

Avaliação da extensão universitária: da institucionalização as suas práticas

Conferência proferida no 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária no dia 13 de setembro de 2004.



Bernardete A. Gatti
Professora aposentada da USP
Professora da PUC - São Paulo

Ao falar de avaliação da Extensão Universitária, falamos de modalidades avaliativas de Projetos ou Programas. Essas avaliações têm algumas peculiaridades importantes a serem consideradas, porque envol-

vem questões sociais e relacionais, uma vez que seu eixo é o estudo da efetividade desses Projetos ou Programas. Isso demanda, para os modelos avaliativos, partir de perspectivas sobre o sentido e o significado dessas ações em um dado contexto. Trabalha-se, também, com a premissa de que haja em seu planejamento e implementação uma concepção – uma expectativa de valor essencial – em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Envolvendo projetos/programas que se põem no seio das comunidades, a Extensão Universitária busca seus fundamentos em uma perspectiva sócio-cultural e ética. Sua institucionalização e suas práticas vinculam-se, assim, a três aspectos básicos: primeiro - ao cenário histórico-social, segundo (e relacionado ao anterior) - ao papel da Universidade, e, ligado a ambos, a uma perspectiva de conhecimento como instrumento para viver melhor.

Nem sempre os envolvidos com programas extensionistas têm clara consciência desses aspectos como elementos sinalizadores para suas ações, na direção da produção de mudanças sócio-culturais relevantes à vida humana civilizada, na direção da construção de uma sociedade mais equitativa. Alguns modelos avaliativos nem sempre levam em conta essas questões, porém, hodiernamente, elas vêm sendo colocadas como imprescindíveis à compreensão do papel social de programas ou projetos sociais. Na área de avaliação tem-se trabalhado grosso modo, com quatro tipos de modelos. Os modelos descritivos – em que se coletam dados característicos dos programas, em geral por meio de questionários, traçando-se um perfil com os mesmos; é típico ater-se a dados como, número de pessoas atendidas, volume de dinheiro despendido em cada fase etc. Os descritivos-analíticos, em que se procura comparar ou cruzar variáveis do processo e do produto. Os reflexivos-interpretativos, que a partir de uma base descri-

va e analítica, avançam na sua interpretação a partir de referentes sócio-culturais, agregando também formas diversificadas de coleta de dados como observação, grupos focais, estudos de caso etc. E, os reflexivos-participativos, que se apóiam nas premissas e formas de coleta da avaliação participativa, que envolve, em situação de reflexão sobre o processo desencadeado por um programa, os vários segmentos co-participes desse programa. São as duas últimas formas de trabalho avaliativo que mais se coadunam com as novas perspectivas na avaliação de programas ou projetos sociais. Essas perspectivas incluem, como assinalado acima, reflexão sobre o cenário social mais amplo e o local, em suas relações, e concepções sobre o papel da Universidade nesse cenário. Isso demanda uma composição interdisciplinar que envolve questões analisadas pela sociologia, antropologia cultural e psicologia social, ou outras.

Vamos fazer uma digressão sobre a sociedade onde nos movemos e algumas demandas à Universidade, pois esses elementos podem balizar nossas propostas avaliativas.

1. Proposições em determinados cenários

Em atmosfera de intenso debate quanto ao papel e finalidades da Universidade e da qualidade de suas propostas como instituição social, e, em um tempo em que se demanda que responda a uma grande variedade de desafios sociais, tecnológicos, políticos e ecológicos, é de grande importância refletir sobre *suas opções de ação e sua efetividade*, seja no plano do ensino, seja na pesquisa ou da extensão. Esse reconhecimento já chegou às universidades, mas ainda não se realiza de modo mais pleno. A institucionalização das reflexões avaliativas ainda não se acha realizada. Há algumas *questões concretas* que precisam ser respondidas, quer para o desenvolvimento da universidade como um todo, quer quando se pensa em ponderar sobre sua *efetividade no social*. São elas: Qual o propósito e a natureza dos estudos e das ações universitárias em um momento de aceleradas mudanças, com a estrutura universitária que temos e as condições sociais que vivemos? Que valor

esperamos que esse trabalho tenha? Que valor tem, realmente, para as pessoas e a sociedade? Como a Universidade pode responder à heterogeneidade de condições sócio-culturais?

Respostas a estas questões devem ser buscadas junto a diversificados grupos de interesse e com diferentes referenciais, ou seja, a busca de respostas demanda um rompimento com a endogenia – apenas a Universidade falando de si mesma, para si mesma.

a - Primeira condição: interfaces internas e externas: visibilidade social – ser visto, ser reconhecido e reconhecer.

Conforme analisa a socióloga Carmen Guadilla (1997, p.105-106), diferentemente de alterações em níveis de educação superior realizadas em outros momentos do século XX, “quando os atores responsáveis por elas foram agentes endógenos - estudantes algumas vezes, pesquisadores e dirigentes das instituições outras vezes - a agenda de transformações na década de 90 veio sendo construída com novos agentes, alguns deles de fora da universidade”. Além disso, simultaneamente, e considerando a emergência de mudanças substanciais que caracterizam o momento que estamos vivendo de passagem de uma etapa civilizatória a outra, grande número de instituições de educação superior, com seus diversos níveis e âmbitos de atuação, encontra-se em condições de enclausuramento. Tal condição gera reações de paralisia e de defesa, “pois a perplexidade diante das mudanças, às vezes, é muito grande. Na vida dos acadêmicos, sobretudo, a passagem de uma etapa civilizatória a outra implica, em muitos casos, a desvalorização repentina de um capital cultural que se esteve acumulando durante toda a vida profissional.” Implica, também, alterações na atuação profissional, nas relações de poder, com uma dinamização diferente de estruturas já bem instituídas, com papéis assegurados. Nas funções extensivas da universidade isto é bem claro, pois não há mais como caracterizá-la como rotina de serviços ou só como meio de se obterem “campos de estágio”. As funções extensivas, para se estruturarem e se caracterizarem como ações comunitárias, têm que mostrar um significado de interesse mais amplo, para além dos interesses da academia. Este é um ponto que os modelos avaliativos vêm trazendo à consideração. Trata-se, realmente, de aquilatar o valor social, ou psicossocial, real, dos projetos ou programas. Isto demanda uma análise da integração dos projetos desenvolvidos em um ethos conscientemente construído no coletivo dos implementadores, pela consideração dos seus contextos de realização e pelas interfaces e intercâmbios gerados em seu acionamento.

Portanto, se queremos verificar se transformações se operaram – tanto no âmbito institucional como na

comunidade – há que se olhar para os atores dessas ações: serão pessoas e instituições que possuem *sensibilidade ao social* e, que, por isso, preocupam-se com a falta de equidade social e incorporam positivamente os avanços para uma nova etapa civilizatória?

b - Do valor ao impacto: atender, informar, formar.

A posição acima colocada gera desafios, não pequenos, à Universidade e os programas de extensão – que adentram o *socius* de diferentes modos - são chamados a dizer a que vieram: sua efetividade precisa ser qualificada, não apenas em termos numéricos mas em termos de significado, de impacto, porque no âmbito desses programas reside a rica possibilidade de a Universidade inserir-se entre o povo e criar trocas efetivas, em uma perspectiva de equalização de direitos, de compartilhamento de bens sociais valiosos, como visões de saúde, do habitat humano e seus cuidados, de educação etc., com informação, cultura, entendimentos, formação de níveis interpretativos etc. Não se trata, pois, só de atendimento, mas de informação e formação. Trata-se de disseminação de conhecimento em práticas.

Faço aqui algumas considerações de fundo, novamente para nos ancorarmos em referências que permitam dar sentido a uma avaliação. Um dos pontos chave, no momento, é a socialização ampliada dos conhecimentos de que a Universidade é criadora ou detentora, não apenas pelo ensino, mas por ações guiadas por esse conhecimento na direção da sociedade que a sustenta. As discussões sobre o papel social do conhecimento vêm sendo ampliadas, sob óticas diferentes, na medida em que as sociedades historicamente se complexificam, e em que a possibilidade de usufruto de bens sociais se mostra muito desigual. Na verdade, há concentração de “conhecimento” em poucos círculos, sendo essa concentração um dos novos determinantes de desigualdades sociais. Deter certos conhecimentos é poder obter vantagens e facilidades no movente mundo atual, no sentido do melhor uso de equipamentos sociais e benefícios disponíveis, os quais ficam restritos a certos grupos com exclusão de outros, seja pelo desconhecimento, desinformação, baixo nível de escolarização, incapacitação de procura, preconceitos, sobretudo pela não disponibilização de modo adequado desses “saberes” por aqueles que os detêm para os que não os detêm. Stehr (2000, p.102) é um dos autores que apontam a emergência de novas formas de desigualdade no contexto histórico atual, enfatizando a posse de conhecimentos como fator central para uma vida mais digna. Conhecimentos esses que são base para formas de agir, conhecimento que está na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados. Contemporaneamente, e nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e o domínio de co-

nhcimentos relevantes socialmente associam-se a domínio de linguagens, ciências, tecnologias, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Nesse âmbito, não só a escolarização básica e superior das pessoas entra em jogo, como as ações sociais diretas das Universidades, na medida mesma da sofisticação das sociedades, de um lado, e da exclusão de populações, de outro. Está-se falando aqui de uma *concepção ampliada da palavra “conhecimento”*, pois não diz respeito ao conhecimento científico ou instrumental estrito, refere-se, sim, a um conjunto mais amplo de meios de construção de habilidades e competências sociais, que se revelam em formas novas de agir e mediações que abrem perspectivas diferenciadas de sucesso na vida cotidiana. Na base dessas possibilidades está o saber buscar e interpretar informações e tipos de conhecimento que, em última instância, derivam, direta ou indiretamente, de avanços científicos e culturais em vários setores e que, para serem disponibilizados às comunidades, merecem tratamento comunicacional adequado. A extensão é um meio para essa disponibilização. Por isso, falamos acima em disseminação de conhecimentos em práticas.

Stehr (2000) argumenta que a “condição que possibilita obter bases de ação mais amplas e mais numerosas é o conhecimento, ou seja, um conjunto de competências sociais de acesso mais geral, cujo impacto sobre as estruturas sociais de desigualdade acelera as oportunidades dos atores de reformular as construções sociais” (p.108). Então, no compasso em que “o conhecimento vai tomando o lugar da propriedade e do trabalho como mecanismo constitutivo da desigualdade, a relação dos indivíduos e dos grupos com o conhecimento passa a ter uma importância fundamental para os padrões de desigualdade social nas sociedades contemporâneas.” (p.109). Fala-se aqui de um conhecimento interessado que passa por práticas e compartilhamentos, para o que programas de extensão têm grande possibilidade de impacto, pois mobilizam conhecimentos em ações e relações, saindo do contexto apenas racional e racionalizado do ensino, atuando com as pessoas por inteiro, em seus hábitos, atitudes, motivações etc. Sob essa ótica, para quem tem no seu horizonte idéias como equidade social, oportunidades distribuídas, relações cooperativas, o sistema de extensão universitária constitui-se em meio privilegiado de a Universidade chegar às comunidades, chegar a diferenciados segmentos sociais, mudando práticas e formas de pensar, criando possibilidades de participação e crítica. Aí estará sua efetividade: cabe à avaliação aquilatar se se chegou aí. Na extensão, especificamente, os contrastes entre conhecimento científico, conhecimento ético, equidade social e práticas extensionistas devem ser merecedores de ampla e pública discussão, o que processos avaliativos podem estimular e subsidiar.

Tal modalidade de participação da Universidade vem sendo essencial, e o será mais, na medida em que se demanda que esses programas se impregnem com uma ética da vida que implique a superação de processos que alimentam a excessiva desigualdade entre pessoas e grupos. Isso conduz à necessidade de rearticulação dos domínios dos conhecimentos para bem viver, com a responsabilidade social. Esse é um foco importante nos processos de implementação de políticas ou programas sociais, portanto eixo de sua avaliação, ao se visar a seus impactos.

c - Extensão: processo educativo

Então, nesse cenário e com essas premissas, as ações extensionistas das Universidades constituem-se em processos educativos, socializadores: no atendimento a pacientes, orientações em linguagem acessível; na atuação com artes, o aperfeiçoamento das linguagens, da expressividade; na atuação preventiva de diversas ordens, os cuidados com as compreensões etc. Nos programas de extensão lida-se com pessoas e, nesta perspectiva, elas não são um objeto passivo para manipulação do detentor do conhecimento, mas são gente que necessita ser trazida ao diálogo sobre suas condições, à compreensão sobre as alternativas, ao esclarecimento sobre práticas a fazer. Com isso, podem instaurar-se processos de socialização de conhecimentos, com apropriação de conhecimentos que no dia a dia pode melhorar a qualidade de vida das pessoas. Mudanças efetivas podem ocorrer na direção de uma expansão do domínio, compreensão e uso de bens da nossa civilização. Essa dimensão vai constituir o foco mais importante de qualquer avaliação de programas ou projetos que visem à melhoria do mundo social e da vida das pessoas – é a avaliação de sua efetividade, de seu impacto, que não é o produto imediato e mais visível. Conforme assinala Subirats (1993, p. 256, trad. da aut.), discutindo a avaliação de intervenções sociais: “A avaliação se aproximaria do que veio a denominar-se de *learning process*, processo de aprendizagem, que obriga a manter um perfil participativo e de incorporação de critérios plurais na consideração dos fatores a serem tomados em conta.”

2. Extensão universitária e avaliação

Programas de Extensão de Universidade não podem ser mera prestação de serviços. Por serem extensão universitária visam, de um modo ou de outro, à formação humana com diversos tipos de atuação/intervenção no social e, por essa razão, chamam por um modo de pensar e agir que os distingue dos programas de investigação científica e da fragmentação didática ou outras tantas que estruturam atualmente a vida acadêmica. Representam a ação mais direta da universidade junto às comunidades e são processos integradores e integrados.

Com ações informativas, ou de suprimento de serviços, de complementação a políticas, de intervenções autóctones, mudanças de diferentes naturezas são visadas (culturais, em saúde, no meio ambiente, em políticas locais ou mais gerais etc.). Por essa razão, tendo objetivos que são, por sua natureza, complexos (multienvolventes), indicadores clássicos para avaliação desses processos – quantidade da oferta, quantidade de atendimento/atingimento, tipos de ações, escala de opiniões, infra-estrutura e gestão, custos, ou seja, indicadores da “engenharia institucional” e dos traços constitutivos dos programas – são necessários mas não são suficientes, pois o que se busca na avaliação de Programas é sobretudo sua efetividade, o que requer em seu projeto uma tomada de posição sobre o benefício que está sendo visado. Fica difícil avaliar efetividade de programas quando esses foram concebidos apenas em termos pragmáticos, sem uma perspectiva mais ampla que lhes dê sentido. Pode-se fazê-lo, mas o risco é que essa perspectiva, que norteará a coleta de dados, suas formas e sua interpretação, seja definida pelos avaliadores à revelia dos implementadores, gerando certa inconsistência analítica, ou criando vieses, pois se toma por referência uma abstração que não está presente na consciência dos realizadores e, portanto, nas suas práticas. É claro que se pode assinalar essa ausência e problematizá-la.

A avaliação de um programa ou projeto, conforme Figueiredo e Figueiredo (1986) visa ao estudo das relações entre a implementação dos programas e seus resultados ou impactos, considerando-se uma real mudança em condições sociais e/ou culturais prévias da vida das comunidades/pessoas atingidas. Aqui, é preciso considerar a diferença entre resultados ou produtos e o impacto, sua efetividade. Na maior parte das vezes observa-se um uso indiscriminado desses termos, tomando impacto como produto. O resultado ou produto de um Programa ou Projeto são os efeitos imediatos, por exemplo, em um programa de orientação alimentar para crianças em várias idades, o número de lares que receberam orientação/supervisão e o número de mães que conseguiram concretizar a orientação. O impacto se reflete nas mudanças na cultura alimentar das famílias e seus reflexos, por exemplo, não só na saúde das crianças, mas na dos adultos e na da comunidade. É a permanência dos novos hábitos e é também a expansão dos efeitos imediatos em espaços colaterais que se verificam a médio e longo prazos. Conforme Arretche (1999), exemplificando a questão,

espera-se que programas de saneamento básico tenham impacto sobre as condições de saúde da população. Ora, uma coisa é abastecer a população com sistemas de água e esgoto e, neste sentido, fornecer produtos como torneiras de água e sistemas de eliminação de dejetos. Outra, bastante distinta, é a qualidade desse

serviço e, mais distinta ainda, seu impacto sobre as condições de saúde da população.

Lembramos que a avaliação de impacto não é trivial. Há muita dificuldade de atribuição do impacto a um determinado Programa ou Projeto, pois no mundo social/relacional há inúmeras fontes intervenientes, simultaneamente. Nas intervenções de caráter social há que se considerar contextos de implementação e outras ações simultâneas desenvolvidas por vários outros setores no mesmo espaço. Por essa razão, métodos específicos e mais complexos precisam ser criados *ad hoc* para a inferência mais segura dos reais impactos, ou seja, da efetividade de um particular Programa, nessa dimensão.

3. Fatores psico-sociais intervenientes

Do ponto de vista da efetividade desse tipo de programa, também é preciso lembrar um aspecto importante nos processos de sua implementação e que se reflete em sua avaliação. Eles visam/envolvem pessoas em situação de realidade, em certas condições sociais e culturais, por isso é preciso considerar os aspectos psico-sociais envolvidos nos processos que visam a mudanças. Em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de extensão ou de formação continuada, que visam a mudanças em cognições, hábitos e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos e trabalhando a racionalidade das pessoas, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. As limitações dessa concepção vêm sendo tratadas pela pesquisa e literatura em vários setores, e se chama a atenção para o fato de que essas pessoas estão integradas a grupos sócio-culturais de referência, em que se gestam concepções de modos de ser, crenças, formas de pensar específicas e diferentes, linguagens, que se constituem em representações e valores que filtram/barram os conhecimentos e as informações que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas sócio-afetivo-culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos. Seu centramento apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

É preciso ver pessoas visadas por programas extensionistas não como seres abstratos ou como essencialmente racionais, mas como sendo essencialmente seres sociais, com suas identidades, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações e linguagens constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Em decorrência disso, é muito simplista a noção de que um aumento e melhoria no rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao modo de vida de pessoas. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio-psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais e dos humanos, construindo as referências com as quais, ou em contraposição às quais, as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais, culturais, de saúde ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam estar engrenadas – no sentido de engrenagem, mesmo – com o meio sócio-cultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover.

Programas formativos, intervenções que visam a trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais, só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sócio-psicológicas-culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o fato de levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do trabalho, quando este se pretende formativo e não apenas ser um meio de “apagar incêndio” ou cumprir metas quantitativas.

Formas e processos de representação estão involucrados nos processos de transcrição do mundo e de si e, as narrativas que expõem esses processos são manifestações da atividade simbólica das pessoas as quais nos trazem elementos para detecção e compreensão desses processos, que podem traduzir cristalizações, resistências ou transformações, metamorfoses, na expressão de Ciampa (2001). Essa compreensão tanto pode subsidiar a implementação de programas sociais, como o processo de avaliação de efetividade/impacto.

4. Combinando processos avaliativos

Mantendo a perspectiva da necessidade de um certo grau de clareza, por parte dos planejadores e agentes, quanto aos objetivos sócio-culturais dos programas de extensão na Universidade e quanto ao cenário em que eles se implementam – ou seja, de uma certa consciência e visão sobre esse trabalho – decorre que os proces-

so avaliativos requeridos constroem-se nesses referenciais. Não se pode escamotear a necessidade de que o desenvolvimento desses programas necessite de uma avaliação. Seja para reorientar a própria implementação do programa, seja para informar os envolvidos e a sociedade sobre os caminhos desejados e os percorridos, seja para compreender as reais necessidades que podem não ser as pré-definidas. Entretanto, tal avaliação não pode se restringir a uma mera constatação de dados; ela envolve, sim, indicadores clássicos, mas se completa por um processo de envolvimento dos participantes em reflexões sobre o ocorrido, à luz de uma certa filosofia de trabalho, bem como os beneficiários, que podem ser incorporados de alguma forma nessa reflexão. Isso requer que se pense em avaliação participativa. Esta implica no envolvimento dos diversos segmentos envolvidos nas ações, de alguma forma a ser escolhida, e propicia ampliar o aporte de interpretações sobre o programa em ação, favorecendo maior aprofundamento da avaliação, pelo desvelamento de diferentes pontos de vista, de diferentes valores de referência, e de modos de interpretação e compreensão do ocorrido. A avaliação participativa limita o risco de um processo avaliativo permanecer periférico e permite aquilatar “o grau de legitimidade alcançado na instituição e na comunidade e o grau de adesão ou resistência dos agentes que o movem, produzindo esta ou aquela dinâmica.” (CARVALHO, 1999, p.93). Permite, ainda, apreender os resultados imediatos e mediatos em seus múltiplos efeitos, assim como os intervenientes, que podem se revelar como surpresas para os avaliadores e os responsáveis pelo programa. Sobretudo, os processos de avaliação participativa constituem-se em aprendizagem social e, por isso, essa modalidade avaliativa agrega valor aos próprios programas ou projetos. Nessa modalidade se reconhece a existência de um pluralismo de valores e de interesses, instaurando-se não um interrogatório mas um diálogo, uma troca de informações, concepções, interpretações e reações. Há um compartilhamento do controle e do uso dos achados, onde os conceitos-chave são “sigilo (sobre as pessoas)”, “negociação”, “acessibilidade” e “direito à informação” (McDONALD, 1977). A avaliação participativa requer, na condução de seu processo, momentos de recuo crítico, uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições no nível das ações-reações.

5. Finalizando

As idéias aqui expostas sinalizam que não é trivial a condução de uma avaliação de programa e, assim, ela demanda boa preparação dos avaliadores que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam deter certo domínio sobre as con-

dições de construção dinâmica de processos sócio-culturais, com os múltiplos fatores que os interseccionam. Aos avaliadores são pedidos, atualmente, modos de atuar menos “burocráticos”, para abrir-se às posturas dialógicas, a sistemas de trocas e construção de consensos, à lida democrática com o dissenso, à busca de compreensões quanto aos processos desencadeados, a partir de aportes significativos de vários campos disciplinares, da estatística à antropologia cultural.

Terminamos com as inspiradas palavras de Paulo Freire, que podem balizar tanto a criação de programas de extensão de Universidades como a perspectiva avaliativa que delineamos. Ao se buscar, com esses programas e com sua avaliação, mudança de condições do viver e avanço em etapas civilizatórias para todos, se se tem a meta da emancipação humana, esta “*não se faz de “A” para “B”, ou de “A” sobre “B”, mas, de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo – um mundo que impressiona e desafia a um e a outro originando visões ou pontos de vista sobre ele.*” (1978, p. 98)

Referências

- ARRETICHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: Rico, E.M. (Org.). **Avaliação de políticas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1999. p. 29-40.
- CARVALHO, Maria do Carmo B. de. Avaliação participativa : uma escolha metodológica. In: Rico, E.M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**. 2.ed. São Paulo: IEE/PUC-SP 1999. p. 87-94.
- FIGUEIREDO, Marcos F., Figueiredo, Argelina M.C.. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Textos IDESP**, São Paulo, n.15, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978,
- GUADILLA, Carmen García. Universidade Latino-Americana: da casela vazia ao cenário socialmente sustentável. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p.82-112, 1997.
- MCDONALD, B.A. A political classification of evaluation studies. In: Hamilton, D. (Org.) **Beyond the numbers game**. Hampshire: McMilan, 1977.
- STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade do conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n. 42, p.101-112, 2000.
- SUBIRATS, Joan. Evaluación de políticas de intervención social. Un enfoque pluralista. In: **Intercambio social y desarrollo del bienestar**. Madrid: CSIC, 1993.