpre a finalização do projeto? Embora cada área tenha suas características e peculiaridades, algumas questões já expostas pelo Plano Nacional de extensão, SINAES e pela própria UFSC não deveriam ser contempladas na avaliação de todos os projetos? Especificamente com relação aos projetos de extensão em educação a distância poderiam ser avaliados mais do que objetivos propostos, resultados obtidos e contribuição da atividade ao ensino ou à pesquisa? Há necessidade de se avaliar projetos de extensão em educação a distância de maneira diferenciada em relação aos projetos de extensão presenciais?

Se a própria definição do projeto de extensão por parte da UFSC prevê a atuação do departamento junto à sociedade, não seria crucial a participação desta no processo de avaliação? Como mensurar a qualidade do projeto realizado sem a participação dos próprios usuários?

Constata-se que embora a Universidade tenha o processo de avaliação baseado em um relatório, não contempla em sua totalidade os itens mínimos de avaliação propostos pelo Plano nacional de extensão que são dimensão política de gestão; infraestrutura; relação universidade-sociedade; plano acadêmico; produção acadêmica, além da responsabilidade social, a qual é finalidade explícita no artigo 1º do SINAES e missão da Pró-reitoria de extensão da UFSC, a qual prevê o fortalecimento do papel social da instituição. Além disso, por não haver atenção especial em relação à avaliação de projetos de extensão em EAD, não existe a preocupação de alcance dos referenciais de qualidade de projetos em EAD propostos pelo MEC.

Frente ao exposto e com intuito de propor uma melhoria neste processo de avaliação de projetos de extensão em universidades federais, delimitado a projetos de extensão em educação a distância da UFSC, selecionou-se um projeto de extensão em educação a distância, a fim de avaliá-lo, baseado nos indicadores do Plano Nacional de extensão, SINAES e Administração de projetos, na perspectiva dos partícipes.

A seguir, apresenta-se a caracterização deste projeto, bem como a avaliação do mesmo pelos partícipes do processo, considerando os indicadores do Plano Nacional de extensão.

4.2 Caracterização do projeto de extensão na modalidade de educação a distância

O Projeto Aluno Integrado ocorreu em 2010, e foi destinado a alunos de escolas públicas a partir do nono ano. O curso foi composto por 70.000 alunos em todo Brasil. A Universidade Federal de Santa Catarina aliada aos NTEs foi responsável pela formação de 15.000 estudantes dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Este Projeto fez parte do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), do governo Federal. O Proinfo Integrado visou à promoção do uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas redes públicas de educação básica. Sendo assim, o programa disponibilizou computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais para as escolas. Já a responsabilidade com relação à estrutura de apoio para inserção dos laboratórios, bem como a capacitação dos professores e

alunos para utilização das TICS ficou sob tutela dos estados, Distrito Federal e municípios (PACHECO *et al*, 2010).

O Projeto Aluno Integrado teve como foco a educação e tecnologia para um mundo melhor, e procurou desenvolver e alcançar perspectivas diferenciadas deste tema em todas as etapas da educação básica. O curso composto por 180 horas foi dividido em quatro módulos, os quais se estenderam ao longo de seis meses. Para tanto, foi criada uma plataforma exclusiva para o aprendizado de informática a distância. Os alunos aprenderam sobre educação a distância, história da informática, hardware (equipamentos), manutenção de computadores e sistemas operacionais (ALUNO INTEGRADO, 2010).

O projeto foi constituído por coordenadores da UFSC, coordenadores Proinfo, professores pesquisadores, alunos pesquisadores, supervisão, secretaria, equipe técnica, orientadores de tutoria e tutores.

Destaca-se ainda a atuação da FEESC, fundação contratada pelo projeto para gerenciamento e avaliação contínua com relação aos gastos.

A supervisão ficou responsável por uma equipe de 10 orientadores. Cada orientador coordenou o trabalho de 20 tutores. As turmas de alunos sob tutela dos tutores foram formadas por cerca de 40 alunos cada uma, sendo que o tutor auxiliava duas turmas.

O financiamento do projeto foi constituído por meio de diferentes fontes, e os recursos investidos foram provenientes de parcerias formadas, tais como: UFSC, FNDE, MEC e secretarias de educação dos estados envolvidos.

Em virtude magnitude do Projeto de extensão em educação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, Aluno Integrado, não só pela abrangência, mas pela proposta em si, e da necessidade de discussão, já exposta por Cericato, Costa e Melo (2005) sobre o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa, por meio de projetos de extensão, optou-se por este projeto para subsidiar a elaboração do instrumento de avaliação de projetos de extensão delimitado a educação a distância.

Frente ao exposto, optou-se por iniciar a avaliação do projeto sob a perspectiva dos partícipes, considerando os indicadores do Plano Nacional de extensão, o qual será exposto a seguir.

4.3 Avaliação do Aluno Integrado sob a ótica do Plano Nacional de extensão

De acordo com o Plano nacional de extensão as ações de extensão são avaliadas conforme as cinco dimensões de avaliação propostas pelo plano: dimensão Política de gestão; Infraestrutura; Relação Universidade-Sociedade; Plano acadêmico; produção acadêmica.

Com relação à política de gestão e Plano acadêmico, o projeto de extensão Aluno Integrado realizado na UFSC fazia parte de um projeto maior, em nível nacional. Sendo assim, muitas diretrizes foram definidas anteriormente pelo MEC. Em função de todas as instituições envolvidas, secretarias de educação, MEC, escolas e outras universidades, ocorreram problemas como: falta de informação de quem era responsável pelo o que, culminando na não definição de papéis; indefinição da destinação dos recursos; má comunicação estabelecida entre secretarias, MEC, escolas e universidades; má seleção realizada pelas secretarias e infraestrutura das escolas; falta de mais encontros presenciais e de organização dos encontros presenciais dos tutores com os alunos. Já na UFSC planejou-se o funcionamento do projeto em termos administrativos e plano acadêmico, mas isso não ocorreu necessariamente em todas as demais instituições.

A questão do **planejamento e gestão do projeto e plano acadêmico**, considerando o âmbito nacional foram criticados pela supervisão, orientadores e tutores, defenderam que estes são critérios essenciais a serem avaliados num projeto de extensão em EAD, no entanto, muitos problemas surgiram em virtude de não se realizar o que foi programado e de mudar repentinamente. Os problemas que eram possíveis de serem contornados pela UFSC foram, no entanto, nem todas as ações dependiam da Universidade, como por exemplo: a seleção das escolas, dos alunos, falta de infraestrutura administrativa e pedagógica de determinados locais, não comprometimento das escolas, mudanças abruptas de data das atividades, conteúdo das atividades, entre outros. Desta forma, certamente uma futura **autonomia** da Universidade em relação a estes quesitos seria fundamental.

No que diz respeito à infraestrutura a universidade foi bem equipada, no entanto, algumas escolas selecionadas não tinham infraestrutura suficiente, o que resultou na evasão de muitos alunos. Por outro lado, algumas escolas ganharam apoio de infraestrutura justamente por conta do projeto. Conforme o tutor 3 a **infraestrutura** da escola foi

fundamental no apoio ao alunos, portanto, segundo o tutor, é um ponto crucial a ser considerado na avaliação de um projeto de extensão em EAD.

A relação da Universidade e sociedade ocorreu principalmente pela formação dos alunos no curso, preparando os mesmos para o mercado de trabalho em uma área que está em expansão. Além disso, possibilitou a capacitação dos demais envolvidos no projeto, professores, tutores, orientadores, secretaria de educação, escolas, entre outros, conforme depoimento da supervisão, orientadores e tutores.

O orientador 1 ressaltou esta contribuição na medida em que afirmou que a sociedade sempre é beneficiada por meio da educação, e grande parte deste benefício é em longo prazo, conforme acredita que acontecerá com os resultados do Aluno Integrado.

Além disso, as relações de parcerias com as demais instituições foram apontadas pelos entrevistados, tais como: secretarias de educação, escolas, MEC, outras universidades. Para orientador 3 “o projeto possibilitou o enriquecimento da UFSC enquanto universidade em virtude da dimensão do projeto, dos parceiros e financiadores”.

O orientador 4 destacou também a possibilidade que jovens de escola pública e demais envolvidos tiveram quanto ao esclarecimento sobre o que é uma universidade, o que ela possibilita, que tipo de relação que é estabelecida com a sociedade, possibilidades de crescimento pessoal. Mencionou também a própria formação dos alunos que de certa forma pode impactar no desenvolvimento da região, na medida em que estes jovens formaram-se em um curso que “abre portas” para o mercado de trabalho. Conforme o mesmo, considerando o papel que um projeto de extensão se predispõe a exercer, seria fundamental avaliar estes tipos de relações **estabelecidas entre a universidade e sociedade, bem como o benefício de ambas** as partes em virtude desta troca.

No que diz respeito à produção acadêmica do projeto, embora não estivesse necessariamente detalhada a forma como ocorreria, existia uma intenção desde o princípio que este projeto possibilitasse a produção acadêmica principalmente por se tratar de uma área em expansão, a educação a distância, e com público pouco explorado, crianças e adolescentes de escola pública. Sendo assim, conforme a supervisora do projeto foi realizada publicações, entre periódicos renomados, livros e anais de eventos. A mesma destacou a importância destas **produções** na medida em que se compartilha o conhecimento com a sociedade.

O orientador 4 acrescentou também a possibilidade ofertada pelo projeto a membros deste de serem custeados para participarem de congressos nos quais envolviam a apresentação de artigos. Sendo assim, acrescentou que seria um item a ser avaliado nos projetos de extensão, pois se existe uma expectativa de produção e compartilhamento de conhecimento com a comunidade científica e sociedade em geral, é preciso saber se há o **apoio para participação em eventos**.

Diante da avaliação do projeto Aluno Integrado baseada nos critérios do Plano Nacional de extensão, constatou-se por meio das entrevistas concedidas a importância de alguns itens a serem considerados na construção de um instrumento de avaliação para projetos de extensão em educação a distância, tais como:

- a) Planejamento e gestão do projeto e plano acadêmico;
- b) Autonomia da Universidade;
- c) Infraestrutura dos envolvidos no projeto;
- d) Relações estabelecidas entre a universidade e sociedade;
- e) Benefícios gerados para Universidade e Sociedade;
- f) Produções acadêmicas;
- g) Apoio aos envolvidos no projeto para participação em eventos.

Realizada a caracterização e avaliação do projeto sob enfoque do Plano Nacional de extensão, torna-se essencial a avaliação do projeto considerando aspectos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

4.4 Avaliação do Aluno Integrado na perspectiva do SINAES

Conforme artigo “1º § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior... o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior...”. O artigo 3º, da lei 10.864 prevê, em sua terceira dimensão de avaliação das instituições, “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”.

Desta forma, o projeto foi avaliado conforme estas atribuições correlacionadas à responsabilidade social, conforme prevê o SINAES.

Com relação à inclusão social, conforme a supervisora do projeto, não é possível mensurá-la precisamente, pois esta formação obtida pelo aluno pode trazer benefícios no futuro. Para avaliá-lo seria preciso uma pesquisa junto aos alunos que já realizaram o curso e demais envolvidos a fim de verificar se o projeto possibilitou, por exemplo, a conquista de um estágio, ou de repente despertou no aluno um interesse pela educação superior a distância, ou até mesmo um melhor relacionamento com colegas e professores na própria escola.

Uma contribuição do projeto, ainda que não prevista, foi a possibilidade de oferta do curso para alunos com deficiência visual, conforme notícia da Secretaria do Estado do Paraná exposta abaixo:

Aluno cego participa de curso online

Estudante participa do curso Qualificação Profissional em Tecnologia Digital do Programa Aluno Integrado, modalidade EAD, ofertado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso tem carga horária de 180 horas e é certificado pela UFSC. Silvio Antônio Bortolini Junior, aluno do segundo ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Tancredo Neves da cidade de Francisco Beltrão, é um dos quase 10 mil alunos do Paraná inscritos no Programa. Destaca-se sua participação no curso online pela dedicação, interesse e vontade de aprender. Silvio é o único aluno cego que está participando do curso, e isso não o impede de ser um dos mais participativos da turma. A tutora da turma, Jeovania Tomazi, comentou que “Silvio é um excelente aluno, sempre está participando; quando tem dúvida, manifesta-se para saná-la; posta as atividades no prazo estabelecido e procura sempre aprender mais do que está no conteúdo de cada Módulo. Ele é um exemplo para todos nós”.

A seguir, pode-se visualizar o aluno que teve acesso ao curso e superou as dificuldades para participação no mesmo.



Figura 4. Aluno do Projeto Aluno Integrado
Fonte: Secretaria do Estado do Paraná, 2010.

Esta notícia ilustra uma forma de inclusão que poderia previamente ser prevista no próprio curso, a fim de oferecer o suporte necessário para que mais alunos com outras necessidades especiais pudessem participar do mesmo.

Além do exposto, um dos tutores evidenciou a inclusão possibilitada pelo projeto, por meio de um elogio em seu depoimento “Parabens a iniciativa do projeto, acredito que ele é fundamental para a inclusão social, tecnológica e digital (TUTOR 3)”.

Os orientadores apontaram também a **possibilidade de desenvolvimento econômico e social das regiões** que foram contempladas com o projeto, pois muitas escolas foram equipadas com ajuda das secretarias, alunos e tutores foram capacitados para o mercado de trabalho, as escolas foram beneficiadas também com o aprendizado dos alunos, uma vez que os mesmos levam o conhecimento e compartilham com os demais colegas e professores. Além disso, os envolvidos puderam desenvolver-se profissionalmente com as experiências adquiridas ao longo do projeto. O orientador 1 salienta algo bastante importante e que precisa ser considerado quando da avaliação de um projeto de extensão em educação a distância: “para a Sociedade como um todo, **investimentos em educação sempre** é um benefício com vários desdobramentos a longo prazo”.

Nas falas acima percebemos a necessidade de uma avaliação contemplar além de **dados quantitativos**, possibilitando a inserção de **dados qualitativos**, principalmente em se tratando dos benefícios para a sociedade.

O orientador 4 destacou que existe uma dificuldade de quantificar o quanto a instituição, por meio do projeto Aluno Integrado, foi responsável socialmente nos quesitos definidos pelo SINAES, inclusão social, desenvolvimento econômico e social, da memória cultural e patrimônio cultural. No entanto, ao pensar nas realizações que o projeto propiciou e pode vir a trazer fica mais fácil destacar algumas conquistas, tais como:

- a) Aperfeiçoamento da Infraestrutura da escola e das instituições envolvidas;
- b) Capacitação dos alunos, tutores e orientadores;
- c) Possibilidade de futura inserção dos alunos, tutores e orientadores no mercado de trabalho;
- d) Produção e difusão do conhecimento em EAD abrangendo um público diferenciado;
- e) O despertar dos envolvidos no projeto pelo interesse em pesquisa;
- f) Compartilhamento do conhecimento adquirido dos alunos junto a colegas e professores;
- g) Inclusão de alunos com necessidades especiais;
- h) Divulgação do papel de uma Universidade Pública na sociedade junto aos alunos;
- i) O despertar do interesse de alguns alunos pela procura por um curso superior;
- j) Experiência adquirida de todos os envolvidos no projeto com educação a distância;
- k) Divulgação do EAD como uma modalidade de ensino que possibilita alcançar até aqueles que estão mais distantes dos grandes centros;
- l) Formação de parcerias entre o MEC, secretarias de educação e universidades;

Estas realizações foram expostas pelo supervisor, orientadores e tutores como fatores essenciais de serem avaliados num projeto de extensão em educação a distância, além da verificação do desenvolvimento econômico promovido pelo mesmo. Ressalta-se o fato de haver a necessidade de utilização de fatores quantitativos e qualitativos.

Além dos aspectos mencionados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é salutar apresentar a avaliação do Projeto Aluno Integrado considerando os indicadores e impactos previstos na Administração de Projetos.

4.5 Avaliação sob enfoque da Administração de Projetos

Para melhor compreensão da avaliação do projeto de extensão em EAD Aluno Integrado, houve uma divisão em dois aspectos, considerando os indicadores de desempenho previstos pela Administração de projetos, impacto causado pelo projeto.

4.5.1 Indicadores de desempenho

a) Retorno sobre o investimento

De acordo com o depoimento da supervisora do projeto o maior retorno sobre o investimento foi a **aproximação da UFSC com as secretarias**, mostrando como de fato a Universidade pode contribuir. Além disso, destacou a **formação de alunos, de professores, melhora da infraestrutura da escola**, além do **contato dos alunos com a educação a distância**, que considerou também como um grande retorno.

Ressaltou ainda o **ganho do tutor**, pois segundo esta o mesmo aprende a escrever, se expressar, **desenvolver competências relativas à função** do tutor, a ter “poder” de síntese. Além disso, o contato com a **experiência de tutoria**, e de auxiliar no ensino fez com que muitos tutores decidissem a fazer o Mestrado. Já outros, perceberam que não estavam alinhados com a proposta, decidindo então a carreira voltada para outra área. Sendo assim, percebe-se que a tutoria é um encaminhamento para a vida acadêmica, oportunidade de ensinar ou ao contrário, descobrir que não quer seguir a vida acadêmica. Quanto aos orientadores, os mesmos ganharam a experiência de trabalhar num projeto de grande vulto, de adquirir confiança nas pessoas com quem trabalham e ter proatividade para a resolução de problemas. O projeto possibilitou a verificação da **importância da figura do gestor** frente a um projeto a fim de se alcançar os objetivos propostos, o qual permitiu que se completasse o curso em seis meses, com uma equipe em torno de 200 pessoas na UFSC.

O orientador 4 acrescentou que avaliar o **retorno do investimento** em um projeto de extensão em educação a distância, especialmente vinculado a uma universidade pública federal é **essencial**, já que os recursos provenientes para este são da própria sociedade. Há que se verificar além dos números investidos e considerar também os ganhos

qualitativos como num projeto como o Aluno Integrado, pois se trata de um projeto na área da educação.

b) Inovação tecnológica;

Um dos quesitos bastante importante nos projetos de extensão é a **inovação tecnológica**. Dentre as inovações permitidas pelo projeto, conforme a supervisora do mesmo, o maior avanço foi a utilização do VOIP, a experiência de trabalhar na tutoria com crédito para a conta do VOIP. A UFSC tem o conhecimento de proporcionar ao EAD de cada um ter seu VOIP. Além disso, o IATE pode ter seu próprio servidor e computador com ótimas configurações, permitindo assim inovações não só no projeto Aluno Integrado, mas também em futuros projetos dentro da Universidade.

Esta opinião quanto ao VOIP foi compartilhada por orientadores e tutores, uma vez que facilitou bastante o trabalho. A seguir destaca-se uma dos depoimentos dos orientadores:

Uma grande inovação tecnológica foi a inclusão do VOIP. Embora nem todos tutores tenham utilizado, principalmente por haver bloqueio no acesso em algumas regiões, certamente o contato telefônico ajudou bastante, pois senti que ao ligar para os tutores, muitos compreendiam melhor a importância deles no curso, e se sentiam mais aliviados em compartilhar problemas e receber sugestões, mesmo que estas já tivessem sido feitas por e-mail. Eles ficaram mais seguros e motivados. Por isso, sem dúvida, a utilização do VOIP foi um grande avanço e uma inovação tecnológica que seguramente será adotada em outros projetos em função do custo benefícios que ele propicia. Destaco ainda a importância da Universidade quanto à difusão desta tecnologia, uma vez que muitos tutores não a conheciam (ORIENTADOR 4).

Além do depoimento da supervisora e do orientador, um dos tutores acrescentou uma iniciativa própria que ele considerou como inovação, na medida em que sua criação melhorou e agilizou o início do curso e também facilitou o transcorrer do mesmo:

Criei um site (www.alunointegrado.tk) com explicativo e com passo a passo, explicativos para acessar o site e-proinfo e complemento para os conteúdos; Site com fórum, lista de discussão, chat e e-mail; pois no dia de apresentação e início do curso com os alunos a plataforma não estava funcionando (TUTOR 1).

O orientador 4 acrescentou que com relação a inovação tecnológica é importante avaliar não só o que é diferente, mas **as iniciativas dos partícipes** do processo em **criar ou possibilitar conteúdo ou interação** por meio de diferentes tecnologias, como o próprio site criado pelo tutor.

c) Qualidade técnica

A questão da **qualidade técnica** poderia ser dividida em muitas etapas, **desde a seleção inicial das escolas até a entrega do certificado**. De maneira geral, a supervisora afirmou que “quem fez a pré-seleção correta das escolas e alunos atingiu o que o MEC esperava.” A UFSC esperava ter acesso e autonomia no conteúdo, no entanto, não foi possível, o que dificultou uma melhor qualidade no oferecimento do curso.

Segundo um dos orientadores, embora grande parte da equipe envolvida fosse de altíssima competência e com ótima formação, afirmou não acreditar que o projeto tenha atingido o grau máximo exigido pelos padrões técnicos, pois em muitos momentos, por mais que a UFSC tivesse ótimos profissionais, não podia agir diante de determinada situação. Declarou ainda que: “Se a equipe da UFSC tivesse mais autonomia certamente o melhor conhecimento técnico seria disponibilizado, alcançando altos patamares de qualidade técnica, já que a UFSC contava com excelentes profissionais e com um grupo de pesquisadores do IATE (Inteligência Artificial e Tecnologia Educacional) bastante capacitado”.

Percebe-se que a **autonomia da Universidade** na realização do projeto torna-se um fator relevante na avaliação de um projeto de extensão em educação a distância, tanto quanto a **análise da qualidade técnica alcançada ou tecnologias utilizadas**.

d) Custos e prazos;

De acordo com o exposto pela supervisora, orientadores e tutores o curso finalizou dentro do previsto, de maio a dezembro, uma vez que a equipe da UFSC cumpriu as datas que haviam sido programadas, com pequenos ajustes. Com relação aos custos, de acordo com a supervisora, foram dentro do esperado, já que o projeto dispunha de um volume muito bom de recursos. Especificou-se ainda que em maio houve um treinamento em Brasília, em junho os orientadores ingressaram no projeto para dar início e em dezembro encerrou com a apresentação do relatório final.

Embora a equipe (supervisão, orientadores e tutores) tenha confirmado a execução do projeto dentro do prazo previsto, um dos tutores relatou a dificuldade dos alunos com relação a estes prazos, conforme pode ser verificado abaixo:

Os alunos reclamaram do prazo curto para realizar as atividades, já que não estavam acostumados a esta modalidade de ensino e de algumas dificuldades no ambiente. (TUTOR 2).

Esta opinião de aluno vai de encontro ao exposto pelo orientador 1, o qual, embora tenha mencionado que o curso ocorreu dentro do que foi proposto, fez questão de ressaltar que “Como o curso acontecia em tempo muito limitado, o conteúdo (aprendizado) acabou ficando prejudicado”. Destaca-se ainda, uma necessidade apontada pelo tutor 2 “Os prazos poderiam ter sido maiores no início, pois nós tutores, estávamos um tanto desorientados, apesar de termos tido um encontro de capacitação em Florianópolis”.

Percebe-se aqui um ponto importante a ser acrescido na avaliação. Não se trata exatamente de uma divergência dos envolvidos no projeto, já que a supervisão, orientadores e tutores avaliaram a questão dos prazos dentro do que havia sido programado, no entanto, percebe-se a real necessidade de num processo de avaliação de um projeto como este acrescentar **aspectos correlacionados aos usuários e envolvidos**, neste caso, alunos, tutores, orientadores. O fato de o projeto ter ocorrido dentro do previsto não significa dizer que o **tempo para execução** do mesmo tenha sido suficiente e possibilitado a melhor qualidade possível, fator este que pode ser avaliado como novo indicador.

e) Capacitação técnica

No que concerne à capacitação técnica os posicionamentos variaram em relação aos grupos beneficiados.

O orientador 1 acredita que embora capacitados os alunos não avançaram o quanto se pretendia, em função de falta de **planejamento** e **problemas técnicos** no decorrer do curso. Já quanto à equipe que trabalhou junto ao projeto o orientador salientou que foi um grande desafio, que resultou em grande aprendizado. O orientador declarou: “Destaco a **interação** com os estados, as viagens e as constantes decisões acerca das mudanças obrigatórias do que estava planejado em função dos problemas técnicos ocorridos”.

O orientador 2 corroborou com o orientador 1 ao afirmar que embora o projeto tivesse um potencial muito maior, houve a capacitação, pois parte dos alunos que fizeram o curso **avançaram seus conhecimentos tanto no conteúdo** proposto quanto na **realização de um curso via EAD**. Além disso, afirmou: “penso que o projeto possibilitou o **avanço do conhecimento para outros agentes envolvidos**. Penso que nós (orientadores) e a equipe técnica aprendemos muito com o projeto em vários sentidos, para nós, ele certamente possibilitou essa capacitação”.

Já o orientador 3 defendeu que em termos de capacitação o projeto obteve completo êxito, pois foi além de seu objetivo, que era capacitar jovens no que tange aos conhecimentos em informática, e mais especificamente relacionados a aspectos de software, hardware e manutenção. Segundo ele “o projeto não proporcionou apenas o conhecimento desses aspectos, mas a **inserção dos alunos no mercado de trabalho**”.

A supervisora ressaltou ainda a **capacitação dos orientadores, tutores e demais membros da equipe** envolvida quanto ao conhecimento do conteúdo e formação quanto às **relações com o público-alvo, os adolescentes**.

f) Avanço do conhecimento

Segundo a supervisora, o projeto contribuiu para o **Estado da arte**, e conseqüente **avanço do conhecimento** principalmente sobre o EAD para adolescente, pois além de ser um público novo para maior parte dos participantes do projeto, há poucos estudos nesta área em específico. Acrescentou que este avanço resultou na publicação de seis

artigos. Segundo a supervisora “Foi importante conhecer este público, perceber quais as motivações, como deve ser o conteúdo”.

O orientador 4 corroborou com o exposto pela supervisora e acrescentou que além de se ter um avanço no que diz respeito a como ofertar EAD para adolescentes, quais suas motivações, quais as causas de evasão, principais dificuldades e facilidades, os próprios envolvidos no projeto também obtiveram uma **formação para atender estes alunos**, a qual é construída na medida em que se conhece o público com o qual se trabalha.

g) Reconhecimento externo

O reconhecimento externo permite demonstrar a contribuição do projeto no aperfeiçoamento da imagem da instituição junto à comunidade e parceiros mais importantes. Em relação a este indicador houve divergência com relação ao depoimento de um dos orientadores entrevistados.

Em geral, conforme depoimentos, este foi um dos fatores muito positivos, conforme pode ser visualizado abaixo:

“Muitos tutores, alunos e secretarias **conheceram a dimensão da UFSC**. (SUPERVISORA)”.

“A UFSC se **destacou dentre as pares**: UFG e UFOP, as quais também promoviam projeto idêntico, e, perante o MEC, a UFSC tinha melhores resultados e gerenciamento dos problemas ocorridos. (ORIENTADOR 1)”.

“Apesar da UFSC ser uma entre outras instituições que proporcionou o curso em parceria com o MEC, esta **reforçou seu reconhecimento em âmbito nacional** (ORIENTADOR 3)”.

Embora o orientador 2 reconheça o ganho da UFSC por um lado, não acredita no reconhecimento externo em função do projeto, conforme pode ser visualizado na fala do mesmo:

Certamente o projeto colaborou para o enriquecimento da UFSC enquanto universidade em virtude da dimensão do projeto, dos parceiros e financiadores. No entanto, não consigo visualizar um reconhecimento externo em virtude unicamente desse projeto (ORIENTADOR 3).

Já o orientador 4 reforça o exposto pelos demais colegas anteriormente no que tange ao reconhecimento em função do projeto.

Acredito que uma das grandes conquistas do Projeto foi o reconhecimento da UFSC. Embora esta instituição seja conhecida internacionalmente, é fato, e ficou evidenciado neste projeto, que **muitos jovens da rede pública** sequer tinham ouvido falar na instituição e também **não tinham dimensão da mesma**. Alia-se a isso o fato de muitas **secretarias passarem a compreender o papel da UFSC**, que vai além de suas fronteiras e do ensino, **possibilitando o estabelecimento da relação com a sociedade** (ORIENTADOR 4).

Ainda que não fosse o objetivo principal do projeto **difundir a UFSC**, O Projeto Aluno Integrado possibilitou a complementaridade de um programa que ocorre na instituição, que se chama “Venha conhecer a UFSC”. Este programa objetiva “organizar visitas a diversos setores da UFSC, voltadas ao perfil dos estudantes provenientes de escolas catarinenses.” Contudo, o próprio programa ressalta que não são todos os setores que podem ser atendidos, em função da falta de infraestrutura física da Universidade. Desta forma, o Aluno Integrado possibilitou resultados além dos esperados, fator este que suscita uma reflexão acerca dos critérios necessários em uma avaliação de um projeto de extensão. Este poderia ser um indicador a ser explorado.

Como pode ser visualizado, o Projeto propiciou o **reconhecimento externo** da UFSC, mostrando o trabalho da mesma **junto à comunidade**. Salienta-se, como já mencionado anteriormente, que reconhecimento externo é um fator de grande relevância para institutos de pesquisa, instituições de educação superior, estabelecimentos correlacionados ao ensino, e organizações que realizem pesquisa e buscam projetar a imagem de inovação.

A análise dos aspectos mencionados pela supervisora, orientadores e tutores quanto à avaliação do projeto, considerando os indicadores da Administração de projetos, permitiu que fossem elencados alguns fatores a serem considerados na avaliação e projetos de extensão em EAD, como:

- 1) Retorno sobre o investimento;
- 2) Aproximação da UFSC com as secretarias;
- 3) Formação de alunos e de professores;
- 4) Melhoria da infraestrutura da escola;
- 5) Contato dos alunos com a educação a distância;

- 6) Ganho do tutor;
- 7) Desenvolvimento de competências relativas à função do tutor;
- 8) Experiência de tutoria;
- 9) Experiência dos orientadores;
- 10) Verificação da figura do gestor frente ao projeto;
- 11) Inovação tecnológica;
- 12) Iniciativas dos partícipes em criar ou possibilitar conteúdo ou interação por meio de diferentes tecnologias;
- 13) Qualidade técnica dividida por etapas: desde a seleção inicial das escolas até a entrega do certificado;
- 14) Autonomia da Universidade na realização do projeto;
- 15) Análise da qualidade técnica alcançada ou tecnologias utilizadas;
- 16) Custos e prazos;
- 17) Aspectos correlacionados aos usuários e envolvidos, no que tange à satisfação;
- 18) Tempo para execução do projeto;
- 19) Capacitação técnica;
- 20) Planejamento e problemas técnicos;
- 21) Interação dos partícipes;
- 22) Capacitação dos alunos no conteúdo e em EAD;
- 23) Inserção dos alunos no mercado de trabalho;
- 24) Capacitação dos orientadores, tutores e demais membros da equipe;
- 25) Relações com o público-alvo, os adolescentes;
- 26) Contribuição para o Estado da arte;
- 27) Avanço do conhecimento;
- 28) Formação para atendimento dos alunos;
- 29) Reconhecimento externo;
- 30) Divulgação da dimensão da UFSC;
- 31) Reconhecimento entre os pares;
- 32) Reforço do reconhecimento da universidade em âmbito nacional;
- 33) Divulgação do papel da UFSC entre o público alvo, secretarias e demais instituições;
- 34) Difusão da UFSC;
- 35) Papel do projeto no apoio à projetos já existentes na Universidade;
- 36) Reconhecimento junto à sociedade.

Com intuito de complementar a avaliação do projeto Aluno Integrado no que diz respeito aos quesitos mencionados pela Administração de projetos, torna-se essencial a verificação do Impacto do projeto.

4.5.2 Impacto do Projeto

A fim de verificar o impacto do projeto, foram elencadas algumas variáveis importantes, tais como: benefícios provenientes do projeto de extensão em educação a distância para os envolvidos e sociedade, satisfação dos usuários, dificuldades e limitações do projeto, facilitadores, desafios, avaliações do projeto, conclusões, sugestões para aperfeiçoamento do Projeto Aluno Integrado, sugestão de aspectos a serem avaliados num projeto de extensão em educação a distância.

a) Benefícios

Os benefícios provenientes do projeto de extensão em educação a distância para os envolvidos e sociedade, conforme a percepção dos orientadores e supervisão pode ser visualizado nos depoimentos a seguir:

Para os envolvidos o projeto foi de grande valia, pois propiciou a oportunidade de um aprendizado útil em EAD. Para a Sociedade o resultado foi muito reduzido ou prejudicado em função da falta de planejamento, e principalmente dos problemas técnicos ocorrido durante o curso. Talvez, se for aproveitado no futuro, o grande benefício desse projeto para a Sociedade são as relações possíveis entre Universidades e Secretarias de Educação Estaduais (ORIENTADOR 1).

Neste depoimento pode-se observar que os benefícios do projeto poderiam, conforme o orientador estender-se além dos alunos, em função de relações institucionais e parcerias geradas. Já o orientador 3 acredita no benefício da sociedade por meio dos alunos que são formados:

A maioria dos envolvidos (da UFSC) no projeto já havia participado em projetos na modalidade a distância, porém, em modelos e focos diferentes. Portanto, o envolvimento no projeto Aluno

Integrado proporcionou um novo desafio aos envolvidos. Já para a sociedade o benefício é a capacitação dos alunos que participaram do curso, uma vez que o curso pode facilitar a inserção destes alunos no mercado de trabalho, principalmente na área tecnológica (ORIENTADOR 3).

Diferentemente dos outros orientadores, orientador o 2 aponta um grupo maior de beneficiados, atingindo não só os alunos, como aqueles que trabalham no projeto, os tutores, orientadores, bem como a sociedade como um todo, despertando para um novo olhar sobre a avaliação do projeto, que contempla todos os envolvidos.

Podemos pensar nos benefícios para os envolvidos em 3 grupos:

Alunos - para os que fizeram o curso, o maior benefício foi o aprendizado. Eles avançaram na formação, tem um conhecimento útil para a escola e para o mercado de trabalho e podem ter melhores oportunidades a partir desse conhecimento adquirido.

Tutores - os principais benefícios foram uma oportunidade de trabalho que pudesse ser conciliada com outro trabalho ou com a faculdade (no caso dos tutores UFSC) e o aprofundamento do conhecimento na área.

Orientadores e equipe técnica - oportunidade de exercer um trabalho desafiante em um ambiente instável com muitas mudanças e com uma remuneração acima do mercado. O principal benefício para esses agentes foi o desenvolvimento profissional proporcionado pelo projeto.

E para a Sociedade como um todo, investimentos em educação sempre é um benefício com vários desdobramentos em longo prazo. Mais uma vez, embora o potencial do projeto pudesse ter sido mais bem explorado, penso que o projeto impactou positivamente na sociedade e isso trará benefícios, especialmente, quando os alunos que fizeram o curso, entrarem no mercado de trabalho (ORIENTADOR 2).

A supervisora e orientador 4 corroboraram com o exposto pelo orientador 2, no que diz respeito ao benefícios dos envolvidos. Estes acreditam que os benefícios estendem-se a todos os envolvidos no projeto, inclusive a sociedade e universidade, uma vez que investimento em educação não traz apenas benefícios mensuráveis em curto prazo, mas também em longo prazo, propiciando desenvolvimento econômico e social.

Além das exposições dos orientadores, seguem abaixo alguns depoimentos de alunos e tutores, disponibilizados pela Universidade de Goiás no site referente ao Projeto, os quais apontaram benefícios pessoais com relação ao curso.

“Com o curso aprendi a me comunicar melhor com as pessoas a distância. Eu pretendo desenvolver mais o meu conhecimento sobre a internet e ajudar mais na minha escola, no laboratório de informática e em casa”. Este aluno expressa a aprendizagem por meio do curso não só do conteúdo, mas em se comunicar a distância, atingindo um dos objetivos propostos pelo curso.

Outro aluno menciona a possibilidade de ajudar aos outros com relação ao conhecimento adquirido, ainda que não tenha interesse direto no mercado de trabalho, conforme segue “Com o que aprendi no curso posso melhorar minha máquina a de meus amigos e parentes, não tenho interesse em emprego na área, mas conhecer para ajudar a quem não tem oportunidade de ter o curso”.

Além dos alunos, um tutor declarou:

O conhecimento deixado por este curso, à distância, será muito proveitoso, me fez ter mais noção sobre a informática, até mesmo do meu próprio computador e acredito que não terei problemas para aplicar esse conhecimento em minha vida e até mesmo em meu dia-a-dia tutor.

Estas divergências e diferentes pontos de vista expostos sobre os benefícios do projeto apontam para uma necessidade de reflexão sobre este indicador. Considerando os depoimentos seria interessante que numa avaliação deste tipo de projeto pudessem ser avaliados separadamente neste indicador os diferentes grupos de pessoas afetados positivamente pelo mesmo. Além disso, estes mesmos poderiam avaliar o que poderia ter sido melhor em relação ao benefício que o projeto se propôs a oferecer.

Um fator igualmente importante é que quando se trata de um projeto de extensão em educação a distância que tem como objetivo a formação destes alunos, seria essencial, além dos aspectos supracitados, a avaliação da aprendizagem. Esta poderia fazer parte de uma avaliação maior, considerando que na análise deste estudo estão levando-se em conta apenas os aspectos administrativos.

b) Satisfação dos usuários:

A satisfação dos usuários foi verificada junto aos orientadores, os quais demonstraram contradição em seus depoimentos, mostrando a necessidade de haver uma avaliação mais completa, que leve em conta a opinião de todos os envolvidos no projeto.

O orientador 1 acredita que os alunos que tiveram uma boa condição de acessibilidade e dedicação aproveitaram de maneira razoável o curso, no entanto, sinalizou que este número foi reduzido. Ressaltou que em sua opinião ficou aquém das expectativas, mas que seria importante a verificação da opinião dos alunos.

Em complemento ao exposto pelo primeiro orientador, o orientador 2 salientou que a insatisfação deveu-se a problemas no projeto que iniciaram no planejamento, frisando que esta foi a causa de grande parte das evasões e desistências. Além destes fatores, afirmou que:

Penso que o que mais gerou insatisfação foram os problemas com o ambiente virtual, não conseguir acessar o ambiente, a lentidão para fazer as coisas dentro dele e uma interface pouco amigável causaram prejuízos ao curso. Além disso, para fazer o curso, era necessário certo conhecimento prévio sobre computadores e internet, esse conhecimento não foi exigido dos alunos no momento da inscrição, então muitos não ficaram satisfeitos porque não conseguiram aprender o que esperavam aprender. Nesse contexto, vejo dois causadores de insatisfação: o ambiente virtual e-proinfo e todos os entraves por ele causados e a maneira como o curso foi oferecido (ORIENTADOR 2).

Já o orientador 3 posicionou-se de maneira divergente aos demais, pois avaliou a satisfação do curso por outra perspectiva. Ele acredita que houve satisfação em relação ao curso por se tratar de “um

projeto de curta duração, gratuito e que proporcionou o conhecimento em uma área que atualmente é “obrigatória” se ter conhecimento”.

Percebe-se aqui uma limitação da Universidade para agir na resolução do problema, pois conforme exposto pelos orientadores, um dos grandes problemas foi o ambiente virtual de aprendizagem, principalmente no início do curso. O fato de a UFSC ter de utilizar esta plataforma e, além disso, a mesma ter que seguir exatamente o conteúdo proposto pela Universidade Federal de Goiás, fez com que este tipo de dificuldade não pudesse ser completamente resolvido, apenas amenizado com algumas estratégias adotadas, como criar tutorias ensinando todos os caminhos para fazer as atividades, tanto para os orientadores, como tutores e alunos, incentivar a entrada no e-proinfo em diferentes momentos.

A fim de complementar a questão da satisfação de alguns usuários, demonstra-se a seguir as principais dificuldades e limitações na perspectiva da supervisão, orientadores e tutores.

c) Dificuldades e limitações

Dentre as principais dificuldades e limitações citadas pela supervisão, destacam-se:

a) Relacionamento com as secretarias;

O orientador 2 afirmou que uma grande dificuldade foi a relação não amistosa entre a Universidades e as secretarias de educação de estado, e salientou “a postura das secretarias de estado do PR com relação a UFSC prejudicou o andamento do curso (ORIENTADOR 2)”

b) Falta de informação de quem era responsável pelo o que, culminando na falta de definição de papéis;

Com relação a este problema, destaca-se o depoimento do tutor

7:

A dificuldade que sentimos foi a organização inicial, a dúvida, entendimento do todo. Acreditamos que para todos nós (alunos, formadores, orientadores, Secretaria e UFSC) foi um processo de crescimento. Hoje já estamos sentindo bastante segurança e acreditamos que o próximo curso tudo fluirá melhor.

- c) Problemas com relação à definição de quem deveria receber determinados recursos;
- d) Falta de informação do planejamento do MEC.

Neste quesito destaca-se a fala da supervisora “só soubemos que seríamos responsáveis pelos alunos do Mato Grosso, uma semana antes do início do curso (SUPERVISORA)”. O orientador 1 ressaltou ainda a falta de um planejamento adequado por parte do MEC.

- e) Grande dificuldade de comunicação entre MEC, Secretarias, escolas e UFSC. Faltava um alinhamento das informações e decisões em todos os níveis;

O orientador 4 reforça esta afirmação e acrescenta os demais atores do processo ao mencionar que:

O não alinhamento das informações e comunicação por parte de todos envolvidos no processo, desde o MEC, secretarias, Universidades, escolas e demais envolvidos no projeto também foi uma constante e que gerou desconforto (ORIENTADOR 4).

Esta dificuldade de comunicação causou problema na seleção dos alunos, conforme pode ser verificado nos depoimentos dos tutores 3 e 12.

Alunos indicados para serem cursistas não tinham nenhuma habilidade no uso do computador; nunca tinham utilizado e-mail, não sabiam criar uma pasta, digitar e salvar um texto, fazer uma apresentação. Alguns alunos esperavam um curso para ser usuário e não técnico. Esperavam aprender a usar o computador, a Internet e os aplicativos. Para próximos cursos seria interessante fazer folhetos ou cartazes com informações sobre o curso e os pré-requisitos. A informação dada aos alunos foi a de que estaria sendo oferecido “um curso de informática à distância”. Não houve esclarecimento que o curso envolveria basicamente, a parte técnica (TUTOR 3).

...muitos alunos não tinham o nível de desenvolvimento tecnológico para participar de

uma capacitação a distância e diante de tantas dificuldades, com o passar do tempo, acabaram desistindo (TUTOR12).

Considerando o não alinhamento das informações, segundo o orientador 2 o fato de a escolha dos tutores e alunos, bem como a respectiva inscrição destes na plataforma não ter sido inicialmente de responsabilidade da Universidade trouxe dificuldades e tornou o banco de dados incompleto e não confiável. O orientador 1 e 4 acrescentaram que os problemas de comunicação resultaram em outra dificuldade, os problemas com a listagem dos alunos em alguns estados. A listagem desatualizada e atrasada dos alunos, com dados pessoais incorretos, alguns alunos que eram de escola diferente do que aparecia na lista, com e-mail e telefone de contato errado. Desta forma, não foi possível entrar em contato, pois não havia dado correto nem da escola.

Estes problemas teriam sido evitados se desde o princípio a Universidade fosse responsável por isso ou se houvesse uma padronização de procedimentos.

- f) Falta de autonomia da UFSC sobre o conteúdo, principalmente em função dos prazos. Ressalta-se aqui a fala da supervisora:

A Universidade Federal de Goiás realizou as atividades no tempo que precisava e não como estava previsto no cronograma. Um exemplo disso era o lançamento de atividade no sistema por parte da Universidade Federal de Goiás, enquanto a UFSC já havia disponibilizado e encerrado a atividade (SUPERVISORA).

Além disso, a linguagem e grau de dificuldade do material referente aos módulos de aprendizagem disponibilizado na plataforma estavam acima do que os alunos conseguiam realizar. Isso fez com que muitos alunos desistissem, principalmente a partir do terceiro módulo. Acrescenta-se a este aspecto o fato de muitos tutores terem relatado a reclamação dos alunos quanto ao conteúdo difícil e maçante em sua exposição, embora fosse importante.

A seguir alguns depoimentos dos tutores com relação ao conteúdo:

Os alunos reclamam que o conteúdo do curso é muito difícil e abstrato. Falta encontro presencial que possibilite a identificação e manuseio das peças. Reclamam da dificuldade de acesso a Internet e das dificuldades de rodar o conteúdo do curso (TUTOR 3).

O depoimento supracitado nos remete a outro problema que será abordado mais a frente, que foi a ausência ou quantidade insuficiente de encontros presenciais entre alunos e tutores. Já o tutor 9 reforça a questão da complexidade do conteúdo e como consequência a baixa compreensão e contribuição dos alunos com relação à atividade.

As dificuldades que encontro são relacionadas à complexidade do conteúdo, ou seja, o texto do conteúdo apesar de possuir vídeos e animações, possui uma linguagem complexa, principalmente no módulo de hardware, dificultando a leitura e a compreensão dos alunos. Esta dificuldade fica evidente nas contribuições dos Fóruns, sendo que muitas vezes os alunos não possuem um embasamento na leitura do Módulo (TUTOR 9).

Já o tutor 10 expôs a reclamação dos alunos no que concerne às atividades. Afirmou ainda que nem sempre as atividades exigiam o retorno ao conteúdo, conforme exposto a seguir.

Os alunos reclamam com relação às atividades, limitando-se além dos Fóruns, a textos resumos. Estas muitas vezes não são voltadas ao conteúdo do módulo, fazendo com que o aluno não volte ao conteúdo para realizar a atividade ou para compreender algo para "postar" na atividade (TUTOR 10).

O tutor 13 acrescentou a questão dos prazos restritos para a realização das atividades e mostrou uma questão crucial quando da realização de um projeto de extensão em educação a distância: a necessidade de ambientação da plataforma a ser utilizada.

Os alunos reclamaram do prazo curto para realizar as atividades, já que não estavam acostumados a

esta modalidade de ensino e de algumas dificuldades no ambiente (TUTOR 13).

O orientador 2 salientou que um problema recorrente, além dos prazos insuficientes, foi a constante mudança de orientações com relação a prazos e posturas. Isso ocorreu justamente em função da falta de autonomia da Universidade na tomada de decisão no que diz respeito ao conteúdo e prazos, conforme mencionado anteriormente.

g) Má seleção das secretarias e infraestrutura das escolas;

Uma dificuldade e que poderia ser evitada inicialmente, já na seleção das escolas, alunos e tutores foi a falta de infraestrutura física e administrativa de algumas escolas, bem como o perfil inadequado de alunos e alguns tutores no curso. Certamente é importante e fundamental a inclusão, mas caso se pretenda incluir escolas com pouca ou sem infraestrutura necessária, é preciso fazer o levantamento prévio do que a escola precisa para tentar dar o suporte e apoio necessário para que a mesma seja vinculada ao projeto. Quanto aos alunos, caso seja o interesse incluir alunos que não sabem nem ligar o computador, conforme ocorreu no projeto segundo tutores, é imprescindível fornecer um treinamento prévio e suporte durante o curso. Certamente estes fatores da escola, tutor e aluno influenciam na evasão de muitos alunos do Programa.

O depoimento de alguns tutores demonstra problemas de infraestrutura apresentado pelas escolas, bem como dificuldades com os alunos selecionados.

As escolas contempladas para indicar alunos têm Sala de Informática com acesso a Web. No entanto, em algumas delas o sinal é muito baixo impossibilitando o acesso aos vídeos, animações e atividades complementares do Módulo de estudo. Além disso, os computadores têm o Sistema Operacional Linux Educacional dificultando a instalação do Flash Player. Tentamos resolver o problema, disponibilizando o conteúdo de estudo off-line. Mas, em algumas escolas, mesmo com o flash instalado o conteúdo só abre pelo ambiente do curso. Este foi, possivelmente, o maior problema encontrado (TUTOR 4).

Outra dificuldade encontrada foi o baixo nº de computadores disponíveis, nas escolas que selecionamos, visando oportunizar o acesso as tecnologias aos alunos, as comunidades são de baixo poder aquisitivo, e não possuem computador em casa, o que acarretou em grande contingente de alunos usando os laboratórios das escolas e resultou em problemas, já que o laboratório também deve atender a demanda de alunos e professores em seu turno regular de aula (TUTOR 15).

O principal equívoco que tivemos foi oferecer as vagas às escolas mais distantes e que os alunos tivessem menos oportunidade de conhecimento e utilização dos meios tecnológicos, para que o curso fosse mais um meio de inclusão digital a esses alunos. Aí foi que encontramos o grande problema. A internet não era de boa qualidade e seguidamente caía a conexão. Os alunos não tinham e-mail, e nem sabiam usá-lo, o que provocou muita confusão (TUTOR 11).

Este depoimento demonstra um problema que facilmente poderia ser evitado. Os responsáveis pela seleção das escolas não eram os tutores, mas nesta cidade foi assim que aconteceu. Por falta de clareza de que tipo de escola deveria ser selecionado, ao escolher as escolas mais afastadas e sem infraestrutura, o tutor teve dificuldade de convencer os alunos a continuarem no curso. Sendo assim, este problema de infraestrutura da escola, na realidade foi antecedido por outro problema, o de comunicação entre os envolvidos no processo, conforme já relatado em depoimento anterior. Se desde o princípio a comunicação fosse alinhada, se todos os envolvidos tivessem clareza do seu papel, e todas as etapas do projeto fossem realizadas corretamente, não haveria seleção deste tipo de escola, ou selecionariam a mesma e a equipariam por meio de apoios.

O orientador 1 atribui este problema à falta de entendimento das secretarias dos objetivos e características do projeto, pois segundo o mesmo houve secretarias que indicaram escolas sem laboratório e internet.

Certamente esta situação não teria acontecido se houvesse uma definição clara dos papéis de cada agente envolvido no projeto e

conhecimento sobre a proposta do curso, problemas que também foram citados pela supervisão, orientadores e tutores.

Além dos fatores já mencionados, ressalta-se a falta de apoio de algumas escolas na realização do processo, no sentido de disponibilizar diariamente uma sala de informática para os alunos realizarem as tarefas, bem como de fornecer dados pessoais dos alunos atualizados e acompanhar como o aluno se comportava no curso, conforme depoimento de orientadores e tutores. Algumas escolas tinham a infraestrutura, com sala de informática, computadores, funcionário, mas só disponibilizava a sala para ser utilizado pelo aluno do curso uma vez por semana a noite, o que impossibilitou que alguns alunos continuassem. O tutor 17 corrobora com o exposto ao afirmar que “Em algumas escolas os alunos cursistas tinham pouco ou nenhum apoio. Os alunos usavam os computadores da escola, mas não recebiam a informação/orientação necessária”.

Mais tutores relatam a falta de infraestrutura das escolas, conforme pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

As dificuldades que encontramos foram: falta de Internet na escola para os que dependeriam dela; escolas sendo reformadas e a Internet desativada por 15 dias; (TUTOR 8).

Tive problemas já de antemão com os inúmeros emails que enviei para as unidades destacando a importância e oportunidade para os alunos deste curso. Minha ponte direta foi a direção, onde alguns diretores sequer repassaram meus emails para atingir os interessados. Outros me disseram que muitos nem possuíam computador em casa (TUTOR 7).

Algumas escolas não forneciam um suporte adequado aos alunos do projeto, nem respondiam os emails enviados (TUTOR10).

Conforme pode ser verificado pelos depoimentos nem todas as escolas envolvidas estavam comprometidas com o projeto, embora fossem beneficiadas por este. Surge então uma necessidade de se conscientizar todos os partícipes do projeto de extensão em educação a distância, quanto a importância do mesmo para todos aqueles que estão envolvidos.

Considerando-se um processo de avaliação, torna-se crucial a avaliação dos parceiros envolvidos no projeto, para que numa reedição ocorra um aperfeiçoamento ou mesmo troca daqueles que participaram. Além disso, percebe-se que a infraestrutura, item já apontado a qual já é prevista como um dos itens para qualidade de cursos a distância e também pelo Plano Nacional de extensão é essencial de ser avaliada, pois influencia substancialmente no resultado do projeto.

Com intuito de complementar as dificuldades e limites já apresentadas pela supervisora, expõe-se a seguir, as principais contribuições dos orientadores e tutores em relação a este fator, além dos já citados pela supervisora e complementados pelos envolvidos.

a) Ambiente virtual de aprendizagem

O acesso lento do e-proinfo, os erros constantes da plataforma, as atualizações no meio das atividades, o desaparecimento constante de atividades, fóruns, funcionalidades dos tutores e orientadores foi outro problema que resultou na evasão de alguns alunos, conforme o orientador 4. O problema com o ambiente virtual de aprendizagem foi apontado por todos os orientadores e tutores entrevistados, e o orientador 1 salientou: “o Ambiente Virtual sem dúvida foi o que mais causou problemas, principalmente na fase inicial que demandava agilidade”.

Dentre os tutores, destacam-se algumas falas que sucintamente apontam as dificuldades com esta plataforma:

As maiores dificuldades encontradas foram os problemas no ambiente, travamento, lentidão. Os alunos tiveram problemas com a leitura do módulo, pois todas as nossas escolas estão com Sistema Linux Educacional e ocasiona problemas com o flash e muitos não conseguiam mesmo em casa com o windows. Problemas também de bloqueios de acessos, sistema caindo frequentemente, travando, (ops! O servidor está com problemas) (TUTOR 5).

A visão do ambiente aos alunos foi apenas pela apresentação do tutor, em telas capturadas e apresentadas. A maioria não conseguiu fazer sequer o acesso á página do curso, muito menos entrar na turma. A página estava constantemente fora do ar no início do curso (TUTOR 6).

Ao convidarem os alunos nas Escolas davam a informação de que seria um curso de informática, ilustrativo e diferenciado, o que os alunos viram foi uma plataforma com dificuldade para visualização dos vídeos e computadores das escolas que não estavam preparados para o início do curso... estes com certeza foram fatores que contribuíram desistência no início do curso (TUTOR 13).

Já o tutor 14 defende a facilidade de utilização da plataforma, no entanto, corrobora com o depoimento da orientadora 4 ao afirmar que a desmotivação e evasão dos alunos foram em parte resultantes dos problemas ocorridos na plataforma, conforme pode ser verificado a seguir:

A plataforma é de fácil entendimento e utilização, porém, os problemas ocorridos, principalmente no início das atividades, contribuíram para a desmotivação e evasão de alunos (TUTOR 14).

Percebe-se assim a necessidade de se avaliar as tecnologias utilizadas, bem como ambientes virtuais de aprendizagem quando se trata de um projeto de extensão em educação a distância;

b) Alocação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem

Outra dificuldade e que foi bastante desgastante segundo os depoimentos foi a alocação dos alunos ficar a cargo do orientador, em virtude do número elevado de alunos, e, além disso, haver divergência de nomes na lista enviada pela secretaria, o que tornou o trabalho duplicado. Acrescentaram a isso o calendário curto para se realizar todas as alocações.

O orientador 4 acrescentou que “Uma questão que nos gerou retrabalho foi o fato de termos que cadastrar os alunos duas vezes, tanto no e-proinfo como no site do aluno integrado. Isso gerou muito conflito de dados. Poderia haver uma forma de gerar o relatório já do e-proinfo”.

O tutor 8 ressaltou a questão das alocações dos alunos, uma vez que estes deram suporte aos alunos, embora os orientadores estivessem cadastrando os mesmos. Conforme o tutor “A Plataforma e-proinfo no início do Curso apresentava muitos problemas, o que dificultou o acesso

para cadastros e atividades iniciais ao curso. Além disso, provocou muitas desistências (TUTOR 8)”.

É salutar mencionar que a base de dados num projeto de extensão em educação a distância é fundamental. Sendo assim, estes projetos devem contar com profissionais específicos da área de tecnologia da informação, para que estes fiquem responsáveis por esta manutenção. O projeto analisado contou com estes profissionais, no entanto, este problema citado pela orientadora e demais complicações foram provenientes da utilização do e-proinfo. A grande quantidade de usuários e adaptações da plataforma ao longo do curso não só complicaram o acesso, como impediram que fossem realizados relatórios confiáveis a partir de sua base de dados. Este fato despertou a necessidade de se criarem outras bases de dados, e consequentemente um retrabalho para todos os envolvidos.

c) Encontros presenciais

Segundo depoimento dos orientadores uma dificuldade encontrada certamente foi a falta de mais encontros presenciais entre orientador x tutor, tutor x aluno x orientador ou pelo menos tutor x aluno. De acordo com o orientador 4 os tutores que conseguiram fazer encontros presenciais com seus alunos, por conta própria, tiveram os maiores índices de aprovação, pois puderam acompanhar a aprendizagem do aluno de outra forma, além de incentivar a participação e conscientizar o aluno sobre a importância do curso. O tutor 9 ressaltou a importância dos encontros presenciais:

Acredito que se tivéssemos tido mais encontros com os orientadores, esses sim nos dariam informações úteis e corretas e nos passariam segurança na utilização da plataforma. (TUTOR 9).

d) Falta de organização dos encontros presenciais dos tutores com os alunos;

Falta de organização dos encontros presenciais dos tutores com alunos, uma vez que muitos deles se reuniram com os alunos, mas os orientadores não haviam nem recebido a listagem definitiva para alocação, ou seja, o aluno não conseguia acessar como aluno, e assistia uma palestra do tutor, ao invés de interagir no e-proinfo. Assim, os

alunos ficaram com muitas dúvidas no acesso, e alguns desistiram por conta disso. Poderiam realizar estes encontros em momentos diferentes para não sobrecarregar a plataforma, e depois de terminadas as alocações.

Além disso, foi destacada a necessidade de encontro presencial em função da especificidade do curso, conforme declaração do tutor 3: “uma dificuldade foi a falta encontro presencial que possibilitasse a identificação e manuseio das peças.”

e) Falta de definição de papéis dos envolvidos

A falta de esclarecimento do papel de cada ator no processo também foi um fator complicador, principalmente da importância de se assumir um compromisso como tutor. Além disso, havia dificuldade de se entender quem nas diferentes cidades respondia por um problema relativo à turma, além do tutor, pois muitas pessoas trabalharam como voluntárias e enviavam e-mails como responsáveis pelo “polo”.

f) Encontro de ambientação da plataforma

Falta de encontros entre tutor e aluno que propiciasse a ambientação da plataforma num tempo adequado, antes de iniciar o curso.

Alguns alunos se assustaram com esta nova tecnologia de aprendizagem, quem sabe uma possibilidade seria trabalhar a conscientização destes adolescentes perante o crescimento da educação digital via web (TUTOR 2).

Expostas as dificuldades e limitações do projeto, é relevante destacar as facilidades encontradas no mesmo.

d) Facilitadores

De acordo com a supervisora, os facilitadores para realização do projeto foram:

- a) Disponibilidade de recursos, tanto em quantidade, como qualidade e agilidade, já que os mesmos não demoraram tanto quanto se previa;

Os orientadores corroboraram com a supervisora, e o orientador 2 destacou: “Penso que a realização do projeto foi possível, em grande parte, pelo fato de haver muito recurso para a realização do mesmo. Sem esse pesado investimento não seria possível atender o objetivo do curso.”

- b) Equipe fácil de lidar (coordenadores, supervisores, orientadores), com todos engajados.

Esta facilidade foi sempre apontada por todos, e pode ser mais bem visualizada nos depoimentos abaixo:

Entendo como elementos facilitadores o fato da equipe já ter trabalhado junto em outros momentos em EaD; o respeito, consideração e amizade que a equipe tinha/tem pela supervisora; todos estarem envolvidos no "mundo UFSC" e terem objetivos e formação semelhante (ORIENTADOR 2).

O orientador 4 reforçou a coesão da equipe, ao afirmar que: “O grupo de orientadores e coordenação bastante integrado permitiu a resolução de muitos problemas que surgiram ao longo do curso. Houve uma troca, e quando era preciso um apoiava o outro em determinada tarefa”. Acrescentou ainda que:

As reuniões entre orientadores e supervisora facilitaram bastante a resolução de problemas, principalmente porque conseguíamos alinhar uma solução para o que aparecia. Além disso, pudemos definir um calendário prévio, mas flexível para todas as atividades. A grande vantagem era o alinhamento e padrão das decisões para todos os orientadores, evitando maiores problemas, já que as decisões do MEC e secretaria não eram alinhadas (ORIENTADOR 4).

Ao verificar este ponto, percebe-se a importância de se avaliar num projeto de extensão em educação a distância a **integração da equipe e o alinhamento da comunicação**, uma vez que visivelmente e como apontado pelos entrevistados, este foi o motivo que permitiu a superação de muitos problemas.

- c) Experiência da equipe de coordenadores, supervisores, orientadores, já que conforme exposto, a maioria dos

- orientadores já participaram como tutores e/ou orientadores em outros projetos na modalidade a distância;
- d) Estrutura da UFSC e incentivo, como por exemplo: utilização do VOIP, pessoal, laboratórios;
 - e) Gerenciamento pela FEESC dos pagamentos, viagens, compras relativas ao projeto;
 - f) Facilidades financeiras;
 - g) Recursos para contratação de pessoal para trabalhar na gerência, já que os docentes e técnicos administrativos envolvidos tinham outras atividades a serem realizadas;

Além dos fatores expostos pela supervisora, foram mencionados ainda:

- a) **Autonomia da equipe** da Universidade para algumas decisões, ai o que agilizava o processo (ORIENTADOR 1);
- b) Outros fatores que facilitaram a realização do projeto foram as **parcerias** feitas entre o MEC e as universidades para viabilizar o projeto; (ORIENTADOR 3);
- c) **A temática** que o curso se propunha a trabalhar que é de interesse de muitos jovens e uma demanda do mercado;
- d) Segundo o orientador 4 um dos facilitadores foi a inclusão do **VOIP**.

O contato por meio do VOIP ajudou bastante, pois senti que ao ligar para os tutores, muitos compreendiam melhor a importância deles no curso, e se sentiam mais aliviados em compartilhar problemas e receber sugestões, mesmo que estas já tivessem sido feitas por e-mail. Eles sentiam mais segurança, e ficavam mais motivados (ORIENTADOR 4).

- e) Conforme o orientador 4 os **encontros presenciais** realizados com os tutores UFSC foi bastante importante e facilitou o contato com estes e aumento da confiabilidade na relação tutororientador, embora tenha sido em número reduzido. Além disso, muitos tutores, principalmente os mais jovens, declararam ser importante o esclarecimento do que é trabalhar com adolescentes, a linguagem adequada a ser utilizada, entre outros assuntos pertinentes que foram debatidos em nossos encontros;

- f) Outra questão mencionada pelos orientadores foi a possibilidade de se retirar o tutor que não estava correspondendo. Destaca-se o depoimento do orientador 2:

Por mais que não seja o ideal a saída de tutores durante o curso, desta vez acredito que foi benéfica, uma vez que alguns tutores não haviam entendido **sua importância no curso e tampouco assumido a função de fato com responsabilidade**. Para alguns tudo era prioridade antes do projeto, e certamente estes não se **alinhavam à proposta do projeto** (ORIENTADOR 2).

- g) De acordo com os depoimentos dos orientadores a tabela final de avaliação também foi um facilitador no sentido da aprovação ou não dos alunos, e condensação dos dados referentes às tarefas realizadas por eles. O orientador 4 acrescentou “Talvez pudéssemos adotar desde o início um acompanhamento que ao final resultasse nesta tabela”. Neste depoimento percebe-se a importância das avaliações ao longo do projeto.

Após esta análise dos benefícios, dificuldades e facilidades, a supervisora apontou planos para futuros projetos:

A principal recomendação é com relação à definição de metas, pois o MEC tem relatórios com o número de aprovados, mas não sabe de fato o que ocorreu. É fundamental o estabelecimento de um parâmetro para saber de fato onde vale a pena investir e o que deve ser aprimorado. Sendo assim, sugere-se que seja gerado um relatório sintético, com informações precisas e concretas, que sirvam realmente como uma ferramenta para a tomada de decisão quanto à renovação ou não de projetos de extensão em educação a distância. (SUPERVISORA).

Os principais desafios enfrentados no projeto podem ser visualizados a seguir:

e) **Desafios:**

Dentre os desafios expostos pelos orientadores destacam-se: o número elevado de alunos e escolas que participariam do curso; a gestão da equipe de tutores apenas virtualmente considerando que os orientadores não conheciam previamente os participantes; trabalhar em parceria com outras universidades, com as secretarias de educação de estados diversos e com o MEC; trabalhar com as secretarias de educação de cada estado; conclusão do curso em um período curto.

Além dos fatores citados a supervisora acrescentou alguns desafios, tais como: período curto para organização do projeto como um todo; trabalhar com um número elevado de alunos e tutores; desafio do público, da quantidade de pessoas, do entendimento político e administrativo dos Ministérios. Além disso, destaca-se o lado acadêmico, uma vez que foram publicados em torno de seis artigos referentes ao Projeto Aluno Integrado.

Com intuito de constatar quais as avaliações foram realizadas no projeto, verificou-se a percepção dos orientadores e supervisor.

f) **Avaliações do projeto**

A questão da avaliação do projeto foi bastante contraditória, pois a supervisora, orientadores e tutores apresentaram diferentes percepções. Conforme o orientador 1 houve avaliação que envolvia questões de desempenho do tutor e do aluno, as quais ocorriam por meio de um relatório de acompanhamento do projeto. O orientador 3 acrescentou que houve também a avaliação dos orientadores, e que a periodicidade da avaliação de alunos, tutores e orientadores ocorria conforme a necessidade e função que cada um exercia no projeto.

Já o orientador 2 mencionou não ter lembrança de nenhuma avaliação do curso, e declarou “apenas que ao final, os alunos tiveram que responder um longo e mal elaborado questionário de satisfação para poder pegar o certificado (ORIENTADOR 2)”

Embora as opiniões quanto à realização das avaliações tenham sido desconstruídas, a supervisora e orientadores reforçaram a importância deste processo, conforme pode ser visualizado a seguir.

Acho que a avaliação é super importante para poder medir o **impacto que o projeto causou na sociedade** e poder visualizar pontos específicos para melhoria ou remodelagem. Esse projeto

utilizou dinheiro público para ser realizado, avaliar o curso é saber se esse dinheiro foi bem empregado e que resultados gerou. Através da avaliação do curso, oferece-se subsídios para escolher de maneira racional e sem jogos políticos, aonde o dinheiro público deve ser empregado. (ORIENTADOR 2).

O orientador 3 menciona a necessidade da avaliação com intuito de garantir a qualidade e a identificação de possíveis falhas/erros no desenvolvimento do projeto. O orientador 1 acrescenta que na percepção dele a avaliação só faz sentido para duas finalidades: tomar medidas corretivas caso necessário durante o andamento do projeto e/ou conhecer o andamento do projeto para numa reedição ter o conhecimento necessário para não cometer os mesmos erros.

Especificamente com relação ao Projeto Aluno Integrado, o orientador 1 afirmou:

Devido ao tempo reduzido do curso, e a possível não reedição o planejamento é mais importante do que a avaliação. Porém, considerando reedições as avaliações de projeto são importantes. Especificamente quanto ao Aluno integrado, apesar da brevidade do projeto, conseguimos tomar decisões importantes com base nas avaliações feitas (ORIENTADOR 1).

Considerando a importância atribuída pelos partícipes no que diz respeito ao processo de avaliação, os mesmos foram questionados quanto a possíveis sugestões no que concerne à avaliação do Projeto Aluno Integrado, e, sobretudo, com relação a projetos de extensão em educação a distância. O orientador 2 sugeriu a **separação do projeto por etapas**, com elaboração de indicadores, desde a **seleção dos alunos e da equipe até a emissão dos certificados**.

O orientador 1 declarou que pelo fato de se tratar de instituições públicas, na qual as pessoas e instituições que planejam são diferentes das que executam, e das que avaliam deve haver um procedimento e diretrizes pré-definidas, nas quais devem ser consideradas as dimensões: **aprendizado científico, retorno para a sociedade e custo benefício**.

Identificada a percepção dos envolvidos do projeto com relação às avaliações realizadas, a supervisora destacou algumas conclusões com relação ao projeto.

g) Conclusões

A supervisora apresentou as principais conclusões acerca do projeto, tais como:

- a) Repensar o projeto como um todo;
- b) A Secretaria de educação acredita na ideia de selecionar os alunos um mês antes do início do curso, no entanto, os envolvidos no projeto pertencentes à UFSC percebem a necessidade de iniciar antes em função do planejamento;
- c) O funcionamento será bem sucedido com todos os agentes envolvidos (UFSC, secretarias, MEC). Embora houvesse falha na comunicação, a supervisora destacou que cada uma destas instituições tem seu papel e são importantes no conjunto;
- d) É fundamental uma melhor seleção de escolas e de alunos. Talvez pensar num processo de seleção anterior para os alunos participarem;
- e) É essencial ter uma informação alinhada;
- f) A UFSC precisa de Autonomia no conteúdo;

Acrescentou também que uma das conclusões que se chegou é que foi muito importante a UFSC reivindicar e fazer a contratação dos orientadores, ainda que as secretarias defendessem um papel mais pedagógico e que não poderia ser da UFSC. O fato de os orientadores serem da UFSC foi essencial, pois em virtude do tempo restrito e excesso de trabalho, havia a necessidade em se ter “pessoas de confiança” próximas, pois muitas vezes era preciso trabalhar em diferentes horários (SUPERVISORA)”.

A fim de aprimorar os processos realizados no projeto, os envolvidos sugeriram alguns aperfeiçoamentos, conforme pode ser verificado a seguir.

h) Sugestões para aperfeiçoamento do projeto Aluno Integrado

Com intuito de fornecer subsídios para aperfeiçoamento dos projetos de extensão em educação a distância, em especial para o projeto

em estudo, foram elencadas algumas sugestões, as quais estão expostas a seguir:

- 1) Mapear as escolas existentes nos Estados antes de iniciar o processo de seleção destas;
- 2) Apresentar para a escola o projeto e qual o objetivo e importância do mesmo;
- 3) Definir a infraestrutura necessária nas escolas, a fim de decidir o número de vagas máximo que cada escola pode ter, em função de sua estrutura;
- 4) Definir o perfil de aluno e tutor desejado pelo curso, antes de iniciar a seleção;
- 5) Disponibilizar salas de informática abertas na escola em período integral, para que os alunos possam acessar os computadores;
- 6) Manter uma pessoa responsável nos laboratórios de informática da escola, para dar apoio básico;
- 7) Realizar encontros presenciais com tutores e orientadores antes, durante e próximo ao final do curso;
- 8) Esclarecer a todos os participantes do curso qual o papel de cada um;
- 9) Fornecer treinamento a todos os tutores antes de iniciar o curso;
- 10) Realizar encontro presencial entre tutor e aluno, pelo menos um encontro por módulo;
- 11) Realizar pelo menos uma reunião com os diretores de escola e envolvidos no processo, a fim de esclarecer o que é o Projeto;
- 12) Realizar um gerenciamento dos alunos vinculado à escola. O tutor acompanha a participação dos alunos e envia relatórios quinzenais aos diretores a fim de que estes possam interferir, no sentido de cobrar a participação do aluno. Estes relatórios poderiam ser uma tabela simples de acompanhamento das tarefas realizadas, as quais já foram sugeridas aos tutores neste curso. Para aperfeiçoar e agilizar a elaboração destes, poderia haver dentro do e-proinfo uma planilha simples de controle, na qual o tutor completa assim que corrigir as atividades e que seja de acesso inclusive do orientador e coordenador do curso.
- 13) Realizar o primeiro encontro presencial de aluno e tutor somente após a alocação de todos os alunos. Este primeiro encontro poderia ser em forma de treinamento do uso do e-

- proinfo e ter uma atividade modelo para os alunos saberem como realizar as tarefas e postar no fórum;
- 14) Aperfeiçoar o sistema de agenda do e-proinfo para que o mesmo possa ser usado e utilizado por alunos, tutores, orientadores e coordenadores.
 - 15) Disponibilizar um calendário de atividades impresso nas salas de informática das escolas. Alguns tutores relataram que esta iniciativa simples facilitou bastante a organização dos alunos quanto a datas, e a compreensão de pessoas que trabalhavam nas salas de informática sobre a necessidade de o aluno utilizarem o computador em determinados momentos;
 - 16) Realizar a alocação dos alunos com apoio de uma equipe, e definir um prazo suficiente para isso. Caso os tutores recebam treinamento, estes mesmos podem realizar a alocação.
 - 17) Realizar o cadastramento dos alunos apenas na plataforma e-proinfo e tentar “transportar” os dados caso se queira trabalhar com mais um site, e gerar o relatório apenas do e-proinfo.
 - 18) Criar no site do e-proinfo a possibilidade de associar o nome da pessoa à função e automaticamente vincular todas as funcionalidades dela, sem ter que ir manualmente selecionar cada funcionalidade para cada tutor, orientador, coordenador;
 - 19) Disponibilizar a postagem de atividades de uma vez só. Por exemplo, seleciona-se a atividade, o peso e prazo de entrega e vincula-se a todas as turmas do curso em questão, sem ter que acessar turma por turma, afinal as turmas do curso tem prazos padronizados, com exceções apenas quando solicitadas pelo tutor. Assim padroniza-se a informação e erros são evitados, além de ter tempo poupado;
 - 20) Gerar por meio de um relatório gerencial do e-proinfo o número de postagens de cada tutor e de cada aluno em cada tópico postado no fórum, com a opção de visualizar estas mensagens;
 - 21) Possibilitar a inscrição do aluno no site do e-proinfo somente quando ele ingressa no e-mail cadastrado na plataforma e confirma o cadastramento. Isso evitaria o que muitos alunos fizeram, de cadastrar qualquer e-mail no e-proinfo, muitas vezes um que nem existe, e posteriormente ficar sem contato e não ter acesso às informações;
 - 22) Criar tutoriais para ilustrar como funciona a postagem dos fóruns e correção das atividades. Este tutorial poderia ser apresentado no primeiro encontro presencial;

- 23) Evitar constantes atualizações da plataforma ao longo do curso. Procurar fazê-la antes do início do curso, e caso a mesma seja feita durante o curso avisar previamente os alunos, e verificar o calendário das atividades, para não haver problemas;
- 24) Criar uma interface mais criativa e atraente para os adolescentes que frequentam o curso;
- 25) Reduzir o número de tutores por orientador;
- 26) Reduzir o número de alunos por tutor;
- 27) Disponibilizar nas escolas DVDs com o conteúdo do curso, a fim de facilitar o acesso ao conteúdo caso surjam problemas com a internet;
- 28) Criar tutorias que sejam disponibilizados também na plataforma do passo a passo para utilização de cada ferramenta disponível;
- 29) Criação de um site ou blog em paralelo onde os alunos possam se conhecer e tirar dúvidas, trocar experiências e oportunidades. Alguns tutores que fizeram blogs ou sites tiveram uma resposta bastante positiva. Além disso, é uma forma de não sobrecarregar o e-proinfo, a interação e motivação entre os adolescentes será maior, uma vez que estão acostumados com este tipo de tecnologia, e também é possível fazer isso sem custos, apenas com a ajuda de pessoas que entendam de criação de página. Nesta podem ser registrados os encontros presenciais, arquivos interessantes, notícias do projeto, oportunidades de trabalho que surgiram a partir do projeto, entre outros.
- 30) Disponibilizar o VOIP antes do início do curso e treinar no primeiro encontro presencial o uso do mesmo pelos tutores. Antes disso, verificar o desbloqueio do acesso para que todos possam utilizar.

Além de sugestões no que concerne ao Projeto em específico, os envolvidos no Projeto Aluno Integrado ressaltaram aspectos fundamentais na avaliação de projetos de extensão em educação a distância.

i) Sugestão de aspectos a serem avaliados num projeto de extensão na modalidade de educação a distância

Quando questionados sobre quais os fatores deveriam fazer parte da avaliação do projeto de extensão na modalidade de educação a distância, cada um dos orientadores apontou fatores importantes, tais como:

- a) **Aprendizado científico** que pode ser obtido por meio do projeto (ou seja, obrigatoriamente vinculado a um projeto de pesquisa)
- b) **retorno para a sociedade** que podem ser de duas formas: (1) Diretos; e (2) Indiretos. No caso do Aluno Integrado, um exemplo de retorno direto é o aprendizado dos cursistas; e uns exemplos de retorno direto são futuras parcerias entre Universidades e Secretarias de Educação em outros projetos.
- c) **custo x benefício** (este último deve ser tomado muito cuidado, pois normalmente, como benefícios entendem-se apenas os diretos, mas no caso do Estado, Universidades Públicas e financiamento público, os retornos indiretos são bastante relevantes, porém devem ser muito bem definidos e entendidos pela equipe) (ORIENTADOR 1).

O orientador 2 sugeriu a elaboração de indicadores, conforme exposto a seguir:

penso que indicadores devem ser elaborados para avaliar o **impacto** que um projeto de extensão causou **na universidade** que ofertou o curso (**em termos de pesquisa**) e **nos alunos** que fizeram o curso; deve ser avaliado o **custo do curso**; a **qualidade do conteúdo** ofertado, **qualidade do suporte** (tutoria e técnica); **cumprimento dos prazos**. Ainda poderiam ser avaliadas as **oportunidades geradas** a partir de um projeto de extensão para os envolvidos (ORIENTADOR 2).

Além dos itens expostos pelos orientadores 1 e 2, o orientador 3 acrescentou: **tecnologia e ferramentas de suporte ao processo de**

ensino-aprendizagem; material pedagógico e equipe de trabalho.

Segundo o mesmo “Esses três itens são de extrema importância para o curso, uma vez que se algum deles não apresentar uma qualidade satisfatória, a qualidade do projeto ficará comprometida”.

Sendo assim, os principais fatores citados como possíveis indicadores num processo e avaliação de projetos de extensão em educação a distância foram

Dentre os principais aspectos citados pelos entrevistados como fatores importantes para avaliação de projetos de extensão em educação a distância, considerando a análise do impacto do projeto realizada por estes, bem como as sugestões de indicadores, para projetos com características semelhantes ao projeto Aluno Integrado, destacam-se:

- 1) Relações possíveis entre Universidades e instituições;
- 2) Parcerias geradas;
- 3) Desafio aos envolvidos;
- 4) Capacitação dos alunos;
- 5) Inserção dos alunos no mercado de trabalho, principalmente na área tecnológica;
- 6) Aprofundamento do conhecimento dos Tutores;
- 7) Oportunidade de desenvolvimento profissional proporcionado pelo projeto aos orientadores e equipe técnica;
- 8) Impacto na sociedade;
- 9) Possibilidade de melhorar a comunicação;
- 10) Aprendizagem além do conteúdo;
- 11) Avaliar o que poderia ter sido melhor em relação ao benefício que o projeto se propôs a oferecer;
- 12) Avaliação da aprendizagem;
- 13) Condição de acessibilidade;
- 14) Grau de dedicação;
- 15) Planejamento do projeto;
- 16) Problemas com o ambiente virtual;
- 17) Lentidão do ambiente virtual;
- 18) Interface do ambiente virtual;
- 19) Nível de dificuldade do conteúdo;
- 20) Tempo de duração do projeto;
- 21) Gratuidade do projeto;
- 22) Importância do conhecimento adquirido;
- 23) Apresentação do ambiente virtual de aprendizagem;
- 24) Grau de apropriação do conteúdo;

- 25) Criação de tutorias ensinando todos os caminhos para fazer as atividades;
- 26) Relacionamento com as instituições;
- 27) Definição de papéis;
- 28) Esclarecimento dos envolvidos no projeto com relação ao todo;
- 29) Definição dos responsáveis pelos recursos;
- 30) Difusão do planejamento do projeto;
- 31) Comunicação entre as instituições;
- 32) Alinhamento das informações e decisões em todos os níveis;
- 33) Critério de Seleção dos alunos;
- 34) Capacitação dos alunos para iniciar o curso;
- 35) Esclarecimento dos alunos sobre a proposta do projeto;
- 36) Divulgação do projeto (sites, folhetos, cartazes, e-mails, palestras);
- 37) Informações sobre o curso e os pré-requisitos;
- 38) Nível de desenvolvimento tecnológico para participar de um curso a distância;
- 39) Confiabilidade do banco de dados;
- 40) Credibilidade dos dados pessoais de todos os envolvidos no projeto;
- 41) Padronização de procedimentos;
- 42) Autonomia da Universidade sobre o conteúdo, principalmente em função dos prazos;
- 43) Cumprimento do prazo para Realização das atividades no tempo previsto;
- 44) Adequação da Linguagem e grau de dificuldade do material referente aos módulos de aprendizagem disponibilizados na plataforma;
- 45) Atratividade na oferta do conteúdo pela plataforma;
- 46) Grau de dificuldade e complexidade do conteúdo;
- 47) Correlação do conteúdo com a prática;
- 48) Acesso a Internet e facilidade de acessar o conteúdo do curso;
- 49) Quantidade de encontros presenciais entre alunos e tutores;
- 50) Contribuição dos alunos com relação à atividade;
- 51) Relação da contribuição das atividades com o exposto no módulo;
- 52) Relação de exigência do conteúdo considerando o exposto no módulo;
- 53) Adequação dos prazos para realização das atividades;

- 54) Ambientação da plataforma a ser utilizada;
- 55) Facilidade de navegação pelo ambiente virtual de aprendizagem;
- 56) Decisões padronizadas com relação a determinadas situações do projeto;
- 57) Flexibilidade para entrega das atividades;
- 58) Atendimento aos critérios na Seleção das instituições participantes;
- 59) Infraestrutura física e administrativa das instituições;
- 60) Adequação do perfil dos alunos e tutores selecionados à proposta do projeto;
- 61) Treinamento prévio e suporte durante o curso aos alunos do projeto;
- 62) Formas de oferecimento do conteúdo do curso (AVA, CD, DVDs);
- 63) Número de computadores disponíveis nas escolas;
- 64) Qualidade da internet oferecida nas escolas;
- 65) Entendimento das instituições quanto aos objetivos e características do projeto;
- 66) Definição clara dos papéis de cada agente envolvido no projeto;
- 67) Conhecimento dos envolvidos no projeto sobre a proposta do curso;
- 68) Apoio das escolas na realização do processo;
- 69) Disponibilidade diária de uma sala de informática para os alunos;
- 70) Fornecimento de dados pessoais dos alunos atualizados;
- 71) Acompanhamento do aluno no curso;
- 72) Comprometimento dos diretores das escolas com o curso;
- 73) Conscientização dos partícipes do projeto quanto a importância do mesmo;
- 74) Avaliação dos parceiros envolvidos no projeto;
- 75) Agilidade na correção de erros no AVA;
- 76) Atualizações durante as atividades;
- 77) Estabilidade do AVA;
- 78) Facilidade de acesso independente do sistema utilizado;
- 79) Facilidade de visualização dos vídeos;
- 80) Interatividade propiciada pelo AVA;
- 81) Avaliação das tecnologias utilizadas ao longo do curso;

- 82) Número de apropriado de alunos a serem alocados em relação ao número de responsáveis;
- 83) Facilidade na Alocação dos alunos na plataforma virtual;
- 84) Prazo para alocação dos alunos;
- 85) Confiabilidade dos dados para alocação dos alunos no AVA;
- 86) Clareza na distribuição de tarefas;
- 87) Integração entre o banco de dados utilizados no curso;
- 88) Facilidade na geração de relatórios e estatísticas pro meio do AVA;
- 89) Equipe multiprofissional, formada por educadores, técnicos, tutores pessoal de suporte;
- 90) Adequação dos profissionais específicos da área de tecnologia da informação, responsáveis pela manutenção do AVA;
- 91) Adequação do número de usuário e compatibilidade do AVA;
- 92) Encontros presenciais entre orientador x tutor, tutor x aluno x orientador ou tutor x aluno, supervisor x orientador, coordenador x supervisor, enfim entre os envolvidos no projeto;
- 93) Grau de incentivo e conscientização dos alunos quanto à importância e participação no curso;
- 94) Organização dos encontros presenciais realizados;
- 95) Suporte oferecido aos encontros presenciais;
- 96) Adequação dos encontros presenciais às reais necessidades expostas pelos envolvidos no projeto;
- 97) Encontro de ambientação da plataforma;
- 98) Disponibilidade de recursos, tanto em quantidade, como qualidade e agilidade;
- 99) Facilidade de atuação da equipe (coordenadores, supervisores, orientadores), com todos engajados;
- 100) Experiência da equipe em trabalhos conjuntos frente a projetos de EAD;
- 101) Respeito e consideração dos envolvidos na equipe;
- 102) Relação dos envolvidos no projeto com a universidade;
- 103) Adequação da Formação acadêmica dos envolvidos no projeto;
- 104) Coesão da equipe;
- 105) Quantidade e qualidade de reuniões entre coordenadores, supervisores, orientadores, tutores e parte técnica;
- 106) Alinhamento das soluções quando do aparecimento de um problema;

- 107) Definição de calendário prévio e flexível para todas as atividades;
- 108) Alinhamento e padrão das decisões para os envolvidos com os alunos, independente de possíveis problemas institucionais quanto à comunicação;
- 109) Integração da equipe;
- 110) Alinhamento da comunicação dos envolvidos com os alunos, independente de possíveis problemas institucionais quanto à comunicação;
- 111) Experiência da equipe de coordenadores, supervisores, orientadores;
- 112) Utilização de diferentes TICs;
- 113) Participantes do projeto adequados aos objetivos e necessidades estabelecidas;
- 114) Disponibilidade de Laboratórios;
- 115) Fundações responsáveis pelos pagamentos, viagens, compras relativas ao projeto;
- 116) Estrutura da UFSC;
- 117) Facilidades financeiras;
- 118) Recursos para contratação de pessoal para trabalhar na gerência, além dos docentes e técnicos administrativos envolvidos;
- 119) Autonomia da instituição para tomada de decisão;
- 120) Importância da temática que o curso se propunha a trabalhar;
- 121) Possibilidade de substituição dos envolvidos no projeto em função de não compreensão de sua importância no curso; não assumir a função de fato com responsabilidade; não se alinhar proposta do projeto;
- 122) Realização de Avaliações ao longo do projeto;
- 123) Definição de metas;
- 124) Aplicação de parâmetros para saber se foi alcançado o objetivo em que se propôs;
- 125) Número de alunos condizentes por tutor;
- 126) Formas de gerenciamento da equipe (presencial ou a distância);
- 127) Publicações realizadas;
- 128) Correções ágeis de possíveis falhas/erros no desenvolvimento do projeto;

- 129) Separação do projeto por etapas, com elaboração de indicadores, desde a seleção dos alunos e da equipe até a emissão dos certificados;
- 130) Aprendizado científico;
- 131) Retorno direto e indireto para a sociedade;
- 132) Relação Custo x benefício;
- 133) Impacto que um projeto de extensão causou na universidade que ofertou o curso (em termos de pesquisa) e nos alunos que fizeram o curso;
- 134) O custo total do curso e a relação custo x aluno;
- 135) Qualidade do conteúdo ofertado;
- 136) Qualidade do suporte (tutoria e técnica);
- 137) Cumprimento dos prazos;
- 138) Oportunidades geradas;
- 139) Tecnologia e ferramentas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem;
- 140) Material pedagógico e equipe de trabalho.

Os aspectos supracitados, bem como a caracterização do processo de avaliação de projetos de extensão em EAD em uma universidade pública federal e a avaliação dos partícipes de um projeto de extensão em EAD desta mesma universidade, sob a perspectiva do Plano Nacional de extensão, do SINAES e dos critérios desempenho da Administração de projetos, associado aos referenciais de qualidade em EAD propostos pelo MEC subsidiarão o alcance do terceiro objetivo específico deste estudo, o qual será apresentado a seguir, com a proposta do instrumento de avaliação de projetos de extensão em educação a distância.

4.6 Construção do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância

Para melhor visualização dos fatores que foram balizadores na construção do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância, apresenta-se a seguir um quadro que engloba tanto os indicadores do Plano Nacional de extensão, do SINAES, critérios desempenho da Administração de projetos, referenciais de qualidade em EAD como os principais aspectos mencionados nas entrevistas realizadas.

FONTE	ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
Entrevista com coordenadores e professor	Qualidade do material utilizado; Adequação do material ao público alvo do projeto; Custos e as receitas; Impactos sociais; Interação entre todos os partícipes do processo; Número de envolvidos no projeto no que diz respeito à relação tutor x alunos e demais existentes; Responsabilidade social; Possibilidades e benefícios o projeto trará para a universidade e sociedade; Diagnóstico junto às comunidades que foram atingidas.
Indicadores do Plano Nacional de extensão	Dimensão Política de gestão; Infraestrutura; Relação Universidade-Sociedade; Plano acadêmico; Produção acadêmica.
Entrevista	Planejamento e gestão do projeto e plano acadêmico; Autonomia da Universidade; Infraestrutura dos envolvidos no projeto; Relações estabelecidas entre a universidade e sociedade; Benefícios gerados para Universidade e Sociedade; Produções acadêmicas; Apoio aos envolvidos no projeto para participação em eventos.
Indicadores do SINAES	Responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
Entrevista	Aperfeiçoamento da Infraestrutura da escola e das instituições envolvidas; Capacitação dos alunos, tutores e orientadores; Possibilidade de futura inserção dos alunos, tutores e orientadores no mercado de trabalho; Produção e difusão do conhecimento em EAD abrangendo um público diferenciado; O despertar dos envolvidos no projeto pelo interesse em pesquisa; Compartilhamento do conhecimento adquirido dos alunos junto a colegas e professores; Inclusão de alunos com necessidades especiais; Divulgação do papel de uma Universidade Pública na sociedade junto aos alunos; O despertar do interesse de alguns alunos pela procura por um curso superior; Experiência adquirida de todos os envolvidos

	no projeto com educação a distância; Divulgação do EAD como uma modalidade de ensino que possibilita alcançar até aqueles que estão mais distantes dos grandes centros; Formação de parcerias entre o MEC, secretarias de educação e universidades; Desenvolvimento econômico.
Indicadores da Administração de Projetos	Retorno sobre o investimento; Inovação tecnológica; Qualidade técnica, Custos e prazos; Capacitação técnica; Avanço do conhecimento; Reconhecimento externo.
Proposta de questionamento para avaliação terminal de projetos	Quais os objetivos do projeto? Que problemas pretendiam resolver? Quais os resultados? Que problemas foram efetivamente resolvidos? Caso não tenham sido sanados todos os problemas, quais as causas? Os objetivos originais continuam válidos? Quais as dificuldades encontradas na administração desse projeto? Quais as conclusões? Quais as recomendações para novos projetos?
Entrevista baseada nos indicadores	Retorno sobre o investimento; Aproximação da UFSC com as secretarias; Formação de alunos e de professores; Melhoria da infraestrutura da escola; Contato dos alunos com a educação a distância; Ganho do tutor; Desenvolvimento de competências relativas à função do tutor; Experiência de tutoria; Experiência dos orientadores; Verificação da figura do gestor frente ao projeto; Inovação tecnológica; Iniciativas dos participantes em criar ou possibilitar conteúdo ou interação por meio de diferentes tecnologias; Qualidade técnica dividida por etapas: desde a seleção inicial das escolas até a entrega do certificado; Autonomia da Universidade na realização do projeto; Análise da qualidade técnica alcançada ou tecnologias utilizadas; Custos e prazos; Aspectos correlacionados aos usuários e envolvidos, no que tange à satisfação; Tempo para execução do projeto; Capacitação técnica; Planejamento e problemas técnicos; Interação dos participantes; Capacitação dos alunos no conteúdo e em EAD; Inserção dos alunos no mercado de trabalho; Capacitação dos orientadores, tutores e demais membros da equipe; Relações com o público-alvo, os adolescentes; Contribuição para o Estado da arte; Avanço do conhecimento; Formação para atendimento dos alunos; Reconhecimento externo; Divulgação da dimensão da UFSC; Reconhecimento entre os pares; Reforço do reconhecimento da universidade em âmbito nacional;

	<p>Divulgação do papel da UFSC entre o público alvo, secretarias e demais instituições; Difusão da UFSC; Papel do projeto no apoio à projetos já existentes na Universidade; Reconhecimento junto à sociedade.</p>
<p>Entrevista sobre o Impacto do projeto</p>	<p>Relações possíveis entre Universidades e instituições; Parcerias geradas; Desafio aos envolvidos; Capacitação dos alunos; Inserção dos alunos no mercado de trabalho, principalmente na área tecnológica; Aprofundamento do conhecimento dos Tutores; Oportunidade de desenvolvimento profissional proporcionado pelo projeto aos orientadores e equipe técnica; Impacto na sociedade; Aprendizagem além do conteúdo; Avaliar o que poderia ter sido melhor em relação ao benefício que o projeto se propôs a oferecer; Avaliação da aprendizagem; Condição de acessibilidade; Grau de dedicação; Planejamento do projeto; Problemas com o ambiente virtual; Lentidão do ambiente virtual; Interface do ambiente virtual; Nível de dificuldade do conteúdo; Tempo de duração do projeto; Gratuidade do projeto; Importância do conhecimento adquirido; Apresentação do ambiente virtual de aprendizagem; Grau de apropriação do conteúdo; Criação de tutorias ensinando todos os caminhos para fazer as atividades; Definição de papéis; Esclarecimento dos envolvidos no projeto com relação ao todo; Definição dos responsáveis pelos recursos; Difusão do planejamento do projeto; Comunicação entre as instituições; Alinhamento das informações e decisões em todos os níveis; Critério de Seleção dos alunos; Capacitação dos alunos para iniciar o curso; Esclarecimento dos alunos sobre a proposta do projeto; Divulgação do projeto (sites, folhetos, cartazes, e-mails, palestras); Informações sobre o curso e os pré-requisitos; Nível de desenvolvimento tecnológico para participar de um curso a distância; Confiabilidade do banco de dados; Credibilidade dos dados pessoais de todos os envolvidos no projeto; Padronização de procedimentos; Autonomia da Universidade sobre o conteúdo, principalmente em função dos prazos; Cumprimento do prazo para Realização das atividades no tempo previsto; Adequação da Linguagem e grau de dificuldade do material referente aos módulos de aprendizagem disponibilizados na plataforma; Atratividade na oferta do conteúdo pela plataforma; Grau de dificuldade e complexidade do conteúdo; Correlação do conteúdo com a prática; Acesso a Internet e facilidade de acessar o conteúdo</p>

	<p>do curso; Quantidade de encontros presenciais entre alunos e tutores; Contribuição dos alunos com relação à atividade; Relação da contribuição das atividades com o exposto no módulo; Relação de exigência do conteúdo considerando o exposto no módulo; Adequação dos prazos para realização das atividades; Ambientação da plataforma a ser utilizada; Facilidade de navegação pelo ambiente virtual de aprendizagem; Decisões padronizadas com relação a determinadas situações do projeto; Flexibilidade para entrega das atividades; Atendimento aos critérios na Seleção das instituições participantes; Infraestrutura física e administrativa das instituições; Adequação do perfil dos alunos e tutores selecionados à proposta do projeto; Treinamento prévio e suporte durante o curso aos alunos do projeto; Formas de oferecimento do conteúdo do curso (AVA, CD, DVDs); Número de computadores disponíveis nas escolas; Qualidade da internet oferecida nas escolas; Entendimento das instituições quanto aos objetivos e características do projeto; Definição clara dos papéis de cada agente envolvido no projeto; Conhecimento dos envolvidos no projeto sobre a proposta do curso; Apoio das escolas na realização do processo; Disponibilidade diária de uma sala de informática para os alunos; Fornecimento de dados pessoais dos alunos atualizados; Acompanhamento do aluno no curso; Comprometimento dos diretores das escolas com o curso; Conscientização dos participantes do projeto quanto a importância do mesmo; Avaliação dos parceiros envolvidos no projeto; Agilidade na correção de erros no AVA; Atualizações durante as atividades; Estabilidade do AVA; Facilidade de acesso independente do sistema utilizado; Facilidade de visualização dos vídeos; Interatividade propiciada pelo AVA; Avaliação das tecnologias utilizadas ao longo do curso; Número de apropriado de alunos a serem alocados em relação ao número de responsáveis; Facilidade na Alocação dos alunos na plataforma virtual; Prazo para alocação dos alunos; Confiabilidade dos dados para alocação dos alunos no AVA; Clareza na distribuição de tarefas; Integração entre o banco de dados utilizados no curso; Facilidade na geração de relatórios e estatísticas pro meio do AVA; Equipe multiprofissional, formada por educadores, técnicos, tutores pessoal de suporte; Adequação dos profissionais específicos da área de tecnologia da informação, responsáveis pela manutenção do AVA; Adequação do número de usuário e compatibilidade do AVA; Encontros presenciais entre</p>
--	---

orientador x tutor, tutor x aluno x orientador ou tutor x aluno, supervisor x orientador, coordenador x supervisor, enfim entre os envolvidos no projeto; Grau de incentivo e conscientização dos alunos quanto à importância e participação no curso; Organização dos encontros presenciais realizados; Suporte oferecido aos encontros presenciais; Adequação dos encontros presenciais às reais necessidades expostas pelos envolvidos no projeto; Encontro de ambientação da plataforma; Disponibilidade de recursos, tanto em quantidade, como qualidade e agilidade; Facilidade de atuação da equipe (coordenadores, supervisores, orientadores), com todos engajados; Experiência da equipe em trabalhos conjuntos frente a projetos de EaD; Respeito e consideração dos envolvidos na equipe; Relação dos envolvidos no projeto com a universidade; Adequação da Formação acadêmica dos envolvidos no projeto; Coesão da equipe; Quantidade e qualidade de reuniões entre coordenadores, supervisores, orientadores, tutores e parte técnica; Alinhamento das soluções quando do aparecimento de um problema; Definição de calendário prévio e flexível para todas as atividades; Alinhamento e padrão das decisões para os envolvidos com os alunos, independente de possíveis problemas institucionais quanto à comunicação; Integração da equipe; Alinhamento da comunicação dos envolvidos com os alunos, independente de possíveis problemas institucionais quanto à comunicação; Experiência da equipe de coordenadores, supervisores, orientadores; Utilização de diferentes TICs; Participantes do projeto adequados aos objetivos e necessidades estabelecidas; Disponibilidade de Laboratórios; Fundações responsáveis pelos pagamentos, viagens, compras relativas ao projeto; Estrutura da UFSC; Facilidades financeiras; Recursos para contratação de pessoal para trabalhar na gerência; Autonomia da instituição para tomada de decisão; Importância da temática que o curso se propunha a trabalhar; Possibilidade de substituição dos envolvidos no projeto em função de não compreensão de sua importância no curso; não assumir a função de fato com responsabilidade; não se alinhar proposta do projeto; Realização de Avaliações ao longo do projeto; Definição de metas; Aplicação de parâmetros para saber se foi alcançado o objetivo em que se propôs; Número de alunos condizentes por tutor; Formas de gerenciamento da equipe (presencial ou a distância); Publicações realizadas; Correções ágeis de possíveis falhas/erros no desenvolvimento do projeto;

	<p>Separação do projeto por etapas, com elaboração de indicadores, desde a seleção dos alunos e da equipe até a emissão dos certificados; Aprendizado científico; Retorno direto e indireto para a sociedade; Relação Custoxbenefício; Impacto que um projeto de extensão causou na universidade que ofertou curso (em termos de pesquisa) e nos alunos que fizeram o curso; O custo total do curso e a relação custo x aluno; Qualidade do conteúdo ofertado; Qualidade do suporte (tutoria e técnica); Cumprimento dos prazos; Oportunidades geradas; Tecnologia e ferramentas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem; Material pedagógico e equipe de trabalho.</p>
Referenciais de qualidade em EAD	<p>Compromisso dos gestores; Desenho do projeto; Equipe profissional multidisciplinar; Comunicação/interação entre os agentes; Recursos educacionais; Infraestrutura de apoio; Avaliação contínua e abrangente; Convênios e parcerias; Transparência nas informações; Sustentabilidade financeira.</p>

Quadro 6. Aspectos a serem considerados na elaboração do instrumento de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

Após a seleção de todos os aspectos a serem considerados, foram definidas as categorias a serem contempladas na avaliação, bem como as subcategorias. As categorias principais foram formadas pelos indicadores do Plano Nacional de extensão, do SINAES, critérios desempenho da Administração de projetos, questionamento acerca da avaliação terminal de um projeto e referenciais de qualidade em EAD. As subcategorias foram formadas pelos aspectos mencionados nas entrevistas, bem como fatores contidos em cada um dos referenciais de qualidade do EAD.

Os questionamentos de avaliação terminal do projeto compuseram a parte inicial do instrumento, no qual há espaço para expressar além de simples mensurações. Além disso, foram acrescentados fatores essenciais nos projetos de extensão, tais como: beneficiários, custo, parcerias firmadas, produções acadêmicas e benefícios para a sociedade e universidade. No segundo momento do instrumento as categorias foram compostas por subcategorias as quais foram classificadas

conforme escala Likert³, da seguinte maneira: 1 (Discordo sempre), 2 (Discordo na maiorias das vezes), 3 (Às vezes concordo, às vezes discordo), 4 (Concordo na maioria das vezes), 5 (Concordo sempre).

Ressalta-se que foram realizadas algumas adaptações nas categorias, para evitar duplicidade da mesma, como é o caso da categoria Infraestrutura de apoio, presente tanto no Plano Nacional de extensão como nos referenciais de qualidade em EAD. Além disso, a categoria Retorno sobre o investimento foi excluída, uma vez que a mesma é contemplada em outras categorias, considerando o retorno esperado de um projeto de extensão em EAD, tais como: relação universidade x sociedade, produção acadêmica, inovação tecnológica, capacitação técnica, reconhecimento externo, convênios e parcerias. A categoria produção acadêmica foi inserida na categoria avanço do conhecimento, e o plano acadêmico na categoria desenho do projeto, pelo fato de abordarem aspectos similares.

Além dos aspectos supracitados, para constituição do referido instrumento considerou-se a necessidade o mesmo ser pluralista, restrito à avaliação realizada pela instituição, portanto, de cunho administrativo, alinhar-se à própria missão da Universidade e servir como uma ferramenta que permita o aprimoramento constante dos projetos, já que estes são mantidos com recursos provenientes da sociedade.

O instrumento elaborado foi testado com uma das supervisoras do projeto, a fim de permitir a construção final do instrumento, conforme exposto a seguir.

4.7 Testagem e proposta do instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância

Após as considerações expostas na testagem do instrumento, foram feitas pequenas alterações, tais como: inserção da região beneficiada pelo projeto, exclusão do item problemas efetivamente resolvidos (já que o mesmo já era contemplado em resultados obtidos), alteração na abordagem dos quesitos de qualidade técnica e avaliação contínua e abrangente quanto à forma, bem como modificação de duas afirmações que estavam na forma negativa, as quais foram transformadas

³ A **escala Likert** é uma escala de resposta psicométrica utilizada normalmente em questionários. Por meio desta escala, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação (LIKERT, 1932).

para ficarem de acordo com o instrumento, evitando problemas ou possíveis erros no momento da avaliação.

Frete ao exposto, o instrumento final, após as adaptações necessárias, encontra-se ilustrado a seguir.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA			
Título do Projeto		Mês/A no	
Coordenador do Projeto		Centro / Depto	
Objetivos do projeto			
Regiões de atuação			
Grupo de beneficiários			
Custo por beneficiário			
Custo total			
Agências financiadoras			
Problemas a serem resolvidos			
Resultados obtidos			
Causas da possível não resolução dos problemas			
Os objetivos			

originais continuam válidos?	
Dificuldades na gestão do projeto	
Principais benefícios para a Universidade e sociedade	
Parcerias e convênios firmados	
Publicações vinculadas ao projeto	
Principais conclusões e recomendações	

Instruções para preenchimento da ficha de avaliação:

Ler minuciosamente cada indicador referente ao projeto de extensão em educação a distância; Classifique a nota de 1 a 5, de acordo com o exposto abaixo, e marcando com um X o campo selecionado; após marcação dos indicadores.

1 DISCORDO SEMPRE	2 DISCORDO NA MAIORIA DAS VEZES	3 ÀS VEZES CONCOR- DO, ÀS VEZES DISCORDO	4 CONCORDO NA MAIORIA DAS VEZES	5 CONCORDO SEMPRE					
					1	2	3	4	5
Política de gestão	Foi definido previamente o planejamento, organização, direção e controle da realização do projeto;								
	Definiu-se previamente de que maneira o projeto contribuiria para a concretização e o fortalecimento do papel social da Universidade;								
	Estipulou-se o número de beneficiários do projeto e a necessidade de pessoal para atendimento destes;								
	Foram definidas todos os profissionais e recursos necessários para o projeto;								

	Definiu-se previamente a necessidade de parcerias e convênios, os quais foram realizados;						
	Foi definido o papel de cada um dos agentes envolvidos no projeto;						
	Estabeleceram-se padronizações com relação à comunicação, tomada de decisão e demais processo internos;						
	Foram definidas metas para cada etapa do projeto;						
	Ao longo do projeto foram controlados e avaliados os resultados esperados, com aperfeiçoamentos contínuos com relação a todo o projeto;						
Relação Universidade- Sociedade	Foram previamente definidas no projeto as possíveis relações a serem estabelecidas entre a universidade e sociedade;						
	Foram definidos os retornos diretos e indiretos que o projeto poderia trazer para a sociedade e os mesmos foram alcançados;						
	O projeto propiciou o despertar dos envolvidos no projeto pelo interesse em pesquisa;						
	Foram formadas parcerias cujos benefícios estenderam-se à sociedade;						
	O projeto possibilitou o desenvolvimento econômico da região de atuação;						
	Houve divulgação do papel de uma Universidade Pública junto à sociedade;						
	O projeto despertou o contínuo interesse pela educação junto aos participantes;						
	O projeto permitiu o reconhecimento junto à sociedade;						
	Houve compartilhamento do conhecimento adquirido dos beneficiados junto à sociedade;						
	Foram estabelecidas relações com outras instituições permitindo troca mútua de conhecimento;						
O projeto propiciou impacto na universidade que ofertou curso (em termos de pesquisa) e nos alunos que fizeram o mesmo;							

	O projeto foi divulgado junto à sociedade por meio de sites, folhetos, cartazes, e-mails, palestras.						
	O projeto atendeu necessidades expostas pela sociedade;						
	O projeto permitiu a identificação de novas demanda da sociedade e que podem ser atendidas por projetos de extensão da universidade;						
	O projeto possibilitou a futura inserção dos alunos, tutores e demais envolvidos no projeto no mercado de trabalho, por meio da formação disponibilizada;						
	O projeto propiciou a divulgação do EAD como uma modalidade de ensino que possibilita alcançar até aqueles que estão mais distantes dos grandes centros;						
Avanço do conhecimento	Foram realizadas produções acadêmicas correlacionadas ao projeto;						
	Houve apoio aos envolvidos no projeto para participação das produções acadêmicas em eventos.						
	Foi feita divulgação das produções além da comunidade científica, alcançando os demais setores da sociedade, principalmente os beneficiados por ele;						
	O projeto possibilitou o aprendizado científico aos envolvidos;						
	O projeto permitiu a produção e difusão do conhecimento em EAD abrangendo um público diferenciado;						
	O projeto possibilitou avanço do conhecimento, contribuindo para o Estado da Arte;						
	O projeto previa desde o início formas de atuação da instituição quanto à responsabilidade social e as mesmas foram cumpridas;						
	O projeto propiciou impactos sociais nas regiões abrangidas por este;						
	Foram realizados previamente diagnósticos						

Responsabilidade social da instituição	junto às comunidades que foram contempladas com projeto, a fim de alinhar o mesmo às reais necessidades desta;					
	Foram definidos anteriormente as possibilidades e benefícios que o projeto traria para a universidade e sociedade como um todo;					
	O projeto propiciou a inclusão social					
	O projeto propiciou o desenvolvimento econômico e social;					
	O projeto contribuiu para da memória e patrimônio cultural;					
	O projeto possibilitou a concretização e o fortalecimento do papel social da instituição;					
Inovação tecnológica	O projeto permitiu o alcance de resultados técnicos relevantes em relação ao que se propunha;					
	Surgiram iniciativas dos partícipes em criar ou possibilitar conteúdo ou interação por meio de diferentes tecnologias, além das previstas;					
	Foram criados sites, blogs, ou qualquer outra ferramenta de apoio por meio das TICs existentes;					
	O projeto permitiu resultados comercializáveis.					
	O projeto possibilitou a criação de um produto inovador disponibilizado no mercado;					
	O projeto permitiu a difusão de alguma inovação tecnológica;					
	O projeto atingiu a qualidade pretendida quanto à gestão do mesmo, desde a seleção inicial dos participantes até a entrega do certificado;					
	O projeto alcançou a qualidade desejada no que diz respeito ao conteúdo ofertado;					
	O projeto conseguiu a qualidade pré-definida no que concerne ao suporte (tutoria e técnica);					
	O projeto atingiu a qualidade estabelecida					

Qualidade técnica	quanto ao ambiente virtual de aprendizagem;						
	O projeto propiciou a qualidade pretendida no que tange à capacitação de todos os envolvidos no projeto, desde tutores até os próprios alunos;						
	O projeto possibilitou a qualidade desejada quanto ao atendimento aluno;						
	O projeto permitiu o alcance da qualidade almejada em relação ao alinhamento da comunicação e decisões;						
	O projeto atingiu a qualidade proposta na relação universidade x sociedade proposta;						
	Em geral, o projeto alcançou o grau máximo de qualidade considerando os padrões técnicos exigidos, conforme o melhor conhecimento técnico existente e disponibilizado;						
Custos e prazo	Os custos e receitas previstos no início do projeto foram suficientes para realização do mesmo;						
	Os prazos estipulados foram cumpridos;						
	O tempo para execução do projeto foi considerado suficiente pelos participantes;						
	A relação custo por aluno prevista no início do projeto concretizou-se;						
	Os prazos foram bem distribuídos para cada etapa do projeto, sendo suficiente para cada uma delas;						
	Os recursos foram bem distribuídos para cada necessidade apresentada no projeto;						
	Numa possível reedição do projeto haveria necessidade de repensar os prazos definidos;						
	Numa possível reedição do projeto haveria necessidade de repensar os custos definidos;						
Capacitação técnica	O projeto contribuiu para capacitação da instituição, na medida em que grande parte dos envolvidos está vinculada a esta e aperfeiçoaram potencialidades técnicas;						
	O projeto possibilitou a capacitação das demais instituições envolvidas;						
	O projeto propiciou a capacitação dos alunos,						

	tutores e demais envolvidos;					
	Além da capacitação técnica em relação ao conteúdo específico oferecido pelo curso, os participantes adquiriram experiência quanto à realização de projetos em educação a distância;					
	Os envolvidos no projeto aperfeiçoaram sua formação com relação às tecnologias de informação e comunicação existentes;					
	Os profissionais envolvidos com o projeto a distância capacitaram-se quanto à competências correlacionadas à educação a distancia, tais como: boa comunicação escrita, proatividade, comprometimento, empatia, trabalho em equipe, relacionamentos interpessoais, flexibilidade, disciplina, entre outros.					
Reconhecimento externo	A universidade foi reconhecida entre os pares;					
	Houve divulgação da dimensão da universidade junto à sociedade;					
	Foi reforçado o reconhecimento da universidade em âmbito estadual e nacional;					
	O projeto propiciou a divulgação do papel da universidade entre o público alvo e demais instituições;					
	O reconhecimento externo da universidade permitiu a formação de novas parcerias e projetos;					
	O projeto fortaleceu positivamente a imagem da universidade;					
Compromisso dos gestores	O gestor do projeto buscou informações acerca do potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;					
	Avaliou o que é novo e o que é permanente em educação;					
	Conscientizou sua equipe para possíveis mudanças necessárias;					
	Identificou possíveis áreas de atuação de projetos de extensão em educação a distância;					
	Coordenou a definição de um plano					

	estratégico de trabalho e seu cronograma;						
	Identificou possíveis parceiros nas áreas pública e privada;						
	Conseguiu financiamento que viabilizaram as ações do projeto, tais como: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infraestrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão.						
Desenho do projeto/ Plano acadêmico	Foram estabelecidas as bases filosóficas e pedagógicas do projeto;						
	Foi testada previamente a capacidade de atendimento do projeto;						
	Foram divididas as responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;						
	Identificaram-se previamente características e situação dos alunos;						
	Os envolvidos no projeto foram capacitados a fim de realizar o acompanhamento, tutoria e avaliação dos alunos, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, de acordo com suas possibilidades;						
	Foram testadas e analisadas previamente as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, compatibilizando-as com a natureza do projeto e as características de seus alunos;						
	Ofereceram-se manuais aos alunos;						
	Providenciou-se suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto;						
	Foi apresentado aos alunos o cronograma completo do curso e o mesmo foi cumprido;						
	Preparou-se um plano de contingência para que não faltasse ao aluno o suporte necessário;						
	O desenho do projeto previa participação em avaliações;						
	Foi definida a importância da temática que o						

	projeto se propunha a trabalhar;					
	Foi previamente definido o perfil dos alunos e tutores desejados na proposta do projeto;					
	Foi estipulado nível de desenvolvimento tecnológico para participar de um curso a distância;					
	Foi prevista a capacitação dos alunos para iniciar o curso;					
	Foram definidas as formas de gerenciamento da equipe (presencial ou a distância);					
	Foi estipulado um número de alunos condizentes por tutor;					
Equipe Profissional Multidisciplinar	A equipe foi constituída por multiprofissionais, tais como: professores especialistas, tutores capacitados, parceiros no trabalho político-pedagógico e parcerias de profissionais das TICs e de suporte;					
	Definiu os fundamentos teóricos do projeto					
	Construiu textos adaptados a projetos a distância, com linguagem adequada;					
	Analizou o material didático produzido e foram indicadas correções e aprimoramentos;					
	Selecionou e organizou o conteúdo do projeto, juntamente a atividades pedagógicas;					
	Identificou os objetivos relativos a competências cognitivas, habilidades e atitudes;					
	Motivou, orientou, acompanhou e avaliou os alunos;					
	Realizou autoavaliações contínuas como profissional do projeto em EAD;					
	Instituíram as bibliografias, videografia entre outros e posteriormente classificou os mesmos em básicos e complementares;					
	Deu feedbacks aos gestores e demais membros da equipe a fim de aperfeiçoar continuamente o processo;					
Constituiu uma proporção professor e/ou tutor/alunos que possibilitasse uma boa comunicação e acompanhamento.						
Possibilitou a substituição dos envolvidos no projeto em função da não compreensão de						

	sua importância no curso, não assumir a função de fato com responsabilidade ou não se alinhar à proposta do projeto;						
	Selecionou os participantes do projeto adequados aos objetivos e necessidades estabelecidas;						
	Foi avaliada quanto ao grau de apropriação do conteúdo ministrado;						
	Definiu com clareza na distribuição de tarefas;						
	Adequou os profissionais específicos da área de tecnologia da informação, para manutenção contínua do AVA;						
	Conscientizou os participantes do projeto quanto a importância do mesmo;						
	A formação acadêmica da equipe do projeto foi adequada às necessidades deste;						
	Houve Integração e coesão na equipe;						
	Houve facilidade de atuação da equipe (coordenadores, supervisores, orientadores, tutores, ...), com todos engajados;						
	A equipe era experiente em trabalhos conjuntos frente a projetos de EaD;						
	Havia respeito e consideração entre os membros equipe;						
	Foi esclarecido aos envolvidos no projeto sobre os objetivos deste;						
	Foi apresentada aos alunos a proposta do projeto;						
	Foi previamente comunicado como ocorreria a interação entre alunos e professores/tutores e equipe do projeto bem como as maneiras de apoio logístico a ambos;						
	Definiu-se quantitativamente o número de professores e tutores/hora disponíveis para atender aos alunos;						
	Foi apresentado o cronograma de encontros presenciais e a estratégias a serem utilizadas;						
	Foi informado aos alunos, desde o princípio do curso, nomes, horários, e-mails, formas e números para contato com professores tutores e demais pessoas envolvidas no						

Comunicação/ interação entre os agentes;	apoio;					
	Divulgaram os locais e datas de provas, bem como as datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, postagem dos fóruns, atividades, recuperação, etc);					
	Foi assegurado ao aluno o acompanhamento quanto a sua evolução, e que suas dificuldades fossem identificadas periodicamente. Além disso, as dúvidas foram sanadas rapidamente, com constantes orientações e incentivo quanto ao progresso nos estudos;					
	Garantiu-se a flexibilidade no atendimento ao aluno, por meio da oferta de horários variados;					
	Disponibilizaram-se núcleos de atendimento ao aluno, para realizar também encontros presenciais;					
	Equiparam-se com TIC´s síncronas tais como: teleconferências, videoconferência, chats, fax, telefones, rádio, entre outros a com intuito de possibilitar a interação em tempo real entre docentes, tutores e alunos;					
	Incentivaram a interação entre alunos, indicando atividades, construindo sites, blogs e espaços que facilitem a comunicação entre colegas de curso;					
	Asseguraram que os profissionais e alunos localizados fora da sede tivessem o mesmo padrão de qualidade da matriz;					
	Solicitaram que os profissionais envolvidos no projeto organizassem os materiais a serem disponibilizados aos alunos, de maneira que promovesse a autonomia do aluno para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;					
	A interação entre todos os partícipes do processo foi facilitada pelas TICs					
As reuniões realizadas com todos os membros da equipe foram quantitativamente e qualitativamente suficientes para resolução dos problemas existentes, bem como planejamento do projeto.						

	Houve alinhamento da comunicação e decisões dos envolvidos com os alunos, independente de possíveis problemas institucionais quanto à comunicação;						
	Houve alinhamento das soluções quando do aparecimento de um problema;						
	Os encontros presenciais entre supervisor x tutor, tutor x aluno, coordenador x supervisor ou tutor, enfim, entre os envolvidos no projeto foram quantitativamente e qualitativamente suficientes para resolução dos problemas existentes;						
	Os alunos foram conscientizados quanto à importância de participação no curso;						
	Houve organização e comunicação prévia dos encontros presenciais realizados;						
	Houve adequação dos encontros presenciais às reais necessidades expostas pelos envolvidos no projeto;						
	Foi realizado encontro de ambientação da plataforma;						
	Foi verificada a contribuição dos alunos com relação à atividade, considerando o exposto no módulo;						
	Foram definidas as médias a serem utilizadas na construção da proposta pedagógica;						
	Considerou-se que a integração dos equipamentos, materiais impressos, TICs, aliada a mediação de professores e tutores possibilitaria a criação de ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;						
	Possibilitou-se na elaboração do material educacional espaço para que o estudante refletisse sobre sua própria realidade;						
	Promoveu-se a associação os materiais educacionais a fim de possibilitar a interdisciplinaridade e evitar uma proposta fragmentada;						
	Foi disponibilizado um guia - impresso e/ou disponível na rede que norteava o aluno em relação às características do EaD, bem como informava seus direitos, deveres e atitudes de						

Recursos educacionais	estudo a serem adotadas; esclarecia sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos a serem utilizados no curso; informava como deveria ser a comunicação com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo; apresentava cronograma, períodos/locais de presença obrigatória e formas de avaliação;					
	Comunicaram-se quais seriam os meios de comunicação e informação disponibilizados (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, Web-site, vídeos, entre outros);					
	O material foi adequado ao público-alvo;					
	Especificou-se nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deveria alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oportunizando-lhe sistemáticas de autoavaliação;					
	Optou-se por plataformas de aprendizagem que facilitaram trabalhos colaborativos;					
	Foram desenvolvidos laboratórios virtuais que possibilitaram a aprendizagem e favoreceram a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais;					
	Estabeleceram-se critérios de avaliação de qualidade dos materiais;					
	Foi estipulado o tempo para entrega do material educacional, evitando que o aluno fosse impedido de estudar;					
	Foram disponibilizados atendimentos aos alunos mais rápidos para casos eventuais;					
	Observou-se na elaboração dos materiais as questões éticas, de direitos autorais, da estética, e da relação forma-conteúdo.					
	Houve facilidade na geração de relatórios e estatísticas por meio do AVA;					
	Foi integrado o banco de dados do projeto com os contido no AVA;					
	Houve adequação do número de usuário e compatibilidade do AVA;					
Foi mantida a qualidade técnica das						

	tecnologias utilizadas;						
	Foram utilizadas diferentes TICs e formas de oferecimento do conteúdo do curso (AVA, CD, DVDs);;						
	Disponibilizou-se recursos, tanto em quantidade, como qualidade e agilidade desejada;						
	A Condição de acessibilidade do AVA foi ideal;						
	Não houve problemas com o ambiente virtual;						
	A Interface do ambiente virtual foi adequada ao público alvo;						
	O Tempo de duração do projeto foi suficiente para realização das atividades com qualidade;						
	Foi realizado um encontro de apresentação do ambiente virtual de aprendizagem;						
	Foram criados tutoriais ensinando todos os caminhos para fazer as atividades e navegar facilmente pelo ambiente;						
	Foram definidos previamente os responsáveis pelos recursos;						
	Foi adequada a Linguagem e grau de dificuldade do material referente aos módulos de aprendizagem disponibilizados na plataforma ao público alvo;						
	O conteúdo ofertado foi atrativo e correlacionado à prática;						
	O AVA permitiu fácil alocação dos alunos, visualização das atividades, dos videos e navegação;						
	Os possíveis problemas do AVA foram rapidamente sanados;						
	Houve facilidade de acesso independente do sistema utilizado;						
	O AVA manteve-se estável durante a realização do curso, sendo que possíveis atualizações não interferiram no desenvolvimento do mesmo;						
	O projeto definiu e quantificou os equipamentos necessários para o processo						

Infraestrutura de Apoio = Infraestrutura	pedagógico;					
	Foi disponibilizado aos professores/tutores e alunos um acervo amplo e atualizado;					
	Estabeleceu-se uma política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos;					
	Foi garantido o atendimento a cada aluno, independente de onde ele estivesse;					
	Foi previamente definido o local das atividades práticas em laboratórios;					
	Foram disponibilizados laboratórios, bibliotecas e museus virtuais;					
	Organizou-se o cadastro de alunos e de professores;					
	Foi realizado o controle de distribuição de material e de avaliações;					
	Foram registradas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno;					
	Foram organizados e mantidos os recursos tecnológicos;					
	Disponibilizou-se pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas;					
	Organizou-se ao longo do projeto a capacitação de pessoal;					
	As instituições envolvidas disponibilizaram as tecnologias necessárias para realização do projeto;					
	Houve comprometimento das instituições envolvidas no que diz respeito ao fornecimento de infraestrutura administrativa, física e pedagógica;					
	Os alunos foram acompanhados durante todo projeto por toda a equipe de apoio;					
	Foram fornecidos e mantidos dados pessoais dos alunos atualizados;					
	Houve apoio e acompanhamento das instituições junto aos alunos na realização do projeto;					
	Todos os envolvidos no projeto tinham amplo conhecimento sobre o mesmo;					
As instituições ofereceram infraestrutura tecnológica para realização do projeto;						
Foi claramente definido o papel de cada						

	agente, instituição e parceria envolvida no projeto;						
Avaliação contínua abrangente	Foi previamente definido o processo de seleção dos alunos;						
	Foi comunicada a existência de um módulo introdutório, obrigatório ou facultativo, com intuito de propiciar a formação básica dos conhecimentos e habilidades correlacionados à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso;						
	Foi estabelecida a forma de como seria realizada a avaliação da aprendizagem do aluno;						
	Estipulou-se previamente a maneira pela qual seria feita a recuperação de estudos, bem como as avaliações referentes a estas;						
	Possibilitou-se a realização da avaliação de alunos com ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar estes em outro momento;						
	Foram publicadas as informações das avaliações desde o princípio do curso; Foi garantido o sigilo e segurança nas avaliações;						
	Foram desenvolvidos parâmetros para saber se foi alcançado o objetivo em que o projeto se propôs;						
	Foram realizadas avaliações contínuas com usuários e envolvidos, no que tange à satisfação;						
	Foi definido um processo contínuo de avaliação referente à aprendizagem dos alunos;						
	Foi estabelecido um processo contínuo de avaliação no que tange às práticas educacionais dos professores e/ou tutores;						
Foi proposto um processo contínuo de avaliação no que diz respeito ao material didático (aspectos científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC, a capacidade de comunicação);							

	Foi sugerido um processo contínuo de avaliação com relação ao currículo (estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização);					
	Foi indicado um processo contínuo de avaliação no que concerne ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação);					
	Foi recomendado um processo contínuo de avaliação de atendimento aos alunos;					
	Foi preconizado um processo contínuo de orientação e avaliação dos alunos;					
	Foi definido um processo contínuo de avaliação de desempenho como professor;					
	Foi estabelecido um processo contínuo de avaliação referente à infraestrutura material que dá suporte tecnológico;					
	Foi proposto um processo contínuo de avaliação quanto ao papel dos núcleos de atendimento; ao projeto de educação a distância adotado (considerar o itens já mencionados acrescidos de fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes);					
	Foi idealizado um processo contínuo de avaliação para realização de convênios e parcerias com outras instituições; à meta-avaliação;					
	Quando da realização das avaliações, as medidas para corrigir possíveis falhas no projeto foram imediatas;					
	Foram realizadas avaliações considerando os envolvidos no projeto em todos os níveis;					
Convênios e parcerias	Foram realizados convênios e parcerias para consecução do projeto;					
	Foram definidos os papéis dos convênios e parcerias					
	Os convênios e parcerias foram fundamentais para conclusão do projeto;					
	Os convênios e parcerias cumpriram o que haviam proposto no projeto;					

Transparência nas Informações	No edital do projeto constaram pré-requisitos para ingresso						
	O edital previa o tempo que o aluno deve dedicar-se por dia/semana aos estudos						
	O edital mencionou o tempo limite para conclusão curso						
	Possíveis deslocamentos a serem realizados em função de provas, estágios ou laboratórios e locais onde ocorreriam foram citados no edital;						
	Foi divulgado o custo da mensalidade e o que este engloba e demais custos, caso tenha sido o caso, e formas de pagamento;						
	Materiais e meios de comunicação e informação que seriam disponibilizados aos alunos;						
	Apontou as características mínimas que o equipamento do aluno deveria ter;						
	Foram informadas as formas de integração disponibilizadas aos alunos para contato com o professor, orientador ou tutor;						
Sustentabilidade de financeira	Foi realizada uma projeção realista dos custos e receitas, a possibilidade de evasão, avaliações extraordinárias, a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos, de reposição, manutenção e atualização de tecnologia, gastos e investimentos no projeto;						

Figura 5. Instrumento de avaliação de projetos de extensão em educação a distância

Fonte: Elaborado pela autora

A testagem do instrumento junto a uma das supervisoras do projeto apontou para algumas divergências com relação às avaliações anteriores realizadas com os partícipes do projeto, tais como: política de gestão, relação universidade x sociedade, equipe profissional multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes e recursos educacionais. Além disso, foram realizadas considerações, embora não tenham ocorrido divergências, com relação ao avanço do conhecimento, responsabilidade social, inovação tecnológica, qualidade técnica, capacitação técnica, reconhecimento externo, compromisso dos gestores,

formação de convênios e parcerias, desenho do projeto, infraestrutura, transparência nas informações, sustentabilidade financeira, avaliações contínuas e abrangentes.

Com relação à política de gestão, a supervisora concordou na maioria das vezes que foram estabelecidas padronizações no que diz respeito à comunicação, tomada de decisão e demais processos internos. No entanto, este quesito foi apontado por orientadores e tutores como grande problema do projeto. É possível que a supervisora tenha avaliado sob a ótica das relações entre supervisores e orientadores, uma vez que a comunicação entre estes partícipes foi elogiada, já os orientadores e tutores podem ter avaliado considerando todas as comunicações existentes no processo. Esta divergência aponta para a necessidade de se realizar uma avaliação que contemple todos os partícipes, conforme sugere Nakayama et al (2011), por meio da metodologia de acompanhamento e avaliação do processo de implantação e implementação de tecnologias educacionais (MEGATED), a qual prevê a avaliação de fatores como a gestão de políticas públicas, de políticas pedagógicas, de logística e a gestão dos aspectos da dimensão pedagógica, e que contemplam no processo de avaliação e diagnóstico a dimensão MEC, institucional, logística e dimensão pedagógica. Além disso, verifica-se a importância de serem detalhadas todas as relações existentes e indicar qual o agente envolvido nas ações avaliadas.

Na concepção da supervisora, no que tange à avaliação da relação universidade x sociedade, o projeto possibilitou pouco desenvolvimento econômico da região de atuação, porém, os orientadores ressaltaram o impacto positivo de longo prazo propiciado pelo projeto. Cabe destacar que este aspecto deveria ser avaliado de maneira mais profunda, na medida em que as relações e benefícios propiciados pelo projeto entre universidade x sociedade refletem se as propostas do projeto foram alcançadas.

Quanto à avaliação da equipe profissional multidisciplinar, a supervisora concordou que sempre foram realizadas autoavaliações contínuas dos profissionais do projeto em EAD. Já alguns orientadores apontaram ausência de avaliação ou mesmo poucas avaliações realizadas. A supervisora informou ainda que os partícipes foram conscientizados quanto à importância do projeto, porém, por acreditarem na ausência da conscientização de todos os envolvidos, os orientadores inclusive sugeriram que a mesma ocorresse, já que apenas parte dos agentes foi conscientizada. Este é um fator fundamental quando se trata de projetos de extensão na modalidade de educação a distância, uma vez que a

composição dos profissionais de maneira interdisciplinar permite melhor alcance nos objetivos propostos, e esta percepção foi corroborada tanto pelos avaliadores do projeto, como pela supervisora que realizou a testagem do instrumento.

No quesito comunicação/interação entre os agentes, a supervisora também concordou que foram realizados encontros de ambientação da plataforma. De fato esta foi a proposta do projeto, porém, por meio de relato de orientadores e tutores percebeu-se que em alguns locais a ambientação foi inviabilizada em função de problemas com o ambiente virtual. Esta divergência aponta para a necessidade de avaliação constante com relação à comunicação/interação, considerando todos os agentes do processo. Esta necessidade torna-se maior pelo fato de se tratar de um projeto de extensão na modalidade de educação a distância, o qual, conforme já mencionado neste estudo, funciona basicamente por meio de interações e recursos educacionais.

Quanto aos recursos educacionais, percebeu-se que as realidades foram diferentes considerando a região de atuação do projeto, causando diferenças de avaliação. Desta forma, salienta-se a importância de realizar a avaliação de cada uma das áreas de atuação, com cada um dos agentes e, principalmente, considerando os diversos tipos de recursos educacionais, pois a qualidade entre estes recursos pode variar.

Por fim, a supervisora concordou na maioria das vezes que o tempo de duração do projeto foi suficiente para realização das atividades com qualidade, no entanto, foi grande a reclamação dos alunos e tutores em função da restrição de tempo para realização das atividades.

A avaliação do avanço do conhecimento foi bastante semelhante da realizada pelos membros do projeto e posteriormente por outra supervisora. Ressaltou-se a necessidade de se avaliar este item não só pela escala likert, mas também da maneira como está exposto neste instrumento, mencionando no instrumento quais as produções e avanços provenientes do projeto, já que este está vinculado a uma instituição de ensino que deve promover o avanço contínuo da sociedade por meio do conhecimento.

Os aspectos correlacionados à responsabilidade social do projeto foram avaliados de maneira semelhante antes e depois do teste do instrumento. Ambas as avaliações destacaram a baixa responsabilidade social do projeto no que diz respeito especificamente as reais necessidades das comunidades afetadas. Sendo assim, ressalta-se que como já apontado pelo SINAES, a responsabilidade social precisa fazer parte do instrumento de avaliação de projetos de extensão e ser contemplada de maneira mais

minuciosa, considerando que esta é uma das principais funções da universidade. O fato de o projeto de extensão ser na modalidade em educação a distância facilita o oferecimento para comunidades distantes, permitindo que o papel social da instituição seja ampliado.

Quanto à inovação tecnológica, qualidade e capacitação técnica não foram apontadas divergências, reforçando a utilização do instrumento para avaliação dos projetos de extensão nestes quesitos. Apenas destacou-se a necessidade de os critérios de inovação tecnológica estarem atrelados preponderantemente para a ciência, ainda que sejam obtidas patentes e/ou produtos comercializáveis por meio deste. Adiciona-se a isso, a observação sobre importância da avaliação da capacitação por meio do projeto, já que este é um dos principais objetivos, bem como a verificação de como era antes do projeto e após a realização deste.

O reconhecimento externo propiciado pelo projeto está diretamente atrelado ao compromisso dos gestores e formação de convênios e parcerias, os quais poderiam ser avaliados em conjunto, desde que o compromisso dos gestores fosse considerado nas demais categorias do instrumento. Estes itens são fundamentais uma vez que se o projeto de extensão é um “braço” da universidade, e, portanto, necessariamente deve propiciar seu reconhecimento.

Quanto ao desenho do projeto, verificou-se que este influencia diretamente no bom desenvolvimento do projeto já que significa a realização de um planejamento. Sendo assim, por mais que sejam feitas adaptações com relação a este desenho, este propicia uma base das realizações esperadas, e por isso deve estar presente no instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância.

Além dos aspectos citados, destaca-se a infraestrutura de apoio, pois embora se trate de avaliação de um projeto na modalidade de educação a distância existe uma infraestrutura mínima exigida com relação a polos de apoio, equipamentos e atendimento.

Em relação à transparência nas informações acredita-se que é uma condição essencial, e este fator foi reforçado pelo teste do instrumento, pois projetos de extensão devem estar disponíveis para toda sociedade, então a transparência afeta diretamente este fator. Além disso, exige a necessidade de transparência também no decorrer do projeto tanto para os usuários como para a sociedade em geral.

Paralelamente à transparência destaca-se a sustentabilidade financeira, a qual é importante para garantir o desenvolvimento do projeto com recursos bem distribuídos ao longo de cada etapa.

Por fim, é fundamental exaltar a necessidade de avaliação contínua e abrangente durante o projeto e após a realização deste, conforme destacado junto aos entrevistados neste estudo e também na realização do teste do instrumento. Este item é fundamental para retroalimentar o próprio processo de avaliação e aperfeiçoamento de projetos.

As divergências apresentadas bem como as considerações realizadas apontam para a necessidade de mais a frente elaborar-se um modelo de avaliação que permita a participação dos usuários do projeto e todos os envolvidos, conforme proposto por Nakayama et al (2011). Além disso, salienta-se a importância de se considerar a questão das peculiaridades regionais na qual está inserido o projeto, descrição exata dos agentes envolvidos na ação avaliada, bem como a função dos projetos de extensão perante a sociedade.

Após o alcance do principal objetivo do estudo, que era o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de projeto de extensão na modalidade de educação a distancia, parte-se para as considerações finais e recomendações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo serão apresentadas as considerações do trabalho, com os principais resultados dos objetivos propostos, assim como recomendações de trabalhos futuros provenientes desta pesquisa.

5.1 Considerações finais

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação da Universidade e sociedade. Em virtude de sua importância na atuação junto à sociedade e pela carência de aperfeiçoamento contínuo dos processos administrativos que a cercam, se propôs este estudo, no intuito de desenvolver um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância de universidades federais.

Para tanto, procurou-se entender o processo de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância de uma universidade pública federal, a percepção dos envolvidos em um projeto deste tipo, e referenciais da área.

A instituição pesquisada apresentou-se como tradicional e tecnológica, na medida em que segue a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, prestando serviços educacionais inovadores, apoiados em tecnologias da educação, como é o caso da educação a distância.

Embora a instituição seja composta por uma pró-reitoria de pesquisa e extensão, criada especificamente com intuito de contribuir para a concretização e o fortalecimento do papel social da UFSC nas áreas de pesquisa, extensão e inovação tecnológica, por meio de ações e projetos, esta é composta por um Departamento específico de extensão que exerce papel operacional ao invés de ser estratégico.

A resolução que norteia os processos vinculados à extensão é baseada nas diretrizes do Fórum Nacional de Extensão, porém, em função da maneira como ocorre o registro destas ações, faz com que indicadores sugeridos pelo Plano Nacional não sejam respeitados.

Todas as ações de extensão da instituição estudada são registradas no Sistema de Registro de Ações de Extensão (SIRAEEx) e aprovadas pelo colegiado do departamento de ensino ou equivalente. Fica então sob a tutela do colegiado dos departamentos de ensino a

avaliação dos projetos de extensão, no entanto, os relatórios de avaliação restringem-se aos critérios a serem preenchidos no SIRAEX.

Os relatórios constam basicamente informações correlacionadas aos objetivos, relação dos alunos, resultados e publicações. Não há diferenciação da avaliação de projetos de extensão presencial e na modalidade de educação a distancia, e a qualidade do relatório fica a critério do coordenador do mesmo, não respeitando os indicadores mínimos do Plano nacional de extensão, SINAES e referenciais de qualidade em EAD.

Frente ao exposto, percebe-se a defasagem com relação à avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distancia nesta instituição, por não haver indicadores com relação aos projetos, no entanto, os recursos continuam sendo aplicados para realização dos mesmos. O problema se torna maior quando se verifica que não é unânime a questão de que os projetos de extensão em educação a distancia devam ser avaliados de forma diferenciada. Certamente estes devem ter tantos critérios quanto os projetos presenciais, mas é salutar ressaltar e mencionar a importância de se verificar na avaliação dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância, como mencionado pelo professor desta modalidade e coordenadores de extensão de departamento entrevistados, também a questão das tecnologias de informação, qualidade e adequação dos materiais utilizados, comunicação e interatividade entre os agentes envolvidos, as quais são cruciais para a realização deste tipo de projeto.

Para que a instituição alcance os objetivos expostos no PDI no que tange à extensão, que são: melhorar as ações e estimular propostas inovadoras de interação comunitária e ampliar e melhorar as ações de interação com os setores organizados da sociedade é fundamental repensar o processo de avaliação, uma vez que o mesmo retroalimenta o processo e permite o constante aperfeiçoamento.

O Projeto de extensão na modalidade de educação a distância avaliado nesta instituição, e que permitiu a construção do instrumento de avaliação, foi o Projeto Aluno Integrado, o qual foi realizado em 2010, e sob tutela da UFSC foram atendidos 15000 alunos de escolas públicas. Este visava à promoção do uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas redes públicas de educação básica.

Ao avaliar o Projeto Aluno Integrado considerando os indicadores do Plano Nacional de extensão, sob a ótica do supervisor, orientadores e tutores, percebeu-se que com relação à política de gestão e Plano acadêmico, o projeto de extensão Aluno Integrado realizado na

UFSC fazia parte de um projeto maior, em nível nacional. Sendo assim, as diretrizes foram definidas anteriormente pelo MEC. A elevada quantidade de instituições envolvidas no projeto aliado a rigidez na gestão do projeto e plano acadêmico fizeram com que surgissem problemas, como: não definição de papéis; indefinição da destinação dos recursos; má comunicação estabelecida entre secretarias, MEC, escolas e universidades; má seleção realizada pelas secretarias e infraestrutura das escolas; falta de mais encontros presenciais e de organização dos encontros presenciais dos tutores com os alunos. Já na UFSC planejou-se o funcionamento do projeto em termos administrativos e plano acadêmico, no entanto, nem todas as instituições o fizeram. Percebeu-se então, a necessidade do planejamento.

Os problemas que eram possíveis de serem resolvidos pela UFSC foram, porém, nem todas as ações dependiam da Universidade, como por exemplo: a seleção das escolas, dos alunos, infraestrutura administrativa e pedagógica de determinados locais, não comprometimento das escolas, mudanças abruptas de data das atividades, conteúdo das atividades, entre outros. Percebeu-se assim, a necessidade de a Universidade ter maior autonomia com relação a determinadas tomadas de decisão.

Quanto à infraestrutura a universidade foi bem equipada, no entanto, algumas escolas selecionadas não tinham infraestrutura suficiente, o que resultou na evasão de muitos alunos. Por outro lado, algumas escolas ganharam apoio de infraestrutura justamente por conta do projeto.

A relação da Universidade e sociedade ocorreu principalmente pela formação dos alunos no curso, preparando os mesmos para o mercado de trabalho em uma área que está em expansão; a capacitação dos demais envolvidos no projeto, professores, tutores, orientadores, secretaria de educação, escolas, entre outros; as relações de parcerias com as demais instituições; difusão do papel da Universidade.

No que diz respeito à produção acadêmica do projeto, foram realizadas publicações, entre periódicos renomados, livros e anais de eventos, além do apoio disponibilizado aos envolvidos no projeto para participação de congressos correlacionados às publicações.

A avaliação baseada no Plano Nacional de extensão permitiu o destaque de alguns fatores fundamentais a serem considerados na construção de um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância, tais como: planejamento e gestão do projeto e plano acadêmico; autonomia da universidade; infraestrutura

dos envolvidos no projeto; relações estabelecidas entre a universidade e sociedade; benefícios gerados para universidade e sociedade; produções acadêmicas; apoio aos envolvidos no projeto para participação em eventos.

Diante do objetivo do SINAES, o qual está intrinsecamente ligado à responsabilidade social, percebeu-se que o Projeto Aluno Integrado propiciou a inclusão social e desenvolvimento econômico e social.

Quanto à inclusão social, os envolvidos no projeto mencionaram a dificuldade de se avaliar este quesito em curto prazo, pois a inclusão propiciada pela educação normalmente ocorre em longo prazo, no entanto, ressaltaram que pelo fato de o projeto estar vinculado à educação por si só propicia a inclusão. Ainda verificou-se de imediato a inclusão, por exemplo, de um aluno do estado Paraná, o qual é cego, e recebeu suporte para realização do curso.

Já o desenvolvimento econômico e social foi citado pelos envolvidos no projeto como consequência da própria formação ofertada, pois na medida em que alunos e envolvidos no projeto são capacitados em um a área de grande expansão, que é ligada à tecnologia de informação e comunicação, ampliam suas oportunidades de trabalho, atuando em prol do desenvolvimento da região.

Além do exposto, os envolvidos destacaram alguns fatores essenciais na avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância, tais como: capacitação dos alunos, tutores e orientadores; possibilidade de futura inserção dos alunos, tutores e orientadores no mercado de trabalho; produção e difusão do conhecimento na modalidade de educação a distância abrangendo um público diferenciado; o despertar dos envolvidos no projeto pelo interesse em pesquisa; compartilhamento do conhecimento adquirido dos alunos junto a colegas e professores; inclusão de alunos com necessidades especiais; divulgação do papel de uma Universidade Pública na sociedade junto aos alunos; o interesse de alguns alunos pela procura por um curso superior; experiência adquirida de todos os envolvidos no projeto com educação a distância; divulgação do EAD como uma modalidade de ensino que possibilita alcançar até aqueles que estão mais distantes dos grandes centros; formação de parcerias entre o MEC, secretarias de educação e universidades;

Por fim, o projeto foi avaliado também com relação aos indicadores e impacto propostos pela Administração de projetos.

No que diz respeito ao indicador retorno sobre o investimento, destacou-se a aproximação da UFSC com as secretarias, a formação de alunos, de professores, melhora da infraestrutura da escola, contato dos alunos com a educação a distância, desenvolvimento de competências relativas à função do tutor, e importância da figura do gestor frente a um projeto.

Já em relação à inovação tecnológica destacou-se a experiência de trabalhar na tutoria com crédito para a conta do VOIP, os servidores adquiridos, bem como os sites criados pelos próprios tutores para melhorar a integração dos alunos.

No que concerne à qualidade técnica, foi considerada positiva, porém, destacou-se que se a equipe da UFSC tivesse mais autonomia o melhor conhecimento técnico seria disponibilizado, alcançando altos patamares de qualidade técnica, já que a UFSC contava com excelentes profissionais e com um grupo de pesquisadores do IATE (Inteligência Artificial e Tecnologia Educacional) bastante capacitado.

Os prazos previstos pelo projeto foram cumpridos e os custos ficaram dentro do esperado, pois havia uma grande disponibilidade de recursos. No entanto, muitos tutores repassaram que os prazos para as atividades não eram suficientes, ainda que os alunos tivessem realizado as atividades.

Embora o prazo tenha sido restrito para realização do projeto, o mesmo propiciou a capacitação dos alunos, orientadores, tutores e demais envolvidos no projeto. Esta capacitação foi além do conteúdo, proporcionando a experiência de se trabalhar com um projeto de grande dimensão na modalidade de educação a distância e com público desafiador, adolescentes de escola pública.

O projeto contribuiu para o Estado da arte, e consequente avanço do conhecimento principalmente sobre a modalidade de educação a distância para adolescente, pois além de ser um público novo para maior parte dos participantes do projeto, há poucos estudos nesta área em específico. Além disso, o projeto permitiu o reconhecimento externo junto à comunidade e parceiros mais importantes, tais como, MEC, secretarias de educação, escolas públicas, alunos, e outras universidades.

O impacto do projeto foi verificado por meio dos benefícios provenientes do projeto, satisfação dos usuários, dificuldades e limitações, facilitadores, desafios, avaliações do projeto, conclusões e sugestões para o aperfeiçoamento do Projeto Aluno Integrado e aspectos a serem

avaliados num projeto de extensão na modalidade de educação a distância.

Dentre os principais benefícios do projeto, salientou-se a formação dos alunos e equipe do projeto, preparação destes para o mercado de trabalho, formação de convênios e parcerias, e difusão e reconhecimento nacional da universidade.

Já a satisfação dos usuários foi motivo de divergência. Por um lado acreditou-se que o mesmo ficou aquém das expectativas, em função dos problemas gerados pelo ambiente virtual de aprendizagem, por outro, defendeu-se que a satisfação foi alcançada pelo fato de o projeto ser gratuito, de curta duração e que proporcionou o conhecimento em uma área de grande importância. Ressaltou-se a necessidade de fazer a verificação da satisfação diretamente com os alunos.

As dificuldades com relação ao ambiente virtual foram vinculadas ao acesso, constantes atualizações, problemas na visualização dos vídeos, incompatibilidade de sistema, interface pouco interativa e lentidão. Além do exposto, as principais limitações foram: dificuldade de relacionamento com as secretarias; falta de informação de quem era responsável pelo o que, culminando na falta de definição de papéis; problemas com relação à definição de quem deveria receber determinados recursos; falta de informação do planejamento do MEC; grande dificuldade de comunicação entre MEC, secretarias, escolas e UFSC; falta de autonomia da UFSC sobre o conteúdo, principalmente em função dos prazos; má seleção realizada pelas secretarias e infraestrutura das escolas; problemas na alocação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem; falta de mais encontros presenciais e de organização dos encontros presenciais dos tutores com os alunos; ausência de encontros de ambientação da plataforma.

As dificuldades do projeto ocorreram em parte pelo desafio intrínseco ao projeto, como o número elevado de alunos e escolas que participariam do curso; a gestão da equipe de tutores apenas virtualmente considerando que os orientadores não conheciam previamente os participantes; trabalhar em parceria com outras universidades, com as secretarias de educação de estados diversos e com o MEC; trabalhar com as secretarias de educação de cada estado; conclusão do curso em um período curto; desafio do público, da quantidade de pessoas, e do entendimento político e administrativo dos Ministérios.

Alguns dos problemas citados foram superados em função de facilitadores, tais como: disponibilidade de recursos, tanto em

quantidade, como qualidade e agilidade; equipe fácil de lidar (coordenadores, supervisores, orientadores), com todos engajados; experiência da equipe de coordenadores, supervisores, orientadores; estrutura da UFSC e incentivo; gerenciamento pela FEESC dos pagamentos, viagens, compras relativas ao projeto; facilidades financeiras; recursos para contratação de pessoal para trabalhar na gerência; autonomia da equipe da Universidade para algumas decisões, o que agilizava o processo; parcerias feitas entre o MEC e as universidades para viabilizar o projeto; a temática que o curso se propunha a trabalhar que é de interesse de muitos jovens e uma demanda do mercado; a inclusão do VOIP; os encontros presenciais que puderam ser realizados com os tutores UFSC; possibilidade de se retirar o tutor que não estava correspondendo e adoção da tabela final de avaliação, a qual facilitou o controle com relação às atividades e desempenho dos alunos.

Após refletirem sobre as dificuldades e facilidades, os entrevistados mencionaram algumas conclusões referentes ao projeto, como: a necessidade de repensar o projeto; de continuar selecionando os alunos com antecedência em função do planejamento, diferentemente da ideia da Secretaria de educação acredita que o ideal é selecionar os alunos um mês antes do início do curso; constituir uma equipe com todos os agentes envolvidos (UFSC, secretarias, MEC); melhorar a seleção de escolas e de alunos; pensar num processo de seleção anterior para os alunos participarem; alinhar as informações; conceder autonomia no conteúdo para a UFSC.

As reflexões acerca do projeto possibilitaram que os entrevistados ressaltassem a importância da avaliação ao longo do projeto, as quais permitam identificar situações que podem ser aperfeiçoadas durante o mesmo. O processo de avaliação deve estar claro para todos os agentes, e ao verificar o Projeto Aluno Integrado observou-se certa divergência em relação às avaliações realizadas.

As divergências quanto à avaliação vincularam-se principalmente a quais de fato foram realizadas, pois alguns orientadores compreenderam que os relatórios realizados periodicamente sobre tutores e alunos eram constantes avaliações, outros não entenderam desta forma. De fato, embora que não denominado de avaliação, estes relatórios que envolviam questões de desempenho do tutor e do aluno, possibilitaram o acompanhamento do projeto e melhorias contínuas. Sendo assim, caracterizam-se como avaliação.

Por fim, os envolvidos no projeto destacaram a importância da avaliação periódica tanto para o Aluno Integrado, como para demais projetos de extensão na modalidade de educação a distância, considerando alguns itens, como: mapear as escolas existentes nos Estados antes de iniciar o processo de seleção destas; apresentar aos envolvidos no projeto qual o objetivo e importância do mesmo; definir a infraestrutura necessária, a fim de decidir o número de vagas em função de sua estrutura; definir o perfil de aluno e tutor desejado pelo curso, antes de iniciar a seleção; realizar encontros presenciais com tutores, durante e próximo ao final do curso; esclarecer a todos os participantes do curso qual o papel de cada um; fornecer treinamento a todos os envolvidos antes de iniciar o curso; Gerar por meio do AVA um relatório gerencial; criar tutoriais para ilustrar como funciona a postagem dos fóruns e atividades; evitar constantes atualizações da plataforma ao longo do curso; criar uma interface criativa, atraente e adequada ao público alvo; avaliar o aprendizado científico, retorno para a sociedade e relação custo x benefício; verificar o impacto do projeto na universidade e sociedade; qualidade do conteúdo ofertado, qualidade do suporte (tutoria e técnica); cumprimento dos prazos; tecnologia e ferramentas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem; material pedagógico e equipe de trabalho.

As sugestões provenientes dos envolvidos no projeto, dos coordenadores de extensão e professor da modalidade de educação a distância, vinculado aos indicadores do estudo subsidiaram a construção do instrumento de avaliação de projetos de extensão em EAD.

O instrumento elaborado foi composto por categorias baseadas nos indicadores do Plano Nacional de extensão, do SINAES, critérios desempenho da Administração de projetos, questionamento acerca da avaliação terminal de um projeto e referenciais de qualidade em EAD. As subcategorias foram formadas pelos aspectos mencionados nas entrevistas com professor da modalidade de EAD, coordenador de extensão do centro, coordenador de extensão do departamento e equipe correlacionada aos projetos de extensão na modalidade de EAD avaliado (supervisor, orientadores e tutores), bem como fatores contidos em cada um dos referenciais de qualidade do EAD.

Além dos aspectos supracitados, para constituição do referido instrumento considerou-se a necessidade o mesmo ser pluralista, restrito à avaliação institucional, alinhar-se à própria missão da Universidade e servir como uma ferramenta que permita o aprimoramento constante dos

projetos, já que estes são mantidos com recursos provenientes da sociedade.

Após a testagem do instrumento junto a uma das supervisoras do projeto, foram realizadas pequenas adaptações e despertada a atenção para algumas questões, como a necessidade de o instrumento considerar todos os envolvidos no projeto, respeitar as peculiaridades regionais de onde da região de atuação do mesmo, identificar os agentes envolvidos nas ações avaliadas, bem como contemplar a função dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância perante a sociedade.

Sendo assim, o instrumento proposto neste estudo, prevê a análise de itens como: objetivos, beneficiários, resultados, agências financiadoras, dificuldades, facilidades, política de gestão, relação universidade-sociedade, avanço do conhecimento, responsabilidade social da instituição, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos, capacitação técnica, reconhecimento externo, compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe de profissionais multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira, e procura possibilitar uma avaliação que de fato permita o aperfeiçoamento contínuo dos projetos de extensão em educação a distância nas universidades públicas federais.

Este estudo despertou a atenção para questões importantes, como a necessidade de gestão eficaz e eficiente de recursos públicos e qualidade da oferta dos cursos a distância. Considerando que os projetos de extensão em EAD são “um braço” da Universidade que se estende à sociedade e que estes são custeados indiretamente pela própria sociedade, torna-se condição *sine qua non* para continuidade dos projetos, a avaliação do custo x benefício dos mesmos, considerando a missão e responsabilidade social da instituição. Ressalta-se ainda a necessidade da participação de representantes da sociedade, como os usuários do projeto, nestas avaliações.

Apresentadas as principais considerações acerca do estudo, evidencia-se a seguir recomendações fundamentais advindas do mesmo.

5.2 Recomendações

Após a realização desta dissertação é possível desenvolver sugestões que permitem a continuidade do estudo e aperfeiçoamento da

avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância.

Dentre as recomendações advindas deste trabalho, destaca-se:

- a) Aplicação desta avaliação em outras instituições a fim permitir um aprimoramento contínuo, com intuito de se chegar a um modelo de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância que possa abranger às necessidades das instituições em âmbito nacional, não só as públicas como as privadas;
- b) Realizar estudos contemplando os diferentes agentes envolvidos no processo de avaliação, bem como as diferentes percepções provenientes destes;
- c) Verificar o impacto destes tipos de projetos em diferentes regiões e avaliar os resultados encontrados;
- d) Discutir os principais aspectos e benefícios que devem ser gerados por projetos de extensão na modalidade de educação a distância, considerando-se a missão de cada uma das instituições perante a sociedade;
- e) Estudar a aprendizagem dos envolvidos no projeto aliado à avaliação institucional destes projetos de extensão;
- f) Realizar a avaliação do resultado do projeto, considerando aspectos tangíveis e intangíveis, bem como discutir qual a real relação de custo x benefício dos projetos de extensão quando se fala de instituições com responsabilidade social e que não visam o lucro;

Por fim, sugere-se criar um modelo de avaliação pluralista que além de permitir o aperfeiçoamento dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância, possa verificar a aprendizagem dos envolvidos, incluir as diferentes dimensões envolvidas, e de fato mensurar o custo x benefício (considerando a missão e responsabilidade social da instituição) para a sociedade, uma vez que as tomadas de decisões do governo para renovação de projetos devem ser baseadas em resultados qualitativos e quantitativos, considerando que o principal investidor e usuário deste projeto é a própria sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADULIS, D. Como planejar a avaliação de um projeto social? In: *Apoio à Gestão*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.ritzbrasil.com.br>> Acesso em: 15. Abr. 2011.
- AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA, Marcio; et al. *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- ALUNO INTEGRADO. *Histórico*. Disponível em: <www.alunointegrado.ufsc.br>. Acesso em: 04. Jun. 2011.
- ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel. 2002.
- ARRUDA, J.R.C. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- BALDRIDGE, J. Victor. Strategic Planning in Education: does the emperor have any clothes? In BALDRIDGE, J. Victor e T. Deal. *The dynamic of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983.
- BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRANDÃO, M. G. A.; BASTOS, A. V. B. *Comprometimento organizacional em uma instituição universitária*. Revista de Administração, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 50-61, julho/ setembro 1993.
- BRASIL. Apresentação do E-mec. INEP: *Censo Superior 2009*. Disponível em:

<http://sitio.censosuperior.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&Itemid=73>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. *Constituição*, 1988, Brasília, Senado Federal, 2000.

_____. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 12. Nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Extensão Universitária: Organização e Sistematização*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de Minas Gerais. PROEX. COOPMED Editora, 2007. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forun/Extens%20E3o%20Universit%20ria%20Organiza%20E7%20e%20Si%20stematiza%20E3o.pdf>>. Acesso em 07. jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais de qualidade em EAD*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 07. jan. 2011.

_____. *Plano Nacional da Educação (PNE), 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 22. jan. 2011.

_____. Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <http://www.uniube.br/ceac/arquivos/PNEX.pdf> Acesso em: 7 jan. 2011.

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A universidade numa encruzilhada*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2003.

CAPES. *Relatório de atividades final ou parcial*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relatorio_Atividades_Final_Parcial.pdf>. Acesso em: 29. Abr. 2011.

CASTRO, Cláudio M. *A prática da pesquisa*. São Paulo, McGraw-Hill, 1977. 156p

CERICATO, Domingo; MELO, Pedro Antônio de. *Financiamento da educação superior brasileira: a dura realidade das instituições públicas e privadas de ensino superior*, 2004. Disponível em : <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/coloquio4/IV-314.pdf >. Acesso em: 03. Mar. 2011.

CERICATO, Domingo; COSTA, Alexandre Marino; MELO, Pedro Antônio de. *O Custeio da educação brasileira: alternativas para enfrentar a dura realidade das instituições de ensino superior* Disponível em: <http://www.intercostos.org/documentos/custos_493.pdf> Acesso em: 10. Mai. 2011.

CERTO, Samuel C. *Administração moderna*. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 5-15, set/dez, 2003.

CNPQ. *Prestação de contas*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/prestacaocontas/index.htm> >. Acesso em: 08. Mai. 2011.

COELHO, Michelle Queiroz. Indicadores de performance para projetos sociais: a perspectiva dos stakeholders. In: *Revista Alcance – Univali*. Vol. 11, n. 3, p. 423-444, set/dez. 2004.

COHEN, Dennis; GRAHAM, Robert J. *Gestão de projetos: MBA executivo*. Rio de Janeiro: Camous, 2002.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.

88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88, Oct. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2011.

DIAS, Carmen L.; HORIZUELA, Maria de Lourdes M.; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-64, set. 2006

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

_____. Prefácio. In: PAULA, M. F. (Org) *Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: *Avaliação Participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. *Avaliação*, Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998. Disponível em: www.enecos.org.br/docs/airfontes-jdsobrinho.doc. Acesso em: 25 mai. 2011.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DOMINGUES, José Luiz e OLIVEIRA, João Ferreira. Concepções e práticas de avaliação da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso. *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da educação Superior – RAIES*. Campinas – SP: RAIES, v.5, n.4(18), p.17-22, dez. 2000.

DOS SANTOS, E. M^a; NETO, J. D. O; ARAÚJO, E. M^a. *Arquitetura de orientação para avaliação da EAD: desenvolvendo instrumentos com evidências de confiabilidade e validade*.

Disponível em:

<[Http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/78.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/78.pdf)>. Acesso em: 15. Nov. 2011.

DOURADO, Luiz F. CATANI, Afrânio M. OLIVEIRA, João F. D (Orgs). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

DRESSEL, Paul L. *Handbook of Academic Evaluation*. San Francisco: Josseu-Bass, 1985.

DURHAM, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.) *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. – (Coleção Base; v.2).

DURHAM, E. Subsídios para discussão da avaliação do ensino superior. *INFOCAPES – Boletim informativo da Capes*. V 4, n 4, Brasília, Capes, 1996. p. 35-40.

DRUCKER, Peter. *A profissão de administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ESMAN, Milton; BLAISE, Hans C. *Institution building research: the guiding concepts*. Pittsburgh: Inter-university Research Program in Institution Building, University of Pittsburgh, 1966.

FENDRICH, Lisandro José; REIS, Dálcio Roberto dos; PEREIRA, Liandra. *Cooperação Universidade-Empresa: Ainda uma Construção num Devir*. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. Disponível em: <

www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/e-book2006/Artigos/15.pdf >
Acesso em: 17 jan. 2011.

FINEP. *A empresa*. Disponível em:
<http://www.finep.gov.br/o_que_e_a_finep/a_empresa.asp>.
Acesso em: 15. Mai. 2011.

_____. *Modalidades de financiamwento*. Disponível em: <
http://www.finep.gov.br/como_obter_financiamento/modalidades_d_e_financiamento.asp?codSessaoComoObterFinanciamento=2>.
Acesso em: 15. Mai. 2011.

FINGER, Almeri Paulo (Org.); LANZILLOTTI, Viviane de Souza; MATOS, Heloisa Maria Leiras; GARGANTINI, Marisa Bueno Mendes; CARVALHO, Humberto Marques de; MAIOCHI, Neusa Fátima. *Gestão de Universidades: novas abordagens / organizador*. Curitiba, Champagnat, 1997.

FISCHER, A. *Mudança organizacional na universidade: o caso da UNOESC - Campus de Videira-SC*. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FISCHER, R.M. et al. *Monitoramento de projetos sociais: um desafio para as alianças instersetoriais*. 27º encontro da associação nacional dos programas de Pós-graduação em Administração, Atibaia/SP, 2003.

FNDE. *Legislação*. Disponível em: <
<http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-legislacao/754-fnde>>
Acesso em: 20. Mai. 2011.

_____. *Missão e valores*. Disponível em: <
<http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos> > Acesso em: 20. Mai. 2011.

_____. *Prestação de Contas*. Disponível em: <
<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-prestacao-de-contas>>
Acesso em: 20. Mai. 2011.

FORPROEX. Disponível em: <<http://www.forproex.ufscar.br/>>. Acesso em 10. jan. 2011.

FRAUCHES, Celso da Costa. A avaliação do ensino superior: obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. In: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. *Nos bastidores da educação brasileira: a educação vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADOTTI, M. *Avaliação institucional: necessidade e condições para sua realização*. Rio de Janeiro: UNDIME, p. 7-20. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali_Institucional.pdf. Acesso em: 14 mai. 2011.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago.2006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOULART, A. T.. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. Horizonte; *Revista do Núcleo de Estudos em Teologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 2, n. n.4, p. 60-73, 2004.

GRILLO, Antonio Niccoló. *Gestão de Pessoas: princípios que mudam a administração universitária*. Florianópolis: UFSC, 2001.

HODDER, I. *The interpretation of documents and material culture*. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2000, pp.703-715.

KATZ, D.; KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1987.

KARADIMA, Oscar. *Administracion y planificacion universitaria: El principio del liderazgo academico*. Santiago de Chile: Seminário – Planificación Estratégica Universitária, 1992.

KEELLING, Ralph. *Gestão de projetos: uma abordagem global*. São Paulo: Saraiva, 2002.

KELLER, George. *Academic Strategy: the management revolution in American higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1983.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. *Administração: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva, 2003.

LACOMBE, Francisco José Masset. *Dicionário de Administração*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LANG, J. A., OLIVEIRA, L.C. e ESTRADA, R. J. S. *Concepção de um modelo de planejamento numa instituição universitária*. Belo Horizonte: X ENEGEP, 1990.

LANZILLOTTI, Viviane de Souza. Reengenharia na universidade: uma interface possível? in: FINGER, Almeri Paulo (organizador). *Gestão de universidades: novas abordagens*. Curitiba: Champagnat, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO DA SILVA, Assis. Implementação do sistema nacional de avaliação da educação superior: os desafios das comissões próprias de avaliação nas universidades federais. In: *Revista Eletrônica*

Multidisciplinas Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA, n.1, ano.1, agosto/2010.

Disponível em: <

http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Assis%20Le_o%20da%20Silva%20IFPE.pdf>. Acesso em: 14.abr. 2011.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

LIKERT, Rensis . *A Technique for the Measurement of Attitudes*. Archives of Psychology 140: p. 1-55, 1932.

LITTO, Fredric Michael. *Perspectivas da educação a distância no Brasil: Três cenários da ponderar (1997-2002)*, 2003. Disponível em:

<<Http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UseActiveTemplate=2ing&infoid=888&sid=69>>. Acesso em: 02 set. 2011.

LOPES, Fernando Dias. *Elementos para um modelo integrado de planejamento e avaliação institucional na universidade*. Florianópolis, UFSC, 1994 (Dissertação de Mestrado em Administração).

MARBACK NETO, G. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARINO, E. *Manual de avaliação de projetos sociais*. São Paulo: IAS – Pedagogia Social, 1.ed., 1998.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. *Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede*. Liinc Revista, v. 2 n.1, março 2006, p.71-85. Disponível em: <<Http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MATOS, Marilú Luiza de. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Administração. *Análise da evolução da extensão da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1997 a 2003*.

Florianópolis, 2004. 161 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-graduação em Administração.

MAXIMIANO, Antônio C. A. *Introdução à administração*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Administração de projetos*. Como transformar ideias em resultados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Pedro Antônio de. *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*. Florianópolis, 2002. 332 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

MENEGHEL, Stela M.; ROLB, Fabiene; SILVA, Tattiana T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. *Educar*. Curitiba. 28, p. 89 – 106, 2006. Editora UFPR.

MENEZES, Luís César de Moura. *Gestão de projetos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEYER JUNIOR, V. *Planejamento estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias*. Brasília: Seminário - A administração universitária rumo ao ano 2000, 20 p., 1991.

MEYER JUNIOR., Victor; MURPHY, Patrick. *Dinossauros, Gazelas e Tigres*. Novas abordagens da Administração Universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

MEZOMO, João Catarin. *Educação e Qualidade Total: a escola volta às aulas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Lei 9.394 de 20 dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei 10.861 de 15 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. _____ . *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Secretaria de Educação a distância. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em 13. Ago.2011.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <[Http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm)>. Acesso em: 19. mai. 2011.

NAKAYAMA, M. K. et al. *MEGATED: Metodologia de acompanhamento e avaliação do processo de implantação e implementação de tecnologias educacionais*. In: *Ações institucionais de avaliação e disseminação de tecnologias educacionais/ organizadores Ricardo Azambuja Silveira, Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho*. – 1 ed. – Porto Alegre: JSM Comunicação, 2011.

NEIVA, C. C.; COLLAÇO, F. R. *Temas atuais de educação superior*. Brasília, DF: ABMES, 2006.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, O Fórum, 2000.

OLIVER, Ana Cristina. Avaliação institucional: uso de abordagens diversificadas de pesquisa. In: *Est.Aval.Educ.* São Paulo, v.21, n.45, p.13-32. Jan/abr. 2010.

PACHECO, Andressa Sasaqui Vasques. *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. Florianópolis, 2010. 298 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Gestão do Conhecimento.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques ; RISSI, Maurício ; NAKAYAMA, Marina Keiko; SILVEIRA, Ricardo Azambuja ; SPANHOL, Fernando José . A desistência de estudantes de um curso na modalidade a distância voltado para adolescentes. *RENOTE*. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 8, p. 1-10, 2010.

PATRÍCIO, Z. M., PINTO, M. D. de S. et. al. Aplicação dos métodos qualitativos na produção de conhecimento: uma realidade particular e desafios coletivos para compreensão dos seres humanos nas organizações. In: XXII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração. 23, 1999. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

PAULA, Maria de Fátima. *A modernização da universidade e a transformação da intelligentia universitária*. Florianópolis: Insular, 2002.

PAULA, M. F.; AZEVEDO, M.D.; SINDER, M. Avaliação institucional na Universidade: o caso UFF. In: PAULA, M. F. (Org) *Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

PEIXOTO, M. C. L. (Org.). *Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004, p. 173-196.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro; SELIG, Paulo Mauricio. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro Tecnológico. *Gestão das universidades federais brasileiras : um modelo fundamentado no balanced scorecard /*. Florianópolis, 2000. 343 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

PHILLIPS, Patti. ROI: Como medir o retorno sobre o investimento: uma missão crítica para o gerente de projeto. In: *Revista Mundo: Project Management*. 15 ed. Jun/jul 2007,p. 8-9. Disponível em:<http://www.mundopm.com.br/download/Artigo_ROI.pdf>. Acesso em: 25. Mai. 2011.

PINHO, Antônio J. *Planejamento e administração de universidades*. Brasília: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, n. 16, p. 147-165.1986.

POLIDORO, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RINKE, Wolf J. *A empresa vitoriosa: seis estratégias de gerenciamento*. São Paulo: Futura, 1999.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

ROCHA, R. P. da. *Organização universitária e ensino de graduação*. Santa Maria: UFSM, 1989.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação como domínio da ciência da educação. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto – Portugal: Porto editora, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTHEN, J.C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. 2006. 29. *Reunião anual da Anped: Educação, cultura e conhecimento na*

contemporaneidade: desafios e compromissos: Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-18.

RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. *Revista de Administração Pública*, 2009, vol.43, n.1, pp. 151-174. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n1/a08v43n1.pdf>>. Acesso em: 05. jan. 2011.

SANCHES, Raquel C. F. RAPHAEL, Hélia Sonia. Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional: articulação e importância. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano 11. v. 11, n. 1, mar., p. 103-113, 2006.

SANTOR, Antão Verissimo. *Adequação de um modelo para avaliação de IES - Instituições de Ensino Superior - pelos critérios de excelência do PNQ - Prêmio Nacional da Qualidade*. Florianópolis, 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: 2008.

SARAIVA, T. A avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. Disponível em: < <Http://www.senac.br/informativo/bts/213/2103032045.pdf>>. Acesso em: 19. Nov. 2011.

SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon. *Funções e avaliação do ensino superior*. Documento de trabalho do Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior (NUPES). Brasília, 1989.

_____. Simon. As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas. In: Souza, Alberto de Melo (org). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 15-34.
Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/alberto.pdf> >. Acesso em: 4. Mar. 2011.

SECRETAN, Lance H. K. *Os passos do tigre*. São Paulo: Record, 1989.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ. *Notícia sobre Aluno cego*. Disponível em: < <Http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/franciscobeltrao/modules/noticias/article.php?storyid=183>>. Acesso em: 10. Dez. 2011.

SINAES. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. Ed. Brasília: INEP, 2004.

SOUZA, P.N.P. História sumária do ensino superior brasileira In: SOUZA, P.N.P. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UnB, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

UFG. *Depoimento de tutores e alunos*. Disponível em: <<http://www.labtime.ufg.br/labtime/ai/depoimentos>>. Acesso em 05. Jan. 2011.

UFSC. Notes. *Fluxograma de tramitação de formulário de registro de atividades de extensão*. Disponível em:<<http://notes.ufsc.br/aplic/formext.nsf/Fluxograma?OpenPage>>. Acesso em: 13.set.2011

_____. *Pró-reitoria de pesquisa e extensão (PRPE)*. Disponível em: <<Http://www.prpe.ufsc.br>>. Acesso em: 19 out. 2011.

_____. *Planejamento da UFSC*. Disponível em: <<Http://planejamento.paginas.ufsc.br/files/2011/09/Relatório-PAns.pdf>>. Acesso em 05. Dez. 2011.

UNESCO. *Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas educacionais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

UNESCO. *Política de Mudança e desenvolvimento do ensino superior*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>>. Acesso em 2. Mai. 2011.

VALARELLI, L. Indicadores de resultados de projetos sociais. In: *Apoio à Gestão*. Rio de Janeiro, 1999.

VALLE, Victor M. La evaluación e las organizaciones universitárias. In *Liderança e Administração na universidade*. Florianópolis: UFSC, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*. Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, Dec. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Jul. 2010. doi: 10.1590/S0101-32622003006100002.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. - 9. ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

_____. *Métodos de Pesquisa em Administração*. -3. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

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

XUE, Tianxiang. The evaluation of the education system in the people republic of china. In: COWEN, R (Ed). *World yearbook of education*. London: Kogan, 1996.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, p. 827-831, nov.2008.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR DE EXTENSÃO DO CENTRO, COORDENADOR DE EXTENSÃO DO DEPARTAMENTO E PROFESSOR LIGADO A PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A) CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Tempo de atuação na UFSC (em anos):
2. Tempo de atuação junto a projetos de extensão (em anos):
3. Tempo de atuação junto a projetos de extensão em educação a distância (em anos):

B) DADOS RELATIVOS AOS PROJETOS DE EXTENSÃO

1. Em sua opinião, quais são os principais fatores que devem ser avaliados em um projeto de extensão em educação a distância? Por quê?
2. Baseado em sua experiência frente à coordenação da extensão, você identifica nos projetos de extensão em educação a distância um plano acadêmico, com aspectos correlacionados à política de gestão, infraestrutura disponível, relação Universidade-sociedade e produção acadêmica as ser realizada? Você acredita que estes aspectos são essenciais para elaboração do projeto? Acrescentaria mais algum item?
3. Nos projetos de extensão em educação a distância do departamento/centro as questões como responsabilidade social da instituição, inclusão social, desenvolvimento econômico e social, da memória e patrimônio cultural são contempladas? De que maneira? São fatores essenciais?
4. Existe algum tipo de avaliação dos projetos de extensão em educação a distância na UFSC? Em caso positivo, como ocorre? Quais os agentes envolvidos nesta avaliação?
5. A UFSC utiliza algum instrumento que mensure o Retorno sobre o investimento; inovação tecnológica; qualidade técnica; custos e

prazos; capacitação técnica; avanço do conhecimento; reconhecimento externo e benefícios provenientes do projeto de extensão em educação a distância para os envolvidos e sociedade? Você considera estes fatores importantes?

6. Em sua opinião, quais os principais desafios e limitações encontrados na realização dos projetos de extensão em educação a distância, no que diz respeito à avaliação?
7. Que tipos de documentos são exigidos pela UFSC no que diz respeito ao ciclo de vida dos projetos de extensão, desde o planejamento até avaliação?
8. Você tem sugestões no que concerne à atuação da UFSC frente à avaliação dos projetos de extensão em educação a distância?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SUPERVISORA DO PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. No princípio da elaboração do projeto de extensão em educação a distância - Aluno Integrado, foi traçado um plano acadêmico, com aspectos correlacionados à política de gestão, infraestrutura disponível, relação Universidade-sociedade e produção acadêmica a ser realizada?
2. Quais os objetivos do projeto? Que problemas pretendiam resolver?
3. Quais os resultados? Que problemas foram efetivamente resolvidos?
4. Sendo (2) e (3) diferentes, quais as causas?
5. Os objetivos originais continuam válidos?
6. Quais as facilidades e dificuldades encontradas na administração desse projeto?
7. Quais as conclusões?
8. Quais as recomendações para novos projetos?
9. Qual o retorno sobre o investimento no projeto?
10. Em termos de inovação tecnológica e infraestrutura, que tipos de avanço o projeto propiciou para os participantes?
11. Com relação à qualidade técnica, pode-se dizer que o projeto atingiu o grau exigido pelos padrões técnicos, conforme o melhor conhecimento técnico existente e disponibilizado? De que maneira?
12. O projeto atingiu os custos e prazos previstos?
13. O projeto contribuiu para a capacitação da organização ou especificamente da equipe que o realizou? De que maneira?
14. O projeto contribuiu para o Estado da arte em sua área de conhecimento e possibilitou produções acadêmicas? De que maneira se avançou no conhecimento?
15. O projeto contribuiu para aperfeiçoamento da imagem da instituição junto à comunidade? Você acredita que este fortalecimento da imagem da instituição junto ao público externo seja importante?
16. As ações do projeto contribuíram para alcance do impacto social desejado e significativo para todos os participantes?
17. Que tipos de documentos foram exigidos pela universidade no que diz respeito ao ciclo de vida do projeto, desde o planejamento até avaliação?
18. Durante a realização do projeto ocorreu algum tipo de avaliação? Quais? De que maneira?
19. A universidade na elaboração e execução do Projeto Aluno Integrado cumpriu seu papel de responsabilidade social na relação com a

sociedade, por meio da inclusão social, desenvolvimento econômico e social, da memória e patrimônio cultural. De que forma?

20. Em sua opinião, quais são os principais fatores que devem ser avaliados em um projeto de extensão em educação a distância? Por quê?

21. Você tem sugestões no que concerne à avaliação dos projetos de extensão em educação a distância?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ORIENTADORES E TUTORES DO PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. Você acredita que o Projeto possibilitou o avanço do conhecimento?
Por quê?
2. O Projeto propiciou o reconhecimento externo da instituição que o promoveu? Por quê?
3. Quais os principais benefícios do projeto para os envolvidos e sociedade?
4. De modo geral, você acredita que os participantes ficaram satisfeitos com a realização do projeto? Por quê?
5. Quais os principais desafios, dificuldades e limitações encontradas no Projeto?
6. Que fatores facilitaram a realização do projeto?
7. Foram realizadas avaliações durante o projeto? Em caso positivo, quais os envolvidos e como ocorreram.
8. Você acredita que o processo de avaliação é importante para o projeto?
9. Em sua opinião, quais são os principais fatores que devem ser avaliados em um projeto de extensão em educação a distância? Por quê?
10. Você tem alguma sugestão no que concerne à avaliação do projeto em que você atuou e, sobretudo com relação a projetos de extensão em educação a distância?

APÊNDICE D

PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Informações correlacionadas a infraestrutura a serem observadas na plataforma e-proinfo, e-mails, e site do aluno integrado:

1. Acesso ao sistema e cadastramento na plataforma;
2. Inscrição no curso;
3. Tecnologias utilizadas;
4. Diálogo entre tutores x alunos, tutores x tutores, alunos x alunos, orientadores x tutores, supervisão x orientadores e demais participantes que utilizaram e dialogaram por meio das diferentes ferramentas de tecnologia de informação e comunicação disponibilizadas pelo projeto;