

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

DYANE GUEDES CUNHA

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
PROPOSTA PARA UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

São Paulo

Março/2023

DYANE GUEDES CUNHA

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
PROPOSTA PARA UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Michel Mott Machado.

São Paulo

Março/2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

C972a Cunha, Dyane Guedes
Avaliação de impacto da curricularização da extensão: proposta para uma instituição federal de educação profissional e tecnológica / Dyane Guedes Cunha. – São Paulo: CPS, 2023.
101 f.

Orientador: Prof. Dr. Michel Mott Machado
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Curricularização da extensão. 3. Avaliação de impacto. 4. Indicadores. I. Machado, Michel Mott. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

DYANE GUEDES CUNHA

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
PROPOSTA PARA UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador - CEETEPS

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril
Examinador Externo - UnB

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 27 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Iuri, pela oportunidade de ensinar e (muito mais) de aprender. Aos meus pais e irmãs, por todo amor e incentivos para estudar e buscar conhecer.

Aos amigos e companheiros de viagem pela vida e pelo mundo: Alessandra, Juliana, Karin, Luis Fernando e Nadia.

A todos servidores com quem compartilhei e compartilho o trabalho no IFSP e tanto me ensinam sobre Educação e Extensão. Em especial a Adriana, Adriane, Angela, Aline, Cynthia, Hélio, Luciana, Reginaldo e Simone. E pela amizade e companheirismo, a Caroline, Elaine, Fernanda (*in memorian*), Priscila e Wilson.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e colegas da Turma 7, ingressantes em 2021, pelo aprendizado e compartilhamento de experiências durante o período complexo da pandemia de COVID-19. Em especial ao colega Stenio, pela parceria e troca de ideias.

Ao Prof. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril Marcelo e à Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo pela atenção e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao orientador Prof. Dr. Michel Mott Machado pela orientação, paciência e compreensão mesmo nos momentos mais desafiadores.

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”

(Paulo Freire, Extensão ou Comunicação)

RESUMO

CUNHA, D. G. **Avaliação de impacto da curricularização da extensão:** proposta para uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

O estudo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica, dentro da linha de pesquisa Políticas, Gestão e Avaliação, teve por objetivo elaborar proposta de monitoramento e avaliação de impacto da curricularização da extensão em uma instituição federal dedicada a Educação Profissional e Tecnológica. A questão que orientou a investigação foi a seguinte: “Quais indicadores relacionados à curricularização da extensão podem ser utilizados para avaliar o impacto de sua realização e fornecer informações para análise por parte da gestão institucional?”. Para tal, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, baseada em pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, bem como a adoção de procedimentos a partir da aplicação do caminho metodológico da Teoria da Mudança. Partindo da literatura sobre extensão, curricularização da extensão e avaliação, o estudo buscou apresentar resultados e indicadores relacionados aos principais atores da extensão: estudantes, instituição de ensino superior e sociedade. Como resultado da pesquisa, para cada ator da extensão e suas respectivas dimensões, foram gerados resultados de longo prazo esperados (impactos), assim como de curto e médio prazos e seus indicadores. Em termos teóricos, este estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a curricularização da extensão, principalmente em instituições de ensino brasileiras que se dedicam à Educação Profissional e Tecnológica. Em relação à prática de gestão, buscou-se contribuir ao aprimoramento do processo de curricularização da extensão na instituição de ensino ora em foco, bem como em instituições congêneres.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Curricularização da Extensão. Avaliação de Impacto. Indicadores.

ABSTRACT

CUNHA, D. G. **Impact evaluation of curricularization of extension**: proposal for a federal institution of professional and technological education. 101 p. Dissertation. (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

The study developed within the research group Management, Evaluation and Organization of Vocational and Technological Education, within the research line Policies, Management and Evaluation, had the objective of elaborating a proposal for monitoring and evaluating the impact of the curricularization of extension in a Brazilian federal institution dedicated to Professional and Technological Education. The question that guided the investigation was: “Which indicators related to the curricularization of the extension can be used to evaluate the impact of its realization and provide information for analysis by the institutional management?”. To this purpose, a qualitative investigation was carried out, based on exploratory, bibliographic, and documentary research, and carried out procedures based on the application of the methodological path provided by the Theory of Change. Based on the literature on extension, extension curricularization and evaluation, the study sought to present results and indicators related to the main extension actors: students, higher education institution and society. As a result of the research, for each extension actor and their respective dimensions, were suggested long-term results (impacts) as well as short and medium-term results and their indicators. In theoretical terms, this study contributes to broadening the reflection on the curricularization of extension, especially in Brazilian educational institutions dedicated to Professional and Technological Education. Regarding the management practice, the study sought to contribute to the improvement of the extension curricularization process in the educational institution now in focus, as well as in similar institutions.

Keywords: Professional and Technological Education. Curricularization of extension. Impact evaluation. Indicators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos legais da Extensão no Brasil.....	24
Quadro 2 – Conceitos de Extensão segundo os Fóruns de Pró-reitores e Diretrizes.....	26
Quadro 3 – Documentos analisados para definição de dimensões de avaliação	52
Quadro 4 – Itens analisados nos documentos selecionados	53
Quadro 5 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP.	54
Quadro 6 – Requisitos da Teoria da Mudança (TdM).....	58
Quadro 7 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos nos Estudantes .	62
Quadro 8 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos na IES	69
Quadro 9 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos na Sociedade....	76

LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Vírus SARS COV 19
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DEESB	Diretrizes da Extensão para Educação Superior brasileira
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas
FORPROEXT	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IEE	Integração Ensino e Extensão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IN/IFSP	Instrução Normativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RN/IFSP	Resolução Normativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TdM	Teoria da Mudança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 EXTENSÃO	17
1.1 Relações entre IES e a sociedade	17
1.2 A Extensão na Educação Superior Brasileira.....	21
1.3 Extensão e Educação Profissional e Tecnológica	25
1.4 As Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira.....	27
CAPÍTULO 2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	31
2.1 Histórico	31
2.2 Desafios da curricularização da extensão	38
2.3 Curricularização da Extensão no IFSP	41
CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO, IMPACTO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	44
3.1 Avaliação.....	44
3.2 Avaliação de impacto	45
3.2 Avaliação da curricularização da extensão	47
CAPÍTULO 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1 <i>Locus</i> da pesquisa - IFSP	49
4.2 Análise Documental	51
4.2.1 Identificação das dimensões e termos relevantes associados.....	52
4.2.2 Definição de atores da Extensão para composição dos quadros da TdM	56
4.3 Teoria da Mudança.....	57
4.3.1 Elaboração do quadro de indicadores a partir da TdM	58
CAPÍTULO 5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	60
5.1 Apresentação das análises	60
5.2 Estudantes	61
5.2.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.....	64
5.2.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade.....	65
5.2.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade.....	66
5.2.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais	67
5.3 Instituição de Ensino Superior (IES).....	68
5.3.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.....	70
5.3.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade.....	72
5.3.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade.....	73
5.3.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais	74
5.4 Sociedade	75
5.4.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.....	77
5.4.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade.....	78
5.4.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade.....	79
5.4.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	94
Apêndice A – Termos identificados na análise documental	94
Apêndice B – Conjunto de indicadores propostos	99

INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI têm apresentado situações conflitantes a respeito do Trabalho. Nesta direção, Antunes (2018) pontua que tem havido uma disputa entre uma idealização do mundo do trabalho, principalmente se forem considerados os avanços das tecnologias e a realidade do impacto destas últimas, caracterizado, entre outros aspectos, por um movimento de precarização estrutural do trabalho.

Esse cenário socioeconômico das relações de trabalho impacta diretamente a Educação, sua contribuição e interação com estas mudanças, o que inclui, sem dúvida alguma, a própria Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual se encontra na estreita relação entre trabalho, profissão e escolarização (MANFREDI, 2016).

Diante desse contexto, nota-se questionamentos e a revisão da compreensão social sobre Educação, o papel das instituições de ensino, e conseqüentemente, das expectativas e percepções da qualidade do ensino, inclusive no nível superior. Conforme pontuam Gimenez e Bonacelli (2016), no século XXI espera-se das Instituições de Ensino Superior (IES) envolvimento e interação com o seu entorno, a partir dos seus diferentes públicos e grupos de interesse, de modo a contribuir ativamente para o desenvolvimento social e econômico local, regional, e por que não dizer, também global.

Nessa direção, discussões como a organizada por Marcovitch (2019), por exemplo, sinalizam a necessidade de repensar a Educação Superior e os seus impactos para a sociedade. Entre outros pontos, esse posicionamento pressupõe um olhar cuidadoso às relações entre as IES e a sociedade, bem como à prática da gestão de sistemas educacionais e de unidades de ensino, o que deveria incluir as instituições que se dedicam a EPT (MACHADO, 2021a; 2021b; MACHADO; FOLIGNO; SILVA, 2022).

Frente a essa questão, pensa-se que a extensão pode ser considerada como uma pertinente “estratégia” de aprofundamento do relacionamento entre as IES e a sociedade, além de ser, em si mesma, uma das missões educativas essenciais no âmbito da educação de nível superior, juntamente do ensino e da pesquisa.

Em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CES nº 7/2018, estabelecendo as Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira (DEESB). Com limite para implantação inicialmente prevista para fins de 2021 —

e adiada para dezembro de 2022 por conta da pandemia do vírus SARS COV 19 (COVID-19) — a referida Resolução intensificou as reflexões e debates sobre a extensão nas IES, sendo um dos pontos de destaque a questão da curricularização da extensão.

Com a indicação de obrigatoriedade de 10% da carga do horária de todos os cursos superiores em atividades de extensão, as DEESB ressaltaram a discussão e a demanda por estratégias para operacionalizar a Integração Ensino-Extensão (IEE), identificada também como curricularização da extensão.

Prevista expressamente na Resolução CNE/CES nº 7/2018, a avaliação (e autoavaliação) contínua da Extensão destaca sua relação com o aperfeiçoamento das características desta dimensão. Além disso, ressalta-se que a avaliação educacional e de políticas públicas colocam seus instrumentos e resultados como subsídios para melhorias mais amplas, na qualidade e na governança das IES. Essa demanda por autoavaliação tem sido objeto de estudos com vistas a propor, por exemplo, um sistema de avaliação da IEE de universidades públicas brasileiras (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Em termos de avaliação no âmbito da legislação educacional brasileira, está prevista a obrigatoriedade de práticas de extensão nas IES, como é possível verificar, por exemplo, na legislação que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004). Ao se considerar a EPT, especificamente, tem-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional mencionam entre os objetivos de sua avaliação “[...] zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e redes de ensino” (BRASIL, 2021).

Para que sejam realizadas as ações contínuas de aperfeiçoamento e do desempenho institucional, é necessário aferir e compreender a IES em seus pontos fortes para ressaltá-los, assim como em seus pontos fracos, a fim de melhorá-los. Mais do que uma demanda gerada pela legislação, a avaliação da IES pode melhorar seus processos, apontar caminhos e ressaltar as boas práticas. E ainda, quando falamos de IES públicas num contexto de política pública, a proposição dos indicadores e métricas deve privilegiar o ganho da sociedade como um todo (PLANETA *et al.*, 2019).

A temática da extensão pode se mostrar relevante tanto pelas demandas sociais sobre qualidade de Educação Superior, quanto pelos aspectos formais derivados das Diretrizes regulamentadas pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Mesmo com produção científica crescente sobre a temática de interesse, verifica-se uma lacuna em relação à avaliação da

extensão, sendo ainda escassos os estudos, por exemplo, sobre indicadores e sistemas de avaliação da chamada “curricularização da extensão” (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; FOLIGNO; SILVA; MACHADO, 2022).

Ressaltando a importância de focar, nas discussões sobre extensão, a perspectiva da gestão e avaliação, a presente pesquisa intenciona apresentar contribuições ao discutir indicadores para avaliação da IEE junto a uma instituição ofertante de EPT, portanto, a partir de um olhar às particularidades institucionais e da referida modalidade educacional ofertada. Pensa-se que tal abordagem pode mostrar-se útil, tanto à instituição de ensino dedicada à EPT, ora em foco, assim como para outras instituições congêneres.

Como parte da estrutura e organização do ensino brasileiro, a EPT é compreendida como uma das modalidades de educação e de ensino previstas na legislação nacional, e que se mostra atuante em diferentes níveis (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PETEROSI, 2014; MANFREDI, 2016; MORAES; ALBUQUERQUE, 2020).

Assim, o presente estudo tomou como objeto de pesquisa uma instituição de ensino pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), nomeadamente o Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Criada em 2008, a RFEPCT apresentou uma proposta de verticalização da oferta EPT, que entre outras inovações, inclui a extensão entre suas finalidades, características e objetivos voltados, entre outros aspectos, à relação com as demandas sociais e ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL, 2008).

A partir desse contexto, busca-se refletir sobre as mudanças ou transformações institucionais esperadas à referida instituição de ensino de EPT, a partir da implementação da IEE, tendo em vista o impacto esperado tanto à IES quanto aos estudantes e à sociedade. Portanto, esta investigação tem por objetivo central propor indicadores de monitoramento e avaliação dos impactos da curricularização da extensão em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica, o IFSP. Quanto aos objetivos específicos, têm-se:

- Estudar a extensão e a relação IES-sociedade;
- Estudar a Integração Ensino-Extensão (IEE);
- Analisar aspectos relacionados à avaliação de políticas educacionais;
- Identificar dimensões de análise de impacto da IEE, à luz de documentos institucionais voltados à extensão;

- Determinar impactos esperados (resultados de longo prazo), resultados de médio e curto prazos e indicadores, à luz do caminho metodológico da Teoria da Mudança (TdM).

Para tal, realizou-se uma aproximação à história da relação IES-sociedade, além da apresentação da construção conceitual de extensão na Educação Superior no Brasil, como referência para a construção conceitual da IEE no contexto do ensino superior no país.

Ainda com vistas ao alcance do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Uma vez que a avaliação da curricularização da extensão no Brasil, com foco na EPT, ainda é uma temática pouco abordada, pesquisas exploratórias podem se mostrar úteis para a investigação de assuntos ainda pouco explorados (COOPER; SCHINDLER, 2010).

Além disso, para a proposição de indicadores, tratou-se de adotar como caminho metodológico, a TdM, conforme operacionalização realizada por Gimenez *et al.* (2021) e Machado *et al.* (2022). A TdM é uma ferramenta metodológica que busca descrever e ilustrar mudanças esperadas em um determinado contexto (CENTER FOR THEORY OF CHANGE, 2022), sistematizando o desenho de programas ou de intervenções, articulando o encadeamento entre as suas partes, relacionando elementos que as compõem e explorando suas relações e consequências, com vistas ao alcance de objetivos e das mudanças elencadas (VOGEL, 2012; DUGAND; BRANDÃO, 2017; RIBEIRO, 2020).

Diante do exposto, pensa-se que esta pesquisa possa trazer contribuição teórica para suprir lacuna existente na literatura sobre o assunto de interesse, uma vez que poucos estudos têm sido realizados com foco na avaliação do impacto da curricularização da Extensão, em geral, bem como no que se refere à EPT, em particular.

Como contribuição prática, procura-se contribuir com *insights* aos gestores da instituição de ensino e outras similares — ora objeto de estudo — sobre como pode ser realizado o monitoramento e a avaliação de impacto da IEE. Também, busca-se colaborar à compreensão do papel social da instituição de ensino e à melhoria de suas práticas extensionistas.

Além desta introdução, este trabalho está estruturado em três partes. Nos capítulos 1, 2 e 3 apresenta-se o referencial teórico do estudo abordando, respectivamente as temáticas de Extensão, Curricularização da Extensão e Avaliação de impacto da IEE. Na sequência, no

capítulo 4, descreve-se o percurso metodológico da investigação. No capítulo 5, apresenta-se os resultados obtidos, além de análise e discussões destes resultados. Para encerrar, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 EXTENSÃO

A fim de apresentar conceitos de extensão, Gimenez, Gavira e Bonacelli (2019) destacam a importância de apresentar, anteriormente, a concepção de terceira missão como síntese de demandas por diversificação das relações da IES (Instituição de Ensino Superior) com a sociedade.

1.1 Relações entre IES e a sociedade

No contexto social do século XXI, com as transformações da economia do conhecimento, crises financeira e ambiental, e mais recentemente uma pandemia, o cumprimento das missões das universidades e de outras IES, têm se mostrado desafiador, conforme observam Compagnucci e Spigarelli (2020).

Gimenez e Bonacelli (2016) pontuam ainda que dentre esses desafios, está a expectativa sobre o envolvimento e a interação das IES com o seu entorno, a partir dos seus diferentes públicos e grupos de interesse, de modo a contribuir ativamente para o desenvolvimento social e econômico dos seus territórios.

Em outro trabalho, Gimenez e Bonacelli (2021) destacam que as diferentes visões e interpretações das missões universitárias estão relacionadas ao desenvolvimento do que se compreende como papel desta instituição na sociedade. Neste sentido, Gimenez, Gavira e Bonacelli (2019) observam que o estudo da história da universidade permite concluir que esta possuiu três missões básicas, que são: o ensino, a pesquisa e toda uma gama de relacionamentos e interações que promovem a articulação das duas primeiras missões com o mundo exterior, o que se dá, principalmente, pela extensão.

Santos e Almeida Filho (2008), por sua vez, consideram que a formalização da instituição de educação que veio a ser nomeada como universidade estava fundamentada em um modelo baseado na transmissão do saber e nas relações diretas entre mestre e aprendiz, ou seja, no ensino. A primeira universidade do mundo ocidental surgiu em Bolonha, em 1088, por iniciativa de estudantes, e a segunda, por iniciativa dos mestres, foi a Universidade de Paris (1150-1170) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; GIMENEZ; BONACELLI, 2016; MAXIMIANO JUNIOR, 2019).

Ainda que haja registros dessas e outras experiências anteriores de Educação Superior, Gimenez e Bonacelli (2016) destacam que apenas a partir do século XIII é possível identificar neste tipo de ensino características mais próximas dos modelos atuais de universidades, considerando as “heranças” destas primeiras em relação à organização administrativa e definição de currículos.

Segundo observam Santos e Almeida Filho (2008), na Europa pós-Renascimento foram acrescentadas às universidades demandas pela organização e sistematização do conhecimento. A partir das revoluções científica (século XVII) e industrial (século XIX), a ciência passou a ter maior relevância social e valor econômico (MAXIMIANO JUNIOR, 2019), acompanhada de um primeiro movimento de reforma universitária encomendado pelo Estado Germânico e conhecido como Relatório Humboldt, publicado em 1810, por meio do qual buscou-se priorizar a pesquisa no ensino superior, valorizando a pesquisa científica e consolidando um sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Neste modelo, ensino e pesquisa se completam, são interdependentes (GIMENEZ; BONACELLI, 2016).

Uma terceira missão, para além do ensino e da pesquisa, foi sendo desenvolvida na Inglaterra, também no século XIX, a partir de atividades nas universidades de Oxford e Cambridge para discutir sobre como estender atividades da universidade a públicos de estudantes (GIMENEZ; BONACELLI, 2016). Suas primeiras expressões e seu desenvolvimento conformaram o que hoje conhecemos por extensão universitária, termo mencionado pela primeira vez em 1850 durante as discussões sobre a necessidade da realização de reformas na Universidade de Oxford (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; GIMENEZ; BONACELLI, 2016).

Santos e Almeida Filho (2008) ressaltam que quase cem anos depois da Reforma Humboldt, outra importante reforma foi a realizada nos EUA, com a criação de universidades ligadas a fundações filantrópicas que se apresentavam com grande missão social, lideradas pela Carnegie Foundation, instituída em 1905. Paralelamente, foram criadas as Land-Grant Colleges — universidades de concessão de terras — que fomentavam um tipo de extensão universitária realizada como prestação de serviços de assistência técnica a agricultores (GIMENEZ; BONACELLI, 2016; GIMENEZ; GAVIRA; BONACELLI, 2019). Destacam-se, também, a partir de meados do século XX, a criação de estruturas em universidade

americanas para lidar com o desenvolvimento e difusão de tecnologia e inovação (GIMENEZ; GAVIRA; BONACELLI; 2019).

Na América Latina, foram essenciais as influências do Movimento de Córdoba (1918) para uma construção conceitual regional de extensão. A ação iniciada por estudantes da cidade argentina de mesmo nome, com propostas de universidades populares, evidenciava a extensão e demandava uma ampliação de acesso e de beneficiários dos saberes e conhecimentos desenvolvidos, debatidos e acumulados pela universidade (ROCHA, 2001; SOUSA, 2010; SERVA, 2020). Esta perspectiva influenciou as reflexões de Paulo Freire (FREIRE, 2013; GADOTTI, 2017) cujo impacto ainda é notado na extensão brasileira, mais precisamente na chamada extensão crítica.

Esta concepção crítica de extensão proposta por Paulo Freire e as experiências latino-americanas de interação com a sociedade apresentaram um caminho para repensar a atuação social da universidade e o próprio sentido da extensão, compreendida como possibilidade de desenvolvimento acadêmico, geradora de novos conhecimentos inspirando atividades de pesquisa e mesmo potencial de formação profissional mais qualificada (COELHO, 2014; SHELTON, 2015).

Em “Extensão ou Comunicação?”, Freire (2013) critica os aspectos reducionistas da prática extensionista, compreendida e realizada como difusão ou prestação de serviços. Na visão de Rocha (2001, p. 21), a obra de Freire constituiu “um verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação de Extensão Universitária”, por compreender o fazer extensionista como “intercâmbio entre saber sistematizado e saber popular”, estabelecendo uma relação de conscientização social.

No entanto, Gimenez e Bonacelli (2016) alertam que apesar da importância do Movimento de Córdoba para a América Latina, o conceito de extensão, no Brasil, por muito tempo manteve-se como assistencialista, que entende comunidade somente como receptora.

Como observam Gimenez, Gavira e Bonacelli (2019), a relação das instituições de Educação Superior com a sociedade é fruto de contínua evolução, embora sejam múltiplos os entendimentos e as formas de nomear e exteriorizar essa “terceira missão”.

Compagnucci e Spigarelli (2020) ressaltam ainda que se trata de um fenômeno multidisciplinar, complexo e ainda em evolução. Conceituar este fenômeno torna-se ainda mais desafiador ao considerarmos que as relações entre IES e sociedade têm diversas formas

e são impactadas por fatores tais como particularidades institucionais, contexto de atuação, grupos de interesse específicos, oportunidades econômicas identificadas, demandas sociais existentes etc. (MAXIMIANO JUNIOR, 2019). Além disso, é preciso reconhecer que durante o século XX, ampliaram-se consideravelmente as formas de relação da universidade com a sociedade, tornando complexas a governança e a gestão destas relações e trocas (GIMENEZ; GAVIRA; BONACELLI, 2019).

Tal diversidade gera uma multiplicidade terminológica, de concepções e mesmo de modelos de relações IES-sociedade, assim como as maneiras como as IES concebem e desempenham a sua missão social. Colus e Carneiro (2021), ao discutir a evolução destas relações, identificam quatro modelos teóricos e como cada um deles compreende a missão social da universidade: Universidade Empreendedora; Universidade Cívica; Universidade Responsável e *New Flagship University*.

A Universidade Empreendedora, com origem nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, foi considerada como o modelo de maior impacto nos estudos do ensino superior, por discutir a universidade “[...] como agente de desenvolvimento econômico” e das possibilidades de “[...] usar de relações com a sociedade para aumentar sua relevância, financiamento e garantir sua sobrevivência” (COLUS; CARNEIRO, 2021, p.12). Esta perspectiva está em constante revisão, pois esta concepção pode não se relacionar diretamente o papel de universidade ao desenvolvimento social.

A Universidade Cívica, por seu turno, é relacionada como segundo modelo mais consolidado, encontrado no Reino Unido em universidades que, embora tenham surgido no século XIX, tinham um conceito que era considerado difuso até a sistematização realizada por Goddard *et al.* (2016), que trata do papel destas universidades como relevantes no desenvolvimento regional.

O modelo de Universidade Responsável, elaborado no contexto dos países nórdicos, com autores vinculados a instituições na Dinamarca, Finlândia, Suécia e Noruega, com sistematização ainda mais recente (2019), adapta o conceito de responsabilidade social empresarial para o contexto das universidades, relacionando à responsabilidade da universidade em contribuir com a sociedade que a financia.

Complementando os demais modelos, o modelo *New Flagship University* com origem nos Estados Unidos e detalhado na obra de John Aubrey Douglass (2016), discute quais os papéis de uma universidade líder atualmente, o que envolve um grande engajamento com a

sociedade. Este modelo traz, em relação aos outros, uma abordagem mais holística e sistemática da universidade e refere-se a um tipo particular de instituição, a universidade de pesquisa.

Gimenez e Bonacelli (2021) classificam terminologicamente as relações IES-sociedade — reconhecendo que ainda que expressem diferentes modelos, os termos têm similaridade em seus propósitos de realização da missão das IES — a partir das mudanças do pacto social estabelecido entre sociedade e comunidade acadêmica. Considerando a recorrência e que a tradução pode gerar diferentes contextos, as autoras sintetizaram sua pesquisa em quatro termos: engajamento; divulgação; terceira missão; e as mais comuns na América Latina, vinculação e extensão, sendo este último o mais recorrente considerando sua relação na região com as “atividades de disseminação cultural e serviços sociais predominantemente direcionados a grupo desfavorecidos” (GIMENEZ; BONACELLI, 2021, p. 12).

De todo modo, apesar das missões gerais das IES poderem ser consideradas universais, é necessário compreendê-las de forma regionalizada considerando o contexto histórico do sistema de ensino superior, as formas de financiamento e como a IES se articula com a sociedade (COLUS; CARNEIRO, 2021).

1.2 A Extensão na Educação Superior Brasileira

Batista e Kerbauy (2018) sugerem que para uma apresentação da consolidação da extensão no Brasil, bem como compreender as políticas e concepções atuais, é recomendável recorrer à sua construção conceitual e suas relações com as transformações na Educação Superior no país.

As primeiras experiências identificadas como extensão em IES, no país, foram realizadas entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo, por meio de cursos e conferências gratuitas (NOGUEIRA, 2001; SERVA, 2020), porém sem contar com um alinhamento com questões econômicas e sociais, ou mesmo demandas diretas da comunidade (CARBONARI; FERREIRA, 2007).

Nos anos 1920, foram realizadas atividades identificadas como extensão rural, em Lavras (1921) e Viçosa (1929), tendo como inspiração o modelo extensionista estadunidense de prestação de assistência técnica a agricultores (ROCHA, 2001; SOUSA, 2010).

Com a realização de reformas realizadas durante a Primeira República, há uma consolidação do ensino superior no Brasil. Como exemplo, tem-se a Reforma Francisco Campos, em 1931, que reestruturou a autorização e regulamentação do funcionamento de IES e resultou no Estatuto das Universidades Brasileiras (BATISTA; KERBAUY, 2018). Um marco por ser considerada a primeira referência legal à extensão no país (NOGUEIRA, 2001; SERVA, 2020), o Estatuto menciona diretamente que a “Extensão Universitária [...] se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida na universidade”, e estabeleceu que as universidades tivessem atividades de cursos e conferências destinadas à “difusão de conhecimentos úteis” (BRASIL, 1931, p. 1).

Somente trinta anos após o referido Estatuto, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), a extensão foi mencionada como modalidade de curso ofertada pelas universidades (artigo 69, c), não apresentando, no entanto, avanço significativo sobre a concepção de extensão e, ainda que institucionalizada, ficando restrita a cursos dirigidos a uma clientela que já se relacionava com a universidade (estudantes e egressos) (NOGUEIRA, 2001; SOUSA, 2010).

Na Reforma Universitária de 1968, destaca-se a inclusão de outras IES além das universidades, ao dispor que além destas, os “estabelecimentos isolados de ensino superior” deveriam estender à comunidade os resultados das suas atividades de ensino e pesquisa (BRASIL, 1968). Indica-se, também, que as IES deveriam proporcionar aos estudantes “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade” (BRASIL, 1968, p. 1).

No entanto, Nogueira (2001) observa que a legislação de 1968 indicava a prática da extensão como realização discente, sem necessariamente o envolvimento de docentes, com um caráter de atividade opcional e desvinculada das outras atividades acadêmicas. Outro aspecto desta Reforma de 68, é que apesar de incentivar a extensão universitária, não se retirou o caráter assistencialista presente durante os anos de governo militar (NOGUEIRA, 2001; DE DEUS; HENRIQUES, 2017).

Ainda sob essa perspectiva em relação às atividades das IES, em 1975, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a primeira política de extensão universitária na forma do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, o qual foi concebido sob a censura, fortemente influenciado pelo governo militar e sem significativo avanço conceitual (NOGUEIRA, 2001, SERVA, 2020).

Os movimentos de Educação no contexto da redemocratização do país, com o fim da ditadura militar na década de 1980, apresentaram uma série de reflexões sobre o próprio ensino superior e tiveram impacto direto em reformulações educacionais, bem como da própria extensão (NOGUEIRA, 2001, SOUSA, 2010; SERVA, 2020). Em 1987, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), ocorreu outro importante impulso para a extensão nas universidades públicas do país, uma vez que tal instituição busca ativamente a difusão, informação e valorização desta missão acadêmica, até os dias de hoje. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, ensino, pesquisa e extensão passaram a ser considerados indissociáveis nas universidades (BRASIL, 1988).

Em 2001, com o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), a integração da extensão nos currículos tornou-se obrigatória para as IES federais, e no terceiro PNE (BRASIL, 2014), a exigência de integração passou a abranger todas as IES brasileiras. Ao prever na meta 12.4 a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% da carga horária com creditação da extensão (BRASIL, 2014), o Plano contribuiu com a consolidação da extensão como dimensão acadêmica.

Responder à meta que prevê essa integração, conduziu à elaboração e publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação, estabelecendo as Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira (DEESB) (BRASIL, 2018). Tais diretrizes indicam a inserção da extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, o que se mostra um passo importante à institucionalização da extensão no âmbito da educação superior brasileira.

Estes marcos legais da Extensão no Brasil estão sintetizados em ordem cronológica no Quadro 1. Na coluna Observações estão destacadas como a extensão se apresenta no respectivo documento:

Quadro 1 – Marcos legais da Extensão no Brasil

Ano	Documento	Legislação	Observações
1931	Estatuto das Universidades Brasileiras	Decreto nº 19.851/1931	Considerada primeira referência legal à extensão, que poderia ser realizada por meio de cursos e conferências
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 4.024/1961	Somente menciona que os estabelecimentos de ensino superior poderiam ministrar cursos de extensão
1988	Constituição Federal	Constituição Federal de 1988 (Art. 207)	Estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para universidades
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9394/96, Art. 43, VII e VIII	Considerou que 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 [...] realizar pesquisas pedagógicas e atividades de extensão que aproximem as universidades das escolas de educação básica.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	Lei nº 1.172 de 9 de janeiro de 2001	Priorizou os cursos de extensão voltados às necessidades da educação continuada de adultos (resgate da dívida social e educacional). Estabeleceu que as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam implantar um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária no quadriênio 2001-2004, bem como assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos da graduação fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Meta 12, estratégia 12.7	Estabeleceu a obrigatoriedade de assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social
2018	Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira	Resolução CNE/CES nº 7/2018	Estabeleceu as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamentou a Meta 12, estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 com a obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares em extensão

Fonte: Elaboração própria (2023).

Observa-se no Quadro 1, que nesse percurso legal, a extensão no Brasil se relaciona aos incrementos do entendimento de extensão e sua relação com o ensino superior. Como forma de sintetizar e organizar este percurso, diferentes perspectivas de classificação têm sido utilizadas.

Rocha (2001), por exemplo, utiliza as seguintes fases: experiências pioneiras (1911-1930), anteriores às reformas e ao Estatuto das Universidades Brasileiras (1931); experiências isoladas, relacionadas à disseminação do conceito mais por movimentos sociais (1930-1968) e experiências de institucionalização, a partir da Reforma de 1968.

Já Sousa (2010), opta por classificar as fases considerando os movimentos de construção de concepções não por períodos, mas a partir dos interlocutores da extensão: estudantes, a partir do movimento estudantil; o Ministério da Educação; as IES.

Complementarmente, Serva (2020) propõe uma classificação em períodos da história da extensão com sobreposições entre períodos e suas características: Formação política (das primeiras experiências de educação superior no Brasil Colônia até 1930); Assistencialismo (1930-1968); Normatização (1968-1988); Constitucionalização (1987-1988); Amadurecimento conceitual (1987-2010), principalmente pela produção do Forproex; Diversificação de representação institucional (1990-2010), com a participação de outros fóruns e modelos de IES nas formulações e, por fim, no período atual, Curricularização (a partir de 2010) com a intensificação das discussões sobre a IEE.

1.3 Extensão e Educação Profissional e Tecnológica

Considerando sua origem, histórico na Educação Superior e mesmo a previsão constitucional da indissociabilidade do tripé acadêmico, prevista em 1988, o conceito de extensão costuma ser mencionado e discutido sob o termo extensão universitária.

Com a criação dos Institutos Federais, em 2008, assim como a sua inclusão expressa da extensão entre suas finalidades e objetivos, esta dimensão passa a ser realizada institucionalmente nas IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Em 2009, é criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT). A partir do desenvolvimento das atividades de extensão pelas IES e discussões sobre as especificidades da Extensão na RFECPT e, paralelamente às discussões no FORPROEX que resultou na publicação da Política de Extensão (FORPROEX, 2012), houve um movimento por parte do FORPROEXT de especificar e apresentar a extensão com um conceito que viria a ser denominado de Extensão Tecnológica (FORPROEXT, 2012), buscando diferenciar a

extensão realizada nas IES destinadas à EPT, da realizada nas universidades (FRUTUOSO, 2020).

O Quadro 2 apresenta os conceitos de extensão, em ordem cronológica, associados aos documentos e instituições responsáveis pelas publicações e para que tipos de IES tal conceito foi formulado.

Quadro 2 – Conceitos de Extensão segundo os Fóruns de Pró-reitores e Diretrizes

Documento	Instituição	Ano	Tipos de IES	Conceito
Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU)	FORPROEX	2012	Universidades Públicas	A Extensão Universitária , sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.
Extensão Tecnológica	FORPROEXT	2012	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	A extensão profissional, científica e tecnológica é definida pelo Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT como: processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.
Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	FORPROEXT	2015	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade.
Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira - Resolução CNE/CES nº 7/2018	CNE/CS	2018	Todas as IES	Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra a matriz curricular e a organização da pesquisa constituindo-se em processo interdisciplinar político educacional, cultural, científico, tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade por meio da produção e da aplicação do conhecimento em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Fonte: Elaboração própria baseada em Sakano (2022), Brasil (2018), Forproex (2012) e Forproext (2012, 2015) (Grifos nossos).

Após essa diferenciação, em 2015, as diretrizes extensionistas da EPT do Forproext apresentaram um alinhamento às discussões sobre extensão universitária (FORPROEXT, 2015) ou mesmo somente extensão, sem o adjetivo *universitária*, termo que se manteve com a publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2018. Este Fórum, inclusive, fez parte da Comissão que apoiou a elaboração das Diretrizes (BRASIL, 2018a).

Observa-se, ainda, que apesar das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), não mencionarem diretamente a extensão, esta dimensão se apresenta como componente relevante para que a EPT seja uma modalidade de educação realmente transformadora, permitindo promover avanços nas áreas de ciência e tecnologia e colaborando para o desenvolvimento social brasileiro (BATISTA, 2018; FOLIGNO *et al.*, 2021).

Com uma perspectiva da extensão como interação transformadora, na EPT ela deveria assumir um caráter interdisciplinar, integrando áreas do conhecimento, aspectos técnicos e culturais a partir de “uma abordagem contextualizada das relações entre desenvolvimento técnico-científico, sociedade, cultura e formação para o trabalho” (FREIRE; VERONA; BATISTA, 2018, p. 17).

1.4 As Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira

Considerando o percurso da presença legal da extensão, para além das mudanças conceituais, verifica-se que esta missão acadêmica se apresentava como termo polissêmico e era realizada com diferentes práticas e concepções bastante diversas nas IES (JEZINE, 2004; SOUSA, 2010).

A partir da reafirmação da curricularização da extensão no PNE 2014-2024, bem como da necessidade de definir concepções comuns referentes à extensão no âmbito nacional, pautada pelos Fóruns de Extensão, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério de Educação (MEC), instituiu uma comissão para “estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na Meta 12.7 [...]” (BRASIL, 2018b, p. 1).

Wociechoski e Catani (2020) destacam que apesar da previsão nesse referido PNE e no anterior, esses planos não apresentavam “redação autoexplicativa” para efetivação da creditação da extensão, o que estimulou a criação das diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira, as quais foram publicadas na forma da Resolução CNE/CES nº 7/2018, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a).

Para colaborar com o Conselho Nacional de Educação na elaboração da mencionada resolução, foi criada uma subcomissão, composta por representantes dos fóruns de extensão dos segmentos público, comunitário, particular e com outros convidados, considerando o repertório de discussões e produções dos fóruns sobre os sentidos em torno da extensão, da Educação Superior e do papel social das IES públicas brasileiras, dentre outros aspectos (WOCIECHOSKI; CATANI, 2020; FIGUEIREDO, 2021).

Compuseram a subcomissão Daniel Pansarelli, presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex); Sônia Regina Mendes dos Santos, presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (Forexp); Josué Adam Lazier, presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt); Malvina Tania Tuttman, Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE; e a Professora Maria Mello de Malta, pró-reitora de Extensão da UFRJ e Wilson de Andrade Matos, à época pró-reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e representante do Forproext (BRASIL, 2018b). Portanto, apesar de contar com representação relacionada à EPT, esta estava restrita à RFEPECT.

Com a elaboração das diretrizes e com seu texto direcionado somente à regulação da extensão, Wociechoski e Catani (2020) destacam que apesar da importante participação de docentes e dirigentes relacionados à causa extensionista, não é possível verificar uma participação efetiva de dois atores fundamentais da extensão —estudantes e sociedade— com a participação, por exemplo de representação estudantil ou da sociedade em geral. Ressaltam ainda não ser possível verificar a participação de outras representações das IES mais relacionadas à pesquisa e ao ensino.

O Parecer CES nº 608/2018 – que acompanha a Resolução CNE/CES nº 7/2018 – produzido a partir da colaboração com a subcomissão, apresenta como marco teórico para as diretrizes três partes. Na primeira, “Das concepções sobre extensão na educação superior brasileira”, consta a multiplicidade de concepções e práticas ao longo da história da educação

superior e que ainda são recorrentes no cotidiano atual de IES brasileiras (Brasil, 2018b). A partir daí, reconhece a necessidade de “uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas” a fim de institucionalizar a extensão universitária (BRASIL, 2018b, p. 4).

Destaca-se ainda que o texto, ao acompanhar as discussões dos fóruns, adota uma concepção crítica de extensão, a fim de não ressaltar ou registrar como extensão as concepções e práticas assistencialistas ou de simples prestação de serviços. (FIGUEIREDO, 2021). Wociechoski e Catani (2020) destacam que esta concepção crítica de extensão pode apresentar limitações relacionadas ao caráter burocrático e que a Resolução CNE/CES nº 7/2018 não abordou outros pontos do PNE 2014-2024, tais como a expansão do acesso aos cursos superiores pela meta 12 — a mesma que indicava creditação de 10% em extensão como estratégia.

A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), elaborada pelo Forproex em 2012, buscou sintetizar um entendimento conceitual e apresentar diretrizes básicas para identificação de ações de extensão. Este documento foi fundamental e referência para a elaboração das Diretrizes da Extensão da Educação Superior Brasileira publicadas em 2018 na forma da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2012).

Segundo a resolução, as IES devem proceder a autoavaliação crítica da extensão, identificando a pertinência das ações nas matrizes curriculares, a contribuição da extensão aos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) dos cursos e explicitar quais são os procedimentos e indicadores utilizados para tal fim (BRASIL, 2018). A resolução indica ainda que a avaliação externa *in loco* (institucional e dos cursos) ficará sob a responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e, no caso das IES estaduais, das Secretarias Estaduais de Educação.

As IES deverão incluir em seus PDIs informações referentes as ações de IEE, entre elas: a concepção de extensão, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 7/2018; as formas de sistematização e de registro das atividades de extensão, desde a formulação das propostas, seu desenvolvimento e conclusão; as estratégias e os procedimentos para a IEE e a forma de participação dos estudantes; formas e estratégias de financiamento da extensão, entre outros (BRASIL, 2018). As DEESB também estabeleceram que poderão ser realizadas parcerias entre IES com fins de estimular a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes), além de prever as formas de participação do quadro técnico-administrativo nas atividades de extensão, seu registro e valorização (artigos 17 e 18).

As DEESB apresentam variados aspectos conceituais e normativos de extensão com impactos e efeitos internamente nas IES brasileiras e nas comunidades/entorno das quais fazem parte.

O período limite para implementação previsto inicialmente nas Diretrizes era dezembro de 2021. Com os desafios enfrentados pelas IES período pandêmico relacionado ao COVID-19, o Parecer CNE/CES nº 498/2020, estabeleceu maior prazo para que as IES implementassem a curricularização da extensão por mais um ano, até dezembro de 2022.

Em 2021, a partir da observação dos desafios para a curricularização nas IES, o Forproex publica documento para seus membros destacando a necessidade de respeito à autonomia das IES e de considerar a variedade de identidades para buscar a implementação, porém sem perder de vista os princípios da extensão (FORPROEX, 2021).

CAPÍTULO 2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Para a efetiva realização da interação dialógica com a sociedade presente nas concepções de extensão, Jezine (2004) destaca que a realização da extensão deve partir dos princípios de sua integração com ensino-pesquisa, e entre teoria e prática, a fim de apresentar-se como *função acadêmica* da universidade com a participação ativa e crítica da sociedade.

Jezine (2004) considera que confirmação da extensão como função acadêmica não se dá somente na interação com ensino e pesquisa, mas implica em sua inserção na formação integral do estudante, mas que também apresente impacto nos docentes da IES e na sociedade.

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) alertam que para a incorporação da extensão ao currículo, consolidando seu caráter de função acadêmica, é preciso haver uma proposta de efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino se for realizada em currículos marcados por uma “descompartimentalização” disciplinar, pela ampliação dos ambientes de aprendizagem para além da sala de aula e pela promoção de uma “(re)territorialização da universidade” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Nessa perspectiva, mais que o cumprimento de previsão legal, a curricularização da extensão se apresenta às IES como um desafio de autorreflexão e diálogo com os princípios de extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019), ou seja, não somente como processo para implementar projetos genéricos de IEE, mas com o potencial de apresentar às IES questionamentos essenciais para a singularidade de cada projeto pedagógico: “Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais?” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 15).

2.1 Histórico

Utilizando como referência o histórico de discussões e produções do Forproex — fórum institucional de Extensão mais antigo e consolidado no Brasil — será apresentada um percurso histórico das discussões sobre a integração da extensão aos currículos de cursos superiores.

Em seu documento de criação em 1987, o Forproex apresentou os objetivos do Fórum e buscou delinear um conceito de extensão que já contava inicialmente com uma perspectiva de flexibilização curricular — ainda, naquele momento, sugerindo estágios como atividade

extensionista (FORPROEX, 1987). Figueiredo (2021) pontua ainda, que nos primeiros encontros do Fórum há discussões críticas sobre o conceito de *sala de aula* considerando para produção de conhecimentos e formação “todos os espaços dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações” (FORPROEX, 1987). Apesar de ainda não nomear “flexibilização curricular” ou “curricularização da Extensão” destacava-se a demanda de se repensar as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, sugerindo que o percurso formativo discente deveria estar alinhado com as complexidades da sociedade (FIGUEIREDO, 2021)

A promulgação da Constituição Federal em 1988, que em seu artigo 207 prevê a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, fez emergir nas universidades discussões sobre estratégias para a articulação destas dimensões e como poderiam se relacionar entre si e com compromisso social das universidades (FORPROEX, 2006; FIGUEIREDO, 2021). Benetti, Sousa e Souza (2015) avaliam que o artigo sugere a necessidade de uma formação crítica do estudante ancorada tanto na pesquisa como na atividade de extensão além de destacar a autonomia da Universidade, fortemente comprometida com o desenvolvimento nacional.

Durante a década de 1990, as discussões do Forproex apresentaram foco em estabelecer uma concepção de extensão e demandar ações para sua institucionalização, mantendo como parte da discussão “a necessidade de maior articulação entre as três atividades da universidade” e importância de considerar o impacto das discussões sobre a “questão curricular e social” (FORPROEX, 2006; FIGUEIREDO, 2021).

No cenário nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada em 1996. Benetti, Sousa e Souza (2015) sugerem uma relação de certos aspectos presentes na LDB com as discussões sobre a integração da extensão aos currículos: a própria concepção atualizada de currículo; a valorização de atividades para além dos espaços físicos da *sala de aula* e o destaque para a formação de cidadãos com responsabilidade social.

Em 1998, o Forproex elaborou uma proposta de Plano Nacional de Extensão, estabelecendo diretrizes da extensão, às quais foi agregada a referência à contribuição da extensão para a mudança na sociedade (GADOTTI, 2017). Silva e Kochmann (2018) consideram que o Plano, que “[...] deveria ser uma política, apresenta um avanço no conceito de extensão” ao defender uma concepção acadêmica que não se restringisse à prestação de serviços com caráter assistencialista. Steigleder, Zucchetti, Martin (2019) apontam que Plano sugere a necessidade de traduzir os objetivos discutidos em metas tangíveis e destacam entre

as metas propostas “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos” (FORPROEX, 1998, p.8). Os autores apontam ainda que como reconhecimento ao pleito de institucionalização da extensão, posteriormente esta meta foi incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, segundo Imperatore *et al.* (2015), para além da incorporação da meta, o Plano demonstrou ser somente uma carta de intenções, que não efetivou em relação à curricularização da extensão e, concretamente, não mobilizou qualquer mudança nas universidades (STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTIN, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 (Lei Federal nº 10.172/2001) estimulou a adoção das atividades de extensão no percurso acadêmico dos estudantes com três metas relacionadas à Extensão: 21, que tratava da oferta de cursos de extensão; 22, sobre a criação de conselhos para participação da sociedade civil nas questões das universidades, e a meta 23 que previa:

Meta 23: Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas (BRASIL, 2001).

Silva e Kochhann (2018) ressaltam a expressividade da meta no PNE 2001-2010 como avanço nas discussões sobre extensão nas IES. No entanto, o texto apresentava pontos que demandavam discussões tais como a abrangência dos tipos de IES bem como o envolvimento distinto dos estudantes em cada tipo de ação extensionista (eventos, cursos, prestação de serviços, projetos e programas) (SILVA; KOCHHANN, 2018). Por fim, a meta não foi cumprida no período previsto e ficou restrita a esta indicação no texto legal, sem efetiva sistematização da implementação (COELHO, 2017; PEREIRA; VITORINI, 2019).

Na sequência das discussões do Forproex, e como síntese de reflexões e publicações anteriores, é publicada a Política Nacional de Extensão Universitária em 2012, buscando promover a relação entre teoria e a prática por meio de uma aproximação com as demandas sociais e apresentando conceito, diretrizes, princípios e objetivos da extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020). A política propõe como conceito de extensão:

[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Além deste conceito, a Política elenca cinco diretrizes para a orientar a formulação e implementação da prática extensionista: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social” (FORPROEX, 2012).

Na diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão, a Política reafirma a Extensão como processo acadêmico com o pressuposto de que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (Forproex, 2012, p. 19), além de ressaltar a importância da ação extensionista promover o protagonismo estudantil como parte do processo de sua formação técnica e cidadã.

Ainda na perspectiva de integração da extensão ao currículo, Steigleder, Zucchetti, Martin (2019) destacam que a inclusão da diretriz *Impacto na Formação do Estudante*, apresenta a visão do estudante como ator essencial para o desenvolvimento de atividades de Extensão e reafirma o potencial de contribuição da prática extensionista para a formação do estudante, quer ampliando suas referências quer pelo contato direto com a sociedade.

Como parte de uma agenda estratégica para desenho e redefinição de políticas públicas, a Política de Extensão propõe doze ações sendo a primeira a “incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos” (FORPROEX, 2012, p. 34).

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou entre as estratégias da Meta 12, que trata do aumento da taxa de matrícula no ensino superior, a estratégia 12.7:

12.7 assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

Considerada como “transição paradigmática no ensino superior brasileiro” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 2) ou mesmo “esperança de uma

renovação e revalorização da Extensão Universitária” (GADOTTI, 2017, p. 3), a inclusão da estratégia 12.7 pontua que a creditação de extensão deve ser realizada por meio de programas e projetos. Pereira e Vitorini (2019) avaliam que diferentemente de ações de extensão mais pontuais, como curso, oficinas, eventos e prestação de serviços, estas ações tem objetivos e níveis de interação com a sociedade mais amplos e orgânicos. Destaca-se ainda na estratégia 12.7 que a obrigatoriedade abrange todos os tipos de IES e orienta a ação da extensão, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014; COELHO, 2017).

Considerando que o contexto da meta 12 está relacionado ao aumento da taxa bruta de matrícula no ensino superior, Steigleder, Zucchetti, Martin (2019) observam que a curricularização não está relacionada como desdobramento dessa meta por mero acaso. Concordam com Imperatore *et al.* (2015), que apontam que essa vinculação poderia estar relacionada a aspectos de financiamento público de vagas em instituições particulares, ampliação da educação à distância e ainda do caráter público dado às IES comunitárias. No entanto, Wociechoski e Catani (2020) avaliam que a meta de expansão de vagas era insuficiente e à estratégia 12.7 foi atribuída tarefa de ser uma “democratização da universidade”.

Apesar da curricularização da extensão ser prevista desde a década de 2000 nos PNEs, Wociechoski e Catani (2020) destacam que estes planos não apresentavam “redação autoexplicativa” para efetivação da creditação da extensão. Para regulamentação da determinação legal no PNE, efetivação da estratégia 12.7 e elaboração de diretrizes para a extensão, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), institui uma comissão “a fim de estudar e conceber o marco regulatório para a extensão da educação superior Brasileira” (BRASIL, 2018b) que resultou na publicação das Diretrizes da Extensão Educação Superior Brasileira (DEESB).

Serva (2020) observa que ainda que as DNEEB sejam o instrumento normativo para realização da previsão no PNE 2014-2024 alguns aspectos não constam nas DEESB, tais como a relação com taxa de número de matrículas, a necessidade de “grande pertinência social” para os temas tratados na extensão, além da adaptação de “indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão” associados às universidades pela previsão constitucional para a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão” para abranger outros tipos de IES. Destaca-se, ainda, que ao descrever os tipos de ações de extensão, incluíram nas passíveis de curricularização, além de

programas e projetos previstos no PNE, cursos, eventos e prestação de serviço (SERVA, 2020).

Considerando a curricularização da extensão, destacamos que a Resolução CNE/CES nº 7/2018 não cita literalmente este termo, mas apresenta em seus artigos conceitos relacionados, estabelecendo diretamente relações com o currículo. No artigo 3º, menciona diretamente que a “A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à **matriz curricular**” (BRASIL, 2018, grifo nosso). No artigo 4º determina-se que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária [...] as quais deverão fazer parte da **matriz curricular dos cursos.**” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Essa perspectiva pode estar ancorada na proposta de Síveres (2008), que aponta que as relações entre conhecimento, educação e aprendizagem são as especificidades da Educação Superior, sendo que a extensão estabelece estas relações na medida em que articula o conhecimento e a vinculada a um percurso educativo e a um processo de aprendizagem.

Jezine (2004), por sua vez, alerta que para se efetivar como função acadêmica, é necessário combater a visão de que a extensão seja uma atividade menor da IES, com a institucionalização da extensão e das suas relações com o currículo.

Conforme observa Gameiro (2020), tem-se chamado de curricularização da extensão, creditação da extensão ou ainda inserção curricular da extensão, a presença da extensão nos currículos dos cursos de graduação e que há poucas análises acadêmicas sobre o tema, inclusive sobre semelhanças e diferenças entre os termos.

Ainda pela perspectiva de atividade que se integra à matriz curricular, presente nas DEESSB, também é comumente nomeada por “curricularização da extensão” (SERVA, 2020). Destacamos que este é o termo adotado pelo IFSP em suas normativas (IFSP, 2021, 2022b). Figueiredo (2021), por outro lado, menciona evitar o termo curricularização para não levar ao entendimento de que a Extensão deixará de ter seu campo de atuação e passará a ser somente parte do currículo.

Outro termo recorrente para tratar desse processo, é o de creditação da extensão, considerando que a redação dos PNEs 2001-2010 e 2014-2024 mencionavam “10% do total de créditos curriculares”. (BRASIL, 2001, 2014). Figueiredo (2021) também justifica a não preferência pelo termo, por um lado porque pode denotar simples validação de atuação em

projetos e programas, simplificando demasiadamente as questões processuais e transformativas envolvidas – e que são objeto da presente discussão. A “creditação” ainda enfrenta as diferentes formas de tratamento para esse sistema de validação nos currículos: nem todas as IES utilizam os créditos para contabilização dos componentes curriculares nos extratos do histórico escolar.

Gavira; Gimenez e Bonacelli (2020) adotam o termo integração ensino-extensão (IEE), sem perder de vista a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, mas incluindo-a à perspectiva apresentada nas DEESB num grupo de outras iniciativas de integração entre ensino e extensão.

Deus e Henriques (2017) indicam como estratégia para essa integração, a devida regulamentação nas IES para a inserção das atividades de extensão no currículo. No entanto, Serva (2020) crítica o termo inserção curricular, entendendo que os princípios da extensão e a determinação legal oportunizam, ou mesmo demandam, uma reformulação curricular e não somente a conversão de parte destacada do currículo em ações de extensão.

Como referência para uma reformulação, Imperatore, Pedde e Imperatore (2015, p. 8) consideram essencial atentar “para a necessária discussão epistemológica sobre os saberes que devem nortear a curricularização da extensão”, ou seja, não se restringir à operacionalização da curricularização, mas articular as diversas áreas da IES para realização das ações de extensão de maneira coesa e sistêmica.

Ainda referente à reformulação curricular, uma temática presente em discussões sobre a curricularização da extensão é a da flexibilização curricular para possibilitar um “[...] currículo dinâmico, flexível e transformador, que se concretiza [...]” (FORPROEX, 2006, p. 21), na relação dialógica com sociedade a partir da realidade brasileira”.

Jezine (2004) considera, inclusive, que para que a extensão possa de fato integrar a formação (ensino) e a produção do conhecimento (pesquisa), é preciso migrar de uma estrutura curricular rígida para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. Diemer (2019) acrescenta que uma flexibilização curricular que inclua a extensão pode possibilitar ao estudante o protagonismo de tomar decisões sobre sua trajetória acadêmica.

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) sugerem, também, que os debates em torno da contribuição acadêmica da extensão tem o potencial de “(re)criar” um certo modelo de IES, de modo a propiciar uma certa centralidade à extensão, e mais, de uma “redefinição do

currículo a partir da extensão, que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 2).

2.2 Desafios da curricularização da extensão

Ainda que as DEESB apresentem indicações para realização, reconhecimento e validação de ações extensionistas, a integração destas ações ao ensino e à pesquisa como ação pedagógica, a implementação da IEE apresenta diversos desafios às IES, mesmo para as instituições com um histórico de ações extensionistas, tais como universidades e outras IES com tradição em atividades de ensino, pesquisa e extensão (STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTIN, 2019; ANDRADE; BORDA, 2021).

Coelho (2017) sugere que os desafios e barreiras para a devida curricularização da extensão nas ações das IES, e na formação acadêmica, podem ser classificados em: administrativas; culturais e comportamentais e pedagógicas.

Dentre os desafios administrativos, Coelho (2017) destaca a o financiamento das ações curricularização e a aplicação em recursos relacionados diretamente às ações realizadas fora do ambiente da IES tais como (transporte, alimentação, materiais de consumo). Novas atividades ou em maior escala podem envolver dificuldades à gestão institucional, na medida em que demandam procedimentos e financiamento adicionais (IMPERATORE *et al.*, 2015; COELHO, 2017).

Coelho (2017) ainda observa que, em instituições estruturadas a partir de áreas e subáreas do conhecimento, a realização e operacionalização de ações de extensão curricularizadas — que sejam de fato inter ou multidisciplinares — poderão exigir das IES ter que lidar com as disputas entre docentes e área bem como demandas por mais vagas de docentes e equipes de apoio. Além disso, a extensão demanda flexibilidade de tempo para ajustar às demandas e ao tempo das comunidades, o que pode conflitar com a organização de carga horária da IES.

Ainda, Benetti, Sousa e Souza (2015) indicam como desafio, o planejamento e oferta e mesmo a continuidade de ações de extensão, não necessariamente incluídas em matrizes curriculares, de modo a ampliar as opções e oportunidades dos estudantes, sem desconsiderar as necessidades relacionadas à infraestrutura para a efetivação de ações extensionistas.

Há ainda a demanda pela elaboração de normativas internas nas IES específicas para regular as ações de extensão com o desafio de equilibrar, por um lado, a observação das normativas, possibilidades e capacidades próprias da instituição, mantendo sua identidade institucional e, por outro lado, o respeito às concepções e diretrizes de extensão presentes nas DEESB (PEREIRA; VITORINI, 2019; FORPROEX, 2021). Imperatore e Pedde (2016) adicionam que no processo de institucionalização da extensão, a IES deve relacionar a sistematização em sistemas informacionais para registro, controle/monitoramento e avaliação das ações extensionistas.

Quanto às atividades de docentes orientadores das ações de extensão, Benetti, Sousa e Souza (2015) ressaltam a necessidade de iniciativas não somente de capacitação docente, mas de inclusão da Extensão nos procedimentos institucionais relacionados à carreira tais como: normativas para atribuição de atividades, distribuição de carga horária por tipo de atividade, avaliações, progressão de carreira e critérios para alocação de vagas de docentes nas áreas/departamentos da IES.

Ao agrupar desafios como Culturais ou comportamentais, Coelho (2017) retoma a percepção de que a extensão universitária não é vista como a função acadêmica mais nobre. O autor identifica que “se o ensino é um encargo, a investigação científica é a atividade mais almejada” (COELHO, 2017, p. 14). Desde sua formação, os docentes se qualificam em programas de pós-graduação quase que exclusivamente à pesquisa, uma vez que é a atividade geralmente mais valorizada nos currículos e mesmo em processos seletivos. Muitas vezes, quem se envolve em atividades extensionistas são os docentes de menor titulação ou mais jovens (COELHO, 2017).

De outra parte, envolver-se em extensão pode parecer mais um encargo ao professor que, muitas vezes, já se sente sobrecarregado, além das apreensões que podem ser geradas pela falta de conhecimento ou controle nas novas ações (IMPERATORE *et al.*, 2015; COELHO, 2017).

Nesse sentido, Benetti, Sousa e Souza (2015) destacam a necessidade de inclusão de toda a comunidade acadêmica nas discussões sobre a creditação, em especial dos envolvidos com elaboração e atualização de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). São essenciais as discussões sobre concepção, o sentido e a construção da extensão, para uma compreensão do seu potencial educativo e formativo e para que, conseqüentemente este potencial possa estar expresso com inserções qualificadas no PPC (DEUS, HENRIQUES, 2014; SILVA;

KOHMANN, 2018; SANTOS, 2020). Para que concepções já consolidadas na comunidade sejam revistas, é necessário ter formação contínua sobre Extensão, entre outras questões.

Uma vez que a relação dialógica com a sociedade é princípio da extensão, podem ser desafiadoras as interações da comunidade acadêmica com a sociedade, ou mesmo a interação dialógica com a comunidade, o reconhecimento das formas diversas de processos de trabalho e produção, saberes tradicionais e estabelecimento efetivo de dialogicidade, além da variedade de categorias de instituições e grupos sociais de modo a permitir uma aproximação na perspectiva de enfrentamento de pautas reais, relação com empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais, entidades públicas, entre outros.

Mas mesmo com clareza sobre a concepção de extensão, os desafios categorizados como pedagógicos podem surgir a partir da discussão da forma de implementação da curricularização. Questões relacionadas à carga horária dos cursos, como “distribuir” os 10% previstos na legislação bem como uma discussão há necessidade de aumento de carga horária no curso (BENETI; SOUSA; SOUZA; 2015; IMPERATORE; PEDDE; 2016). Acrescenta-se, ainda, que possíveis debates sobre que conteúdo(s) ou disciplinas podem ser relacionados às ações de extensão do curso, bem como o formato de componentes curriculares ou ainda de reconhecimento e creditação de atividades.

Ainda do ponto de vista pedagógico, a flexibilização curricular inspirada pela extensão pode ser desafiadora. A simples transformação de ações de extensão em disciplina, pode limitar a extensão a “ditames burocráticos e aos formalismos curriculares [...], retirando a autonomia e a criatividade dos projetos” (COELHO, 2017, p. 14). Ao se ressignificar o currículo, deve-se evitar “mera inserção de ‘apêndices’ que tratem de forma desconexa a formação acadêmica” (FORPROEX, 2021). A flexibilização curricular pode ser um meio para o estabelecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do estudante, “no entanto este processo faz emergir novos paradigmas, levam tempo para se consolidar” (FORPROEX, 2006).

Estabelecer formatos para as ações de extensão, demandam repensar o próprio currículo e mesmo outros tipos de atividades. Articular o aprendizado por meio de atividades práticas, com a extensão e a pesquisa, requer mudanças teóricas e práticas na prática docente, bem como das políticas institucionais para dar suporte às práticas (IMPERATORE, PEDDE, 2016; COELHO, 2017).

Assim, reorganizar o currículo demanda atenção para que ações de extensão não sejam percebidas como adicionais ou sobrecarga também para os estudantes. O excesso de aulas, atividades complementares e disciplinas concomitantes, podem gerar desgaste nos estudantes, além de dificultar seu envolvimento em atividades extensão e de pesquisa (IMPERATORE, PEDDE, 2016; COELHO, 2017).

Imperatore e Pedde (2016) relacionam essas dificuldades político-pedagógicas com a departamentalização da IES, os desafios de atualização de currículos, a deficiente formação docente em Extensão, além da “sistematização insuficiente e incipiente da avaliação” (IMPERATORE; PEDDE, 2016, p. 7).

2.3 Curricularização da Extensão no IFSP

A participação dos pró-reitores do IFSP nos Fóruns (Forproex e Forproext), permitiu acesso aos debates e participação em publicações, tais como “Extensão Tecnológica – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (FORPROEXT, 2012), refletindo elaboração de normativas e demais ações realizadas no IFSP.

No contexto das DEESB, no período de sua elaboração pelo CNE, o pró-reitor do IFSP à época, foi convidado em 2017 a participar da subcomissão de apoio ao CNE. Sua participação permitia iniciar um ciclo de ações internas no IFSP relacionadas às discussões nos Fóruns. Para além das ações de institucionalização e normatização, destaca-se a realização de eventos para esclarecimento sobre a curricularização e as possibilidades, desafios e experiências em outras instituições (BRASIL, 2018b).

Em novembro de 2017, durante a 1ª Jornada do IFSP, foram realizadas duas ações para debater e apresentar à comunidade temáticas relacionadas à extensão e à sua curricularização: a Conferência “Indissociabilidade Ensino Pesquisa e Extensão” e a Mesa Redonda “Integralização da pesquisa e da extensão” (IFSP, 2017).

De modo a apresentar as discussões que estavam em andamento nos Fóruns, aos servidores que atuavam – e que ainda atuam – na gestão da extensão do IFSP, em 2018, durante o Encontro de Coordenadores de Extensão, foi realizada a mesa redonda “Curricularização da Extensão” com apresentação do Pró-reitor do Instituto Federal de Santa Catarina, primeiro IF da Rede a normatizar e implementar a curricularização da extensão; e de representante da UFRJ, primeira universidade brasileira a estabelecer creditação da

extensão. Ainda em novembro de 2018, durante o Congresso de Extensão e Mostra de Arte e Cultura do IFSP (Conemac) foi realizado novo evento com servidores do IFSP debatendo a temática da Curricularização da Extensão do IFSP (IFSP, 2018a; 2020).

Considerando as discussões internas e externas, ao longo de 2018, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2019 a 2023, foi incluído na Política de Extensão do IFSP o Programa de Curricularização da Extensão. O PDI foi aprovado em janeiro de 2019 (IFSP, 2018b, 2019b).

Com a aprovação da Resolução das DEESB, em dezembro de 2018, foram iniciadas em 2019 ações direcionadas à elaboração de normativa interna de curricularização da extensão. Em maio de 2019 ocorreu o *Seminário de creditação da extensão* reunindo as Pró-reitorias de Extensão e de Ensino, representações de todos os câmpus com a convocação de Coordenadores de Extensão e Diretores Adjuntos de Educação. Após os debates e apresentações, grupos de trabalho analisaram uma minuta inicial e sugeriram alterações.

Após o evento, a síntese das sugestões, na forma de minuta de regulamentação, foi colocada em consulta pública e foram organizadas ações nos *campi* para debates e nova coleta de contribuições. Durante o ano de 2019, foi realizada a síntese das sugestões e iniciaram-se as articulações entre Pró-reitorias para viabilizar a normativa (IFSP, 2019a; 2022a).

Quando seriam retomadas, em 2020, as consequências da pandemia e as necessidades de adaptação interna da instituição a todo o novo contexto fizeram com que as atividades relacionadas à curricularização fossem suspensas. Contribuiu para essa decisão, a prorrogação do prazo para implementação, estabelecido pelo CNE.

Em 2021 o debate foi retomado com composição de Comissão para elaboração de minuta além de criação de agenda com transmissões online pela Pró-reitoria para apresentação do texto e das discussões aos *campi* (IFSP, 2022a). Em junho de 2021, a Comissão publicou a versão de minuta e abriu procedimentos para contribuições. Em outubro do mesmo ano, a síntese das contribuições foi apresentada para apreciação do Conselho Superior e aprovada a Resolução Normativa IFSP nº 05/2021, de 05 de Outubro de 2021 (RN/IFSP 05/2021), que “estabelece as Diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências” (IFSP, 2021).

Conforme indicação na Resolução Normativa, foi criado um novo processo de elaboração de minuta e coleta de contribuições, desta vez para a produção de Instrução

Normativa que “Esclarece e orienta sobre os aspectos operacionais dispostos na Resolução Normativa IFSP nº 5/2021”, após estes procedimentos, foi publicada em 2022 a Instrução Normativa IFSP nº 05/202, de 11 de julho de 2021 (IN/IFSP 05/2022) (IFSP, 2022b).

Ainda em 2022, em razão das mudanças provadas pela COVID-19, foi elaborada Revisão do PDI do IFSP. No Programa de Curricularização da Extensão, foram incluídos pontos da Resolução já aprovada com destaque para o protagonismo estudantil nas ações de extensão (IFSP, 2022c).

Quanto à avaliação da IEE, no caso dos documentos relacionados à Extensão – por ex., a referida IN do IFSP que trata principalmente das atribuições dos atores relacionados à curricularização – há uma menção mais direta à avaliação no desenvolvimento de componentes curriculares previstos para extensão (IFSP, 2022b).

Sobre a autoavaliação e indicadores, a IN/IFSP 05/2022 prevê a necessidade de autoavaliação contínua, em consonância com as DEESB. Destaca-se que esta autoavaliação deve incluir a verificação da pertinência das atividades de extensão a serem validadas para curricularização, as contribuições destas atividades para o cumprimento do PDI do IFSP e a apresentação de resultados ao público participante das ações. Por fim, indica a Comissão Própria de Avaliação (CPA), do IFSP, como responsável pelo “estabelecimento dos instrumentos, das tecnologias e dos indicadores utilizados na autoavaliação da extensão”, bem como por “conduzir as análises dos resultados da autoavaliação no âmbito dos câmpus” (IFSP, 2022b).

CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO, IMPACTO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

3.1 Avaliação

Os processos de avaliação podem envolver, como observa Maximiano Junior (2019), juízo de valor, quer tenha ou não referências ou métricas para servirem de parâmetro para o processo de avaliação.

Ainda que por vezes sejam vistas como mecanismo de controle nas instituições educacionais, a avaliação deveria ser compreendida como parte fundamental da gestão acadêmica, articulada como ação sistemática na medição dos resultados e relação com objetivos e metas estabelecidas num planejamento prévio (MAXIMIANO JUNIOR, 2019; GIMENEZ *et al.*; 2021).

Dias Sobrinho (2003) acrescenta que a avaliação na Educação não deve ser apenas produtora de dados para medição ou comparação, mas deve produzir reflexões e questionamentos para compreensão dos “efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 177).

A avaliação de políticas públicas, como estamos entendendo aqui a curricularização da extensão, pode ser de vários tipos e classificadas a partir de critérios diversos. São variadas também as linhas de análise que podem ser usadas como parâmetro para o seu ciclo e fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (SERVA, 2020). Em relação a quem procede com a avaliação, pode ser feita internamente, pelos próprios gestores, ou externamente, neste caso por avaliadores independentes ou por participantes, contando com a colaboração de beneficiários do programa (BATISTA; DOMINGOS, 2017; PARENTE; PARENTE; HERNANDES, 2022).

Como já se mencionou, para caracterizar as diversas linhas de análise de políticas públicas, pode-se tomar como parâmetro o seu ciclo e suas diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. (BATISTA; DOMINGOS, 2017; PARENTE; PARENTE; HERNANDES, 2022). No que se refere, especificamente, à fase de avaliação, existem diferentes tipos de avaliação de políticas públicas, a depender do momento em que é realizada e de seus objetivos. Domingos e Batista (2017) observam que em relação ao objeto da política, a avaliação pode focalizar processos, resultados, eficiência ou ainda, impactos.

3.2 Avaliação de impacto

A avaliação de impacto pode ser considerada como um tipo complexo de avaliação, diferenciada de outros tipos avaliativos pelo seu caráter de monitoramento da implementação e mesmo avaliação de resultados de longo prazo esperados, podendo ser considerada assim um estágio final do processo avaliativo (BATISTA; DOMINGOS, 2017).

Nesse sentido, os impactos podem ser compreendidos como mudanças de longo prazo, caracterizadas pelos desdobramentos dos resultados diretos de uma ação que geram consequências aos seus beneficiários (CASA CIVIL DA..., 2018, p. 98), de modo que se busca identificar se foram alcançados os efeitos esperados no público-alvo, e mesmo se é possível estabelecer relação de causalidade entre os resultados de interesse e a política pública em questão (BATISTA; DOMINGOS, 2017; PARENTE; PARENTE; HERNANDES, 2022).

Para qualificar mudanças esperadas, a avaliação de impacto dever buscar responder a seguinte pergunta: “Qual é o impacto (ou efeito causal) de um programa sobre um resultado de interesse?” (GERTLER *et al.*, 2018, p. 9). Os autores qualificam e sintetizam esses “efeitos”, “[...] uma avaliação de impacto acessa as mudanças no bem-estar dos indivíduos que podem ser atribuídas a um projeto, programa ou política em particular” (*IDEM*).

Também, dever-se-ia considerar que a avaliação de impacto, essencialmente, pretende identificar se o programa/projeto atingiu os seus objetivos finais, considerando que tais objetivos podem não estar sob controle direto da implementadora da política, uma vez que se realiza na interação entre as ações do programa, o contexto social e as particularidades dos beneficiários (BATISTA; DOMINGOS, 2017).

Ainda, Gertler *et al.* (2018) destacam que há algumas questões éticas que devem ser consideradas na avaliação de impacto, tais como: os custos da avaliação, uma vez que trata-se de investimento para averiguar uma eficácia ainda desconhecida; os critérios utilizados para selecionar beneficiários que participarão da avaliação; os métodos usados para estudar os beneficiários/participantes; a partir da necessidade de transparência, como será o registro e a divulgação da documentação dos dados, os planos de pesquisa e resultados. Ou seja, “é igualmente importante que a avaliação de impacto seja objetiva, transparente e reproduzível” (GERTLER *et al.*, 2018, p. 22).

Os autores destacam, também, que “o princípio ético mais básico em uma avaliação é que a realização de intervenções com benefícios conhecidos não deve ser negada ou adiada

apenas em função da avaliação” (GERTLER *et al.*, 2018, p. 23), na mesma perspectiva da atenção que deve ser dada para que a avaliação de impacto não se torne somente os rituais e rotinas de performatividade (BALL, 2010), mas foquem nos benefícios da implementação da política.

Tendo por foco a questão do impacto social das IES no contexto brasileiro, Curi Filho e Wood Junior (2020) identificam três principais discussões: (i) indicadores de desempenho acadêmico; (ii) os sistemas de avaliação; (iii) os rankings universitários. Destaca-se que os autores ressaltam que tais discussões, em geral, são acompanhadas de reflexões sobre autonomia universitária e a relação entre universidade e sociedade.

Planeta *et al.* (2019) também constata que as avaliações de impacto em IES são menos frequentes e privilegiadas que os processos de avaliação relacionados a rankings tradicionais, e mesmo quando ocorrem, geralmente são voltadas ao impacto da dimensão científica utilizando parâmetros, tais como “reputação acadêmica, empregabilidade e internacionalização” (PLANETA *et al.*, 2019, p. 196). Ao não contemplar outros aspectos das funções acadêmicas – além das já mencionadas –, pode-se perder a oportunidade de não revelar plenamente a contribuição da IES à sociedade. Nesse sentido, sugere-se que

[...] os indicadores de impacto [...] devem contemplar as dimensões acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão [...] integrando as diversas concepções e contribuindo para a transparência e para o diálogo com os setores externos à academia. (PLANETA *et al.*, 2019, p.198)

Reflexões sobre os efeitos (*outputs*) que a IES gera sobre a comunidade têm sido uma característica da produção científica brasileira sobre o impacto das IES (CURI FILHO; WOOD JUNIOR, 2020). Ranieri (2019), por exemplo, sugere que para a identificação destes *outputs* devem ser considerados como temas a pesquisa e a produção acadêmica; o impacto social da produção acadêmica; o impacto das atividades de extensão; e o impacto profissional dos egressos. Planeta *et al.* (2019) sugerem que sejam abordadas as seguintes dimensões: econômica/financeira; socioeducacional; inovação e empreendedorismo; intelectual, cultura e bem-estar; reputação.

Para fins de classificação, Curi Filho e Wood Junior (2020) sugerem que os impactos das IES podem ser agrupados em três categorias: socioeconômico; científico-tecnológico e na cultura e imagem da IES na região.

Os impactos indicados como socioeconômicos podem ser analisados a partir dos *outputs* — geração de empregos, custos, projetos de extensão e outras atividades — ou pelos *inputs* – que incluem negócios diretos com a universidade, demandas por serviços públicos e demandas a partir de políticas públicas. Os impactos científico-tecnológicos foram identificados em três subgrupos: focando a relação entre empresa, governo e IES (denominada tripla hélice); focando a relação direta entre IES e indústria para desenvolvimento de tecnologias comercializáveis; e, por fim, focando no papel da IES na promoção da inovação e no desenvolvimento de novos negócios. Já quanto ao impacto na cultura e na imagem da região, os autores indicam que se busca identificar o impacto da IES nas artes e no arranjo cultural local bem como sobre o papel da IES no fomento de políticas e manifestações culturais (CURI FILHO; WOOD JUNIOR, 2020).

3.2 Avaliação da curricularização da extensão

As DEESB preveem que as IES devem proceder a autoavaliação crítica da extensão, ao identificar a pertinência das ações nas matrizes curriculares, a contribuição da extensão aos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs), além de explicitar quais são os procedimentos e indicadores utilizados para tal fim (artigos 10 e 11) (BRASIL, 2018, p. 2). As DEESB tratam das atividades de extensão, sendo que estas determinações também estão relacionadas à sua curricularização.

Segundo a compreensão de Bier e Serafim (2021), a avaliação descrita nas referidas diretrizes, pode conformar um controle e mesmo uma certa “docilização dos professores”, ao estabelecer que as atividades relacionadas sejam registradas, avaliadas e articuladas com ensino e pesquisa, limitando a realização de ações somente de extensão.

Por outro lado, Silva e Kochhann (2018) sugerem que uma vez que a curricularização da extensão é um processo dinâmico, sua avaliação é necessária não somente para compreender a realização das ações de IEE a partir dos registros, mas também para contribuir nos processos de reflexão e reformulação das políticas e ações extensionistas.

Nesse sentido, para registro e avaliação da implementação prevista, bem como para acompanhamento e proposição de melhorias, Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020) consideram necessária a elaboração de um sistema de avaliação da curricularização da extensão, a qual,

inclusive, venha fornecer subsídios para a revisão das normativas da IES, bem como colaborar com a gestão da instituição, além de contribuir para uma atualização da cultura em relação à extensão nas IES brasileiras.

Como apresentando anteriormente, a determinação legal da IEE, para todas as IES brasileiras, apresenta uma série de desafios à sua implementação e operacionalização. Acrescenta-se, aqui, o desafio de estabelecer políticas e processos de avaliação específicos e de produção acadêmica associada, uma vez que o tema ainda tem sido pouco desenvolvido no país (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; GIMENEZ *et al.*; 2021).

Dentro dessa perspectiva, nota-se a contribuição de Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020) ao proporem um sistema de avaliação da curricularização da extensão para as universidades públicas brasileiras, a partir das seguintes dimensões/critérios: situação da integração ensino-extensão, contribuição para a universidade, contribuição para a sociedade, contribuição para o aluno participante; e apoio e valorização. Ressalta-se que o sistema proposto focalizou universidades públicas e sugere como expansão de sua proposta a realização de pesquisas que analisem os seus impactos nos diferentes atores contextualizados em diferentes instituições. Esse pode ser o caso do IFSP, por exemplo.

Em trabalho mais recente, um grupo de nove pesquisadores sob a moderação da Dra. Ana Maria Nunes Gimenez, se propôs a elaborar a proposição de indicadores de monitoramento e de avaliação especificamente dos *impactos* da curricularização da Extensão. Utilizada como ferramenta metodológica para composição da proposta, os autores apontam a Teoria da Mudança (TdM) como metodologia bastante pertinente para “a seleção de indicadores de resultado e de impacto de programas e de políticas que envolvem temas complexos, como as relações entre ciência e sociedade” (GIMENEZ *et al.*, 2021).

Nessa direção, conforme sugerem Gimenez *et al.* (2021), uma vez que a metodologia de TdM é dinâmica e os modelos sugeridos não são fechados, estes podem ser adaptados para cada instituição, com definição de dimensões e indicadores que façam sentido à IES em questão. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, esta pesquisa se propõe a realizar essas adaptações para o contexto do IFSP, utilizando o entendimento de impactos como “[...] as mudanças de longo prazo caracterizadas pelos desdobramentos dos resultados diretos da curricularização da extensão” ou de modo simplificado, os “resultados dos resultados” gerados pelas ações de IEE (GIMENEZ *et al.*, 2021, p. 5).

CAPÍTULO 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995a; 1995b), baseada em pesquisa exploratória (COOPER; SCHINDLER, 2010; GIL, 2002), bibliográfica (GIL, 2002) e documental (GODOY, 1995a; 1995b; GIL, 2002).

Uma vez que a avaliação da curricularização da extensão no Brasil, com foco na EPT, ainda é temática pouco abordada, pesquisas exploratórias podem se mostrar úteis para a investigação de assuntos ainda pouco explorados (COOPER; SCHINDLER, 2010), o que é o caso do tema ora em estudo.

O percurso realizado para a sugestão de indicadores de avaliação de impacto da IEE, no IFSP, foi construído em três etapas:

Com a primeira etapa focalizada no levantamento bibliográfico, procurou-se conhecer os conceitos relacionados à temática em foco, bem como o referencial legal sobre a curricularização da extensão, abordando modelos de integração curricular entre ensino e extensão, concepções de curricularização da extensão no Brasil e como está apresentada nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Complementarmente, também buscou-se abordar a avaliação educacional, como este campo caracteriza e orienta a construção de indicadores de impacto.

Na segunda etapa, procedeu-se a análise documental, por meio da qual se buscou identificar aspectos, termos e os principais conceitos presentes na documentação, a fim de identificar dimensões de análise e temáticas relevantes para a aplicação dos itinerários sugeridos pela TdM.

Na terceira etapa foram realizados os procedimentos a partir da aplicação do caminho metodológico da TdM (VOGEL, 2012; DUGAND; BRANDÃO, 2017), tendo por base as operacionalizações realizadas por Gimenez *et al.* (2021) e por Machado *et al.* (2022).

4.1 Locus da pesquisa - IFSP

O presente estudo foi realizado em uma instituição de ensino pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Criada em 2008, a RFEPCT apresentou uma proposta de verticalização da oferta EPT, e entre outras inovações, incluiu a extensão entre suas finalidades, características e objetivos voltados, entre outros aspectos, à relação com as demandas sociais, ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL. 2008).

A partir da reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, constituem-se em instituições de educação superior, básica e profissional, pluri curriculares e multi *campi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

No Estado de São Paulo, o IFSP, tem origem histórica como Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo e, ao longo da história, foi sendo alterado posteriormente com concepções institucionais e nomeações distintas: Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFETSP) e, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

As Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) foram criadas por Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, nas capitais dos estados existentes, com o objetivo de formar operários e contramestres por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos. Em 1937, a Lei nº 378 determinou a propagação do ensino profissional no país com novos Liceus (rede pública e privada). Dessa lei também resultou a criação do SENAI e SENAC nos anos quarenta.

A denominação de Escola Técnica Federal foi determinada durante o período de governo militar, com a Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. A inclusão da expressão *federal* no nome destacava a vinculação direta à União.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) foi instituído por meio de decreto (sem número) de 18 de janeiro de 1999, ampliando as possibilidades de atuação e objetivos, agilizando a possibilidade de oferta de cursos superiores. Neste sentido, e considerando as características do Ensino Superior, a instituição passou a contar com uma Diretoria de Extensão.

Com a criação da RPEPCT em 2008, constituída por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país o CEFET-SP foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Esse novo modelo institucional, de Instituto Federal, resgatou o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade (PACHECO, 2008; IFSP, 2019b). O IFSP foi concebido para atuar no desenvolvimento da cultura, apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, com “forte atenção às novas tendências do mundo produtivo, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude.” (IFSP, 2019b).

O IFSP, possui como escopo os serviços educacionais destinados à educação profissional e tecnológica, a distância e educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em diferentes níveis de ensino (básico, técnico e superior), formas de articulação (integrado, concomitante e subsequente) e modalidades. (IFSP, 2019b) Com a transformação em instituto federal, há a previsão na lei de criação de Pró-reitoria de Extensão na instituição cujo estabelecimento no IFSP foi registrado no Estatuto em agosto de 2009 e no Regimento da nova instituição como “órgão responsável por planejar, definir e acompanhar políticas de extensão, bem como coordenar, supervisionar e avaliar a execução de atividades de extensão” (IFSP, 2014).

4.2 Análise Documental

Como sugere Godoy (1995), no desenvolvimento da pesquisa documental são três os aspectos que devem ser considerados: a seleção de documentos, o acesso a eles e a sua análise.

Quanto a seleção, foram escolhidos documentos relacionados à legislação educacional e ao contexto do IFSP. Para realização desta etapa da investigação, foram selecionadas legislações que tratam da extensão, da curricularização da extensão e da EPT no Brasil, bem como documentos internos do IFSP relacionados ao planejamento da instituição, à extensão e à curricularização da extensão, propriamente dita.

No Quadro 3 constam os documentos selecionados e analisados para definição de dimensões de avaliação.

Quadro 3 – Documentos analisados para definição de dimensões de avaliação

Agrupamento	Título / Documento	Sigla
Legislação educacional	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - Resolução CNE/CP 1/2021	DCNs EPT
	Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira - Resolução CNE/CES nº 7/2018	DEESB
	Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 11.892/2008	Lei RFEPT
Documentos do IFSP	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP em vigor (2019 – 2023)	PDI IFSP (2019-2023)
	Resolução Normativa IFSP nº 05/2021 - Estabelece as Diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências.	RN/IFSP 5/2021
	Instrução Normativa IFSP nº 05/2022 - Esclarece e orienta sobre os aspectos operacionais dispostos na Resolução Normativa IFSP nº 5/2021	IN/IFSP 5/2022

Fonte: Elaboração própria (2023).

Todos os documentos selecionados são públicos e estão acessíveis em bases de legislação ou portais institucionais do Ministério da Educação e do próprio IFSP.

A análise dos documentos selecionados buscou identificar aspectos, termos e conceitos principais presentes na documentação, estabelecendo um diálogo com a fundamentação teórica, a fim de identificar dimensões de análise para aplicação dos itinerários sugeridos pela TdM.

4.2.1 Identificação das dimensões e termos relevantes associados

Nesta etapa, a análise documental buscou definir dimensões de análise que, por um lado, expressem a síntese dos conceitos de Extensão, curricularização da Extensão, EPT e pontos relevantes para o IFSP e, por outro lado, possam ser relacionadas aos atores envolvidos na curricularização da extensão, quais sejam: estudantes, IES e sociedade. Tais dimensões identificadas foram utilizadas como eixo para identificação e classificação de impactos, resultados de curto e médio prazo e indicadores por meio dos processos propostos na Teoria da Mudança (TdM).

Neste sentido de síntese de conceitos, para seleção de termos foram destacadas dos documentos as partes relacionadas a *objetivos, concepções e princípios*.

Quadro 4 – Itens analisados nos documentos selecionados

Agrupamento	Título / Documento	Partes/itens analisados
Legislação educacional	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - Resolução CNE/CP 1/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios norteadores (Art. 3º) • Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem: (Art. 28) • Critérios para o planejamento e a organização (Art. 8º)
	Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira DEESB) Resolução CNE/CES 7/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção (Art. 3º)
	Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 11.892/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Dos Objetivos dos Institutos Federais (Seção III - Art. 7º) • Das Finalidades e Características dos Institutos Federais (Seção II - Art. 6º)
Documentos do IFSP	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP em vigor (2019 – 2023)	<ul style="list-style-type: none"> • Missão • Visão • Política de Extensão - Programa de Curricularização da Extensão
	Resolução Normativa IFSP nº 05/2021 - Estabelece as Diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da Curricularização da Extensão no IFSP (Art. 6º) • Princípios da Curricularização da Extensão no IFSP (Art. 7º)
	Instrução Normativa IFSP nº 05/2022 - Esclarece e orienta sobre os aspectos operacionais dispostos na Resolução Normativa IFSP nº 5/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação e indicadores (Art. 22, 23 e 24)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Dos trechos e partes selecionados, foram identificados conceitos principais e destacadas termos relevantes. Após a coleta destes termos, notou-se repetições e recorrências temáticas.

Uma vez que esta pesquisa trata da curricularização da extensão, foi utilizada como referência a RN/IFSP 05/2022 para categorizar e nomear os conjuntos de termos localizados e daí definir estes conjuntos como dimensões para aplicação da TdM.

Desse modo, as dimensões que foram selecionadas para a pesquisa espelham os princípios da Curricularização da Extensão no IFSP conforme Art. 7º da RN/IFSP 05/2021:

Quadro 5 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP.

Dimensão	Princípios da RN/IFSP 05/2021 (Art. 7º)
Interação dialógica com a sociedade	I. A interação dialógica e contínua com a comunidade externa ao IFSP, de forma intencional, horizontal, democrática, interdisciplinar, transdisciplinar e interprofissional;
Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	II. A indissociabilidade da Extensão com o Ensino e a Pesquisa com vistas à transformação social e formação dos estudantes;
Temas transversais e políticas públicas	III. Observância dos temas transversais e políticas institucionais previstos nos Currículos do IFSP, conforme Artigo 4º;
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade ¹	IV. A integração entre diferentes áreas do conhecimento que propiciem ao(a) estudante uma formação integral.

Fonte: Resolução Normativa 05/2021 (IFSP, 2021, grifos nossos)

Como referência para direcionar as reflexões de elaboração dos quadros, foram utilizadas as diretrizes da extensão propostas na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

A dimensão *Interação dialógica com a sociedade* indica que as relações entre IES e sociedade devem ser caracterizadas pelo diálogo e troca de saberes, substituindo uma ideia de superioridade do saber acadêmico por uma concepção de aliança com setores, organizações e movimentos sociais, que podem contribuir com as ações de extensão com “seus saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária” (FORPROEX, 2012). Ressaltamos que essa diretriz tem inspiração na perspectiva de dialogicidade da extensão apresentada por Freire (2013), que se tornou forte referência para as reflexões desta função acadêmica no país.

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2013, p. 26).

Nesse sentido, as DEESB compreendem a interação dialógica com a sociedade, para a concepção e prática da extensão “por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (BRASIL, 2018).

¹ Para síntese e nomeação desta dimensão foi utilizada a expressão “Interdisciplinaridade e interprofissionalidade” que consta desta maneira como princípio da Extensão na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) e nas DEESB (Art. 5º, II).

Quanto à *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão*, reafirma a extensão como processo acadêmico considerando que na relação com as outras funções acadêmicas — vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e ao de geração de conhecimento (pesquisa) — as ações de extensão são mais efetivas (FORPROEX, 2012). A Política ressalta ainda como potencial da relação entre Extensão e Ensino colocar o estudante como protagonista de sua formação profissional e cidadã e, como possibilidade da relação entre Extensão e Pesquisa, promover a produção de conhecimento compartilhada com a sociedade.

Considerando a complexidade de comunidades, setores e grupos sociais, a diretriz da PNEU de *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade* para ações extensionistas busca superar uma dicotomia entre abordagens ou muito generalistas ou superespecializadas em ações de transformação social. Para tal superação, sugere uma articulação entre especialização e visão holística que pode ser materializada pela interação entre modelos, conceitos e metodologias de várias áreas do conhecimento bem como pelo estabelecimento de parcerias intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais variadas. (FORPROEX, 2012).

No caso da dimensão Temas transversais e políticas institucionais, a regulamentação de curricularização da extensão no IFSP (IFSP, 2021) elenca catorze temas e menciona legislação e normativas internas para sua seleção. Os temas transversais listados são os seguintes:

- Direitos da Criança e do Adolescente;
- Educação para o Trânsito;
- Educação Ambiental;
- Educação Alimentar e Nutricional;
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
- Educação em Direitos Humanos;
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- Saúde;
- Vida familiar e social;
- Educação para o consumo;

- Educação Financeira e Fiscal;
- Trabalho;
- Ciência e Tecnologia;
- Diversidade Cultural.

4.2.2 Definição de atores da Extensão para composição dos quadros da TdM

Foram considerados como “categorias” para as quais foram compostos quadros específicos (7, 8 e 9) com as dimensões selecionadas, os três atores envolvidos na realização de ações de extensão: estudantes, IES e sociedade. A extensão deve envolver obrigatoriamente a participação ativa dos estudantes, da IES, bem como de agentes da sociedade, pois como pontuam Benetti, Sousa e Souza (2015), se algum destes três pilares estiver ausente, não podemos considerar as ações como extensionistas.

Apresentado como diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária, o impacto na formação do **estudante** considera que a extensão possibilita o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos (FORPROEX, 2012).

A compreensão da extensão como princípio de aprendizagem permite posicionar a **IES** como ambiente para o desenvolvimento da integração do conhecimento, da educação e da aprendizagem a fim de desencadear para os estudantes um processo de formação pessoal, de capacitação profissional e de transformação social (SIVERES, 2008). Destacamos a importância de considerar as especificidades da IES, sendo que no caso do presente estudo, se trata de instituição de ensino que se dedica à EPT.

A extensão como o mecanismo de relação da IES com os outros setores da **sociedade**, deve reafirmar o princípio do impacto na transformação social previsto na PNEU no sentido de “atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população” (FORPROEX, 2012). Ainda considerando as especificidades da IES em foco, as Diretrizes da EPT (BRASIL, 2021) ressaltam as relações com o Mundo do trabalho e o intercâmbio com instituição de oferta de EPT. No caso dos Institutos Federais, há ainda uma determinação direta na lei de criação de ter como finalidade “a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BRASIL, 2008).

4.3 Teoria da Mudança

A Teoria da Mudança (TdM) pode ser considerada um caminho metodológico para a mudança institucional, sendo também compreendida como uma ferramenta metodológica que visa sistematizar o desenho de programas ou de intervenções, articulando o encadeamento entre as suas partes, relacionando elementos que as compõem e explorando suas relações/consequências com vistas ao alcance de objetivos institucionais (DUGAND; BRANDÃO, 2017; RIBEIRO, 2020).

Como observam Brandão *et al.* (2014), a aplicação da TdM não é uma garantia de realização dos impactos, mas um modo de elaborar/sugerir racionalmente hipóteses que podem se tornar realidade caso certas condições sejam cumpridas. Ademais, trata-se de uma descrição/ilustração das mudanças esperadas em um determinado contexto (CENTER FOR THEORY OF CHANGE, 2022), de modo que a TdM se articula com seguintes elementos: principais indicadores; resultados, no sentido de mudanças ocasionadas por determinada prática ou ação) e impacto (resultados de longo prazo) (BRANDÃO *et al.* 2014).

Em termos práticos, ao se utilizar a TdM como estratégia metodológica, inicialmente se deve identificar os impactos esperados, a partir do questionamento de qual transformação que a ação quer causar? (BRANDÃO *et al.* 2014). Em seguida, trabalha-se a partir das mudanças pretendidas a fim de identificar as condições necessárias ao alcance dos impactos almejados (GIMENEZ *et al.*, 2021). Além disso, a abordagem da TdM auxilia na compreensão de como determinadas atividades/ações podem contribuir para a produção de uma série de resultados, no curto, médio e longo prazos (GIMENEZ *et al.*, 2021).

Para fins de aplicação da TdM, buscou-se organizar seus requisitos previstos por Vogel (2012), ao cenário da presente pesquisa (Quadro 6).

Quadro 6 – Requisitos da Teoria da Mudança (TdM)

Requisito	Descrição
Contexto	o contexto da iniciativa (programa, política etc.) que será avaliado, incluindo condições sociais, políticas e ambientais e outros atores capazes de influenciar a mudança.
Mudança	a mudança de longo prazo esperada.
Processo	o processo/sequência de mudança responsável pela criação das condições para que se alcance o resultado desejado de longo prazo (os impactos).
Como podem acontecer	suposições sobre como essas mudanças podem acontecer, como uma verificação se as atividades e os resultados são apropriados para influenciar a mudança na direção desejada nesse contexto, bem como os riscos envolvidos.
Diagrama	um diagrama e um resumo narrativo que captura os resultados da discussão.

Fonte: Elaboração própria a partir de VOGEL (2012)

No caso desta pesquisa, o contexto estabelecido pelas Diretrizes com determinação legal de curricularização dos cursos superiores, incluindo período limite para implementação foi debatido no IFSP no desenvolvimento das normativas internas que resultaram na RN/IFSP 05/2021 e IN/IFSP 05/2022. A mudança que se pretende alcançar, no longo prazo, é a implementação da curricularização em todos os cursos superiores do IFSP.

Com o estabelecimento dos conceitos relacionados passa-se a detalhar a TdM usando como referências as dimensões de extensão —incluindo sua curricularização —, EPT e do IFSP, e as dimensões de análise identificadas na análise documental foram relacionadas tais dimensões com os atores centrais envolvidos — no caso desta pesquisa estudantes, IES e sociedade — para composição de quadros articulando dimensões/atores.

4.3.1 Elaboração do quadro de indicadores a partir da TdM

Referenciados nos percursos e operacionalizações realizados por Gimenez *et al.* (2021) e por Machado *et al.* (2022), na sequência foram realizados registros das reflexões iniciais sobre os impactos esperados.

Foi elaborado um quadro para cada ator (estudantes, IES e sociedade), elencando as dimensões selecionadas: (i) interação dialógica com a sociedade; (ii) indissociabilidade

ensino-pesquisa-extensão; (iii) temas transversais e políticas públicas; (iv) interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

Para cada uma das combinações ator/dimensões, foram sugeridos “impactos esperados”. Em seguida, procedeu-se o “desenvolvimento do mapeamento reverso a partir dos impactos” (GIMENEZ *et al.*, 2021), ou seja, a partir dos impactos esperados foram indicados possíveis resultados de curto e médio prazos, bem como seus respectivos indicadores de monitoramento e avaliação destes resultados.

Nesse caminho “reverso”, questionou-se: **Quais são os resultados de curto e médio prazos esperados?** Na sequência, para esses resultados indagou-se: **Quais são os indicadores que podem ser utilizados para fins de monitoramento dos resultados de médio e curto prazos e, conseqüentemente, dos impactos esperados?** (GIMENEZ *et al.*, 2021).

Em todas essas etapas, para os registros e sugestões, buscou-se manter o foco nos aspectos relacionados à extensão, sua curricularização e demandas para sua avaliação identificados na literatura e na análise de documentos, associados e sistematizados tomando como referência os requisitos apresentados no Quadro 6.

Buscando a dinamização e visualização desses processos e registros, foram elaborados quadros separados para cada ator da extensão (Estudantes, IES e Sociedade), respectivamente.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 Apresentação das análises

Neste capítulo, são apresentados os resultados da aplicação da TdM para uma proposta de avaliação de impactos da curricularização da extensão no IFSP, considerando seus princípios apresentados em resolução normativa (IFSP, 2021), como dimensões de avaliação.

Os resultados foram sintetizados e apresentados em quadros por ator participante da curricularização: estudantes (Quadro 7), a IES (Quadro 8) e a sociedade (Quadro 9), respectivamente. Os quadros foram organizados de modo a exibir na primeira coluna as *Dimensões*; na segunda coluna, *Resultados de curto e médio prazo* — para alcançar o resultado final ou impacto esperado; na sequência, a terceira coluna apresenta *Indicadores* sugeridos para monitorar estes resultados (médio e curto prazos) e por fim, na quarta coluna foram elencados os *Impactos* esperados para aquela dimensão/ator. Cada quadro com dimensões/ator, foi acompanhado de análise e breve explicação sobre a relação estabelecida entre os elementos das colunas.

Ressalve-se que apesar da opção por quadros distintos por ator, e dentro destes por dimensão, nota-se que todos estes pontos de análise são inter-relacionados, além de poderem ser dependentes ou contribuir entre si para a realização e avaliação da curricularização da extensão. Machado *et al.* (2022) creditam essa transversalidade à dinâmica do processo de curricularização que compreendido como processo sistêmico e dinâmico “deve envolver toda a instituição, com atenção à sua missão e vocação, ao seu contexto e objetivos estratégicos”. Nesse sentido, mesmo que tenham sido registrados – mais ou menos – itens por coluna ou mesmo para um ator, isto não significa que este ponto de análise é mais ou menos relevante.

As observações aqui registradas são específicas para esses eixos de análise, o que quer dizer que podem/devem ser ampliadas em pesquisas futuras, ou mesmo em movimento contínuo de autoavaliação da própria IES, conforme preveem as DEESB.

Também merece atenção, que os eixos utilizados para esta avaliação (dimensão/ator) e mesmo os elementos identificados — impactos, resultados de curto médio prazo e indicadores — não são os únicos possíveis na articulação entre os eixos, uma vez que para que a curricularização da extensão possa realizar mudanças efetivas e qualificadas na formação dos estudantes, na sociedade e na própria IES, concorrem um conjunto de ações, fatores e mesmo sujeitos (GIMENEZ *et al.*, 2021). No entanto, esta pesquisa não elencou

todos estes elementos e optou por focalizar e limitar a avaliação a um impacto por dimensão/ator, a partir de alguns elementos essenciais, de modo que não se pretende monitorar o fenômeno como um todo, mas tão somente apresentar um “caminho para a sugestão de métricas complementares” (Gimenez *et al.*, 2021, p. 9).

Como apresentado nos procedimentos metodológicos, o processo de elaboração foi de ida e volta relacionando entre si impactos, resultados de curto e médio prazos e indicadores. Desse modo, apesar da apresentação dos resultados estar em formato de quadro, reconheceu-se a necessidade de que este seja atualizado no mesmo movimento. Nessa perspectiva de movimento cíclico, Gimenez *et al.* (2021) sugerem que cada ponto de análise pode ser revisado.

Assim, consideramos que as ações e sua avaliação podem ser influenciadas por mudanças significativas relacionadas a cada um dos atores, por exemplo, alterações de diretrizes, mudanças curriculares dos cursos, alteração de procedimentos internos da instituição, outras normativas que impactem no trabalho docente, mudanças sociais, entre outras questões.

Como observam Machado *et al.* (2022), os elementos obtidos com a TdM não devem ser considerados como definitivos ou estáticos, mas sim compreendidos como “aspectos organizacionais em constante reflexão, de modo a estarem ajustados aos propósitos da IES e ao seu papel na sociedade” (MACHADO *et al.*, 2022, p. 8).

5.2 Estudantes

O quadro a seguir sintetiza as reflexões sobre os impactos da curricularização da extensão nos estudantes envolvidos nas ações extensionistas, tomando-se como referência cada dimensão definida a partir dos princípios previstos na regulamentação do IFSP.

Quadro 7 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos nos Estudantes

Dimensão	Resultados de curto e médio prazo (RCM)	Indicadores	Impactos
Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	<p>Estudantes como membros ativos e propositores de ações de IEE</p> <p>Desenvolvimento competências pessoais</p> <p>Conhecimento da área profissional do curso (competências profissionais, mundo do trabalho da área, possibilidades de atuação etc.)</p> <p>Estudantes relacionam temáticas e resultados de atividades acadêmicas diversas</p>	<p>% de satisfação com o curso e com as disciplinas</p> <p>Número de projetos propostos por estudantes</p> <p>Produção acadêmica estudantil (ICs, TCCs e dissertações) relacionadas a ações de IEE</p> <p>Publicações e pesquisas sobre impacto da extensão na aprendizagem</p>	<p>Estudantes são capazes de identificar sua formação como integral a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão</p>
Interação dialógica com a comunidade	<p>Estudantes com contato e conhecimento da realidade e desafios locais</p> <p>Reconhecimento de seu papel pessoal e profissional na comunidade e como agentes de mudanças</p>	<p>Estudantes atuantes em coletivos/organizações</p> <p>Número de egressos com atuação profissional local</p> <p>Ações por iniciativas de estudantes</p>	<p>Estudantes se reconhecem como membros de comunidades e capazes de compreender seus desafios</p>
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	<p>Reconhecimento das formas diversas de processos de trabalho e produção em sua área profissional</p> <p>Reconhecimento da interdisciplinaridade e interprofissionalidade na prática profissional</p>	<p>Área acadêmica e profissional dos membros da equipe</p> <p>Área de atuação profissional dos egressos</p> <p>Área(s) de formação acadêmica dos egressos</p> <p>Parcerias relacionadas a ações IEE</p>	<p>Estudantes compreendem e valorizam a importância do diálogo com diferentes áreas do saber</p>
Temas transversais e políticas institucionais	<p>Estudantes apresentam demandas a partir das temáticas</p> <p>Estudantes reconhecem demandas de grupos sociais</p>	<p>Projetos relacionados a coletivos/sociedade civil</p> <p>Projetos nos temas previstos</p> <p>Estudantes atuantes em coletivos/organizações</p>	<p>Estudantes capazes de identificar desafios e propor mudanças que envolvam grupos sociais</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Como base para a nossa reflexão, buscou-se limitar a análise a atividades curriculares de extensão, realizadas com orientação e intermediação da IES, ainda que cientes de que são importantes e significativas para os estudantes outras atividades de extensão, bem como as demais atividades curriculares relacionadas à interação com a comunidade externa, mas que não configuram extensão, tais como estágios ou trabalhos de campo.

Ainda como referência para a reflexão, mantivemos a perspectiva de que a participação de estudantes em ações de IEE tem o potencial de contribuir para sua formação cidadã e profissional; alterar as relações com processo de ensino-aprendizagem a partir da revisão da relação entre teoria e prática; estabelecer nova relação e compreensão do currículo em sua formação; contribuir com a redução da evasão acadêmica e fortalecer laços e pertencimento à comunidade (FORPROEX, 2012; BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2017; SANTOS, 2020; GIMENEZ *et al.*, 2021), entre outros aspectos.

Analisando o Quadro 7, pode-se indicar que os impactos esperados, para os estudantes, estão relacionados a uma relação crítica e qualificada com a sociedade, considerando sua formação como cidadão e profissional para compreensão dos desafios locais, do seu reconhecimento como sendo parte da sociedade, bem como das potencialidades de seu papel social e ações.

Nesse sentido, convém destacar que “a organização social escolar não pode se omitir quanto ao desenvolvimento e formação para a cidadania” (MANZINI-COVRE, 2005, p. 333), que pode ser considerada uma categoria estratégica para a construção de uma sociedade democrática (MANZINI-COVRE, 1996). Na perspectiva de Diemer (2019), a participação em ações de IEE, como potencial meio para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, pode motivar o interesse destes nas diversas atividades acadêmicas além de melhorar sua formação técnico-científica e cidadã.

Ressalte-se que os impactos esperados sugeridos, não dependem exclusivamente dos estudantes, mas podem ser possibilitados ou potencializados por ações da IES. Em outras palavras, mesmo o protagonismo estudantil, destacado no Programa de Curricularização da Extensão do IFSP (IFSP, 2022c), que relacionado com resultados de curto e médio prazo, pode depender de regulamentações e alterações institucionais para ser exercido.

5.2.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão

A partir da dimensão “Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”, o impacto esperado apontado foi o seguinte: **“Estudantes são capazes de identificar sua formação como integral a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão”**.

Nesse referido impacto sugerido, espera-se que o(a) estudante possa compreender o desenvolvimento de seu curso, com a articulação ensino-pesquisa-extensão, bem como o percurso formativo lhe forneça elementos para uma formação teórica e prática, a partir de abordagens que lhes apresente técnicas aplicáveis à resolução de problemas reais da sociedade — o que inclui o âmbito do trabalho — possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências (MALACARNE *et al.*, 2022).

Considerando que o presente estudo tem a ver com uma instituição de ensino voltada à EPT, há um destaque sobre a formação e o perfil dos cursos de graduação ofertados. Quanto a compreensão da área profissional, portanto, pensa-se no sentido de ter acesso e reflexões sobre competências profissionais, como algo dinâmico do mundo do trabalho da área, bem como possibilidades de atuação, entre outras questões.

Nesse tocante, ademais, destaque-se que na relação entre extensão e formação profissional, é preciso integrar “áreas do conhecimento, as dimensões técnicas e culturais” além de fomentar a problematização “das relações entre formação profissional e exercício da cidadania” (FREIRE; VERONA; BATISTA, 2018, p. 17).

Idealmente, ainda nessa perspectiva de protagonismo, maior flexibilidade curricular nos itinerários formativos poderia apoiar a criação de mecanismos para que o estudante tenha maior amplitude de decisões sobre sua formação (JEZINE, 2004; FORPROEX, 2006; IMPERATORE; PEDDE, 2016). Nesse sentido, Jezine (2004) sugere que a curricularização da extensão, ao articular ensino-pesquisa e extensão, demanda uma nova dinâmica curricular que promova mudanças de um currículo rígido para “uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica” (JEZINE, 2004, p. 3).

Para a realização de produções que sintetizem a articulação ensino-pesquisa-extensão, para os estudantes, foram sugeridos indicadores relacionados a projetos propostos por estes atores da comunidade escolar, além do monitoramento de produções acadêmicas que se relacionem com ações de IEE, criando assim um ciclo de retroalimentação de atividades acadêmicas a partir da produção estudantil.

Foram sugeridos os seguintes indicadores para a Dimensão *Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão* para o ator Estudantes:

- % de satisfação com o curso e com as disciplinas;
- número de projetos propostos por estudantes;
- produção acadêmica estudantil (Iniciação Científica, Trabalhos de conclusão de curso e dissertações) relacionadas a ações de IEE;
- publicações e pesquisas sobre impacto da extensão na aprendizagem.

5.2.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade

As reflexões para a seleção de impacto esperado, para esta dimensão, foram relacionadas à compreensão de que a partida da mediação das ações de IEE, o contato com a realidade do entorno territorial, com a comunidade externa, por vezes, pode ser impactante para os estudantes, mas também pode torná-los sujeitos mais sensíveis aos problemas sociais, e por que não dizer, também mais motivados/engajados em aprender e produzir, pois convida à reflexão e a se colocar como parte dos problemas e das soluções (FIGUEIREDO, 2021; MACHADO *et al.*, 2022; MALACARNE *et al.*, 2022).

Essas interações que possibilitam ao estudante colocar em prática conhecimentos abordados na graduação e vivenciar experiências de diferentes naturezas, contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, além da formação cidadã (SIVERES, 2008; FORPROEX, 2012; DIEMER, 2019; SANTOS, 2020) e mesmo a “formação humana, como pessoa mais experiente e preparada para a vida” (DIEMER, 2019, p. 47).

Nesse sentido, apontou-se com o impacto esperado: **“Estudantes se reconhecem como membros de comunidades e capazes de compreender seus desafios”**.

Para os resultados intermediários (curto e médio prazos), sugere-se que os estudantes tenham contato com a realidade local e com os desafios que a comunidade apresenta. E ainda, que seja possível o reconhecimento de seu papel pessoal e profissional nessa comunidade, como agentes de mudanças, de transformação social.

Para tal, é preciso identificar como os estudantes se relacionam com a comunidade nas ações de IEE e como se consolidam estas relações, por exemplo, monitorando de quais

coletivos ou organizações os estudantes fazem parte para comporem referências para futuras interações da IES. Também foram sugeridos indicadores para monitorar as relações profissionais, e considerando o protagonismo estudantil, ações que tenham sido realizadas por iniciativas de estudantes, tais como:

- estudantes atuantes em coletivos/organizações;
- ações por iniciativas de estudantes;
- número de egressos com atuação profissional local.

5.2.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Sem desconsiderar a importância do estudante se relacionar com a área profissional de seu curso, o que de certa forma se expressou nas reflexões sobre a dimensão “*Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão*”, tem-se que os princípios da extensão e a dinâmica de suas ações, também são validadas pela articulação de interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

Nesse sentido, o impacto apontado para a dimensão “Interdisciplinaridade e interprofissionalidade” foi o seguinte: **“Estudantes compreendem e valorizam a importância do diálogo com diferentes áreas do saber”**.

Nas reflexões sobre essa dimensão, a combinação de interdisciplinaridade e interprofissionalidade foi considerada sob dois aspectos: (i) durante a formação do estudante; (ii) na dinâmica do mundo do trabalho. Para efetivação do referido princípio (dimensão) durante a realização da formação, e em específico na realização de ações de IEE, recomenda-se que se incentive e monitore a variedade de áreas profissionais e formações na composição das equipes das ações extensionistas.

Do ponto de vista formativo, pode-se assumir a extensão como uma atividade acadêmica fundamental à formação profissional do estudante, o que se pode realizar por meio da(s) oportunidade(s) à articulação da teoria aprendida em sala de aula com a experiência prática (TAVARES; FREITAS, 2016).

Nas reflexões sobre essa dimensão, a combinação de interdisciplinaridade e interprofissionalidade foi considerada sob dois aspectos: (i) durante a formação profissional

do estudante; e (ii) na dinâmica do mundo do trabalho relacionado às áreas de formação. Para efetivação do princípio durante a realização da formação, e em específico na realização de ações de IEE, recomenda-se que se incentive e monitore a variedade de áreas profissionais e formações na composição das equipes das ações.

Considerando a formação e a futura atuação profissional do estudante, considera-se relevante o reconhecimento da multiplicidade presente no mundo do trabalho, no sentido do “reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas” (BRASIL, 2021). De certa forma, essa perspectiva demanda que os estudantes desenvolvam uma percepção mais assertiva de seu papel profissional, assim como a capacidade de saber trabalhar a partir de demandas sociais.

Nessa direção, e mantendo a perspectiva das características da EPT, incluímos como resultado de médio e curto prazo, o reconhecimento por parte de estudantes de formas diversas e processos de trabalho e produção em sua área profissional, como indicam as Diretrizes da EPT (BRASIL, 2021).

Como parte do monitoramento dessas relações entre Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, portanto, para verificar se as ações de IEE estão sendo conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional, dentre os indicadores foram sugeridos:

- área acadêmica e profissional dos membros da equipe;
- área de atuação profissional dos egressos;
- área(s) de formação acadêmica dos egressos;
- parcerias relacionadas a ações de IEE.

5.2.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais

Os temas transversais propostos pela regulamentação do IFSP, tratam de diversas temáticas sociais relacionadas aos Direitos Humanos, com destaque à inclusão, relações de diversidade étnico-racial e relações de diversidade sexual e de gênero (IFSP, 2021).

Nesse item, para definição do impacto previsto, teve-se como foco as possibilidades de interação dos estudantes com essas temáticas, a fim de identificar desafios na sociedade, mas também de propor mudanças que envolvam os grupos sociais associados. Como síntese

desta proposta, o impacto projetado foi o seguinte: **“Estudantes capazes de identificar desafios e propor mudanças que envolvam grupos sociais”**.

Para alcançar esse impacto almejado, foram indicados como resultados de curto e médio prazos “estudantes apresentam propostas de ações/atividades a partir dos temas transversais” e “estudantes reconhecem demandas de grupos sociais”. Em uma perspectiva de inclusão e respeito à diversidade, a partir do diálogo e da ação com grupos sociais, retoma-se a perspectiva de protagonismo estudantil, porém com um foco temático específico.

Outro ponto a se considerar relevante para o monitoramento, é aquele que tem a ver com as relações que os estudantes estabelecem com outras instituições, coletivos e grupos sociais, visando apoiar o mapeamento destes grupos para avaliar a atuação da IES e subsidiar planejamentos futuros. Indicadores propostos:

- projetos relacionados parceiros/coletivos/sociedade civil;
- projetos nos temas previstos;
- estudantes atuantes em coletivos/organizações.

5.3 Instituição de Ensino Superior (IES)

Neste item são abordadas as propostas de avaliação de impacto da IEE no IFSP – tendo por foco a própria IES –, a partir de suas dimensões, impactos esperados e seus desdobramentos (RCM e indicadores), conforme se pode ver no quadro 8.

Quadro 8 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos na IES

Dimensão	Resultados de curto e médio prazo (RCM)	Indicadores	Impactos esperados
Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Ações de IEE compreendidas como estratégicas para a IES Estabelecimento de procedimentos dinâmicos de atualização curricular	Ações de capacitação em extensão, IEE e temáticas relacionadas Servidores envolvidos em ações IEE Ações subsidiadas por resultados da IEE PPCs alterados (a partir de subsídios de IEE)	Articulação permanente da extensão com ensino e pesquisa e destes com a gestão
Interação dialógica com a comunidade	Mapeamento dos arranjos e potencialidades socioeconômicas Envolvimento efetivo da comunidade interna no planejamento e nas ações Construção de rede de contatos	Criação de canais de captação / iniciativas Parcerias (classificadas pelos arranjos identificados, evolução do número de parcerias) Colegiados, instâncias do IFSP com participação ou exclusivos para a comunidade externa	Comunidade da IES se reconhece como participantes de comunidades (locais nacionais e internacionais) Comunidade da IES tem conhecimento da realidade dos desafios locais.
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Incentivo à variedade interdisciplinar e interprofissional nas ações de IEE Articulação com instituições acadêmicas e profissionais diversas	Ações IEE realizadas entre cursos Área acadêmica e profissional dos membros da equipe Parcerias com IES Caracterização de membros da comunidade externa	Ações conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional
Temas transversais e políticas institucionais	Articulação com Núcleos, coletivos e comissões temáticas Alinhamento da IEE com as políticas da IES e vice-versa	Volume de recursos para as ações de IEE Programas institucionais relacionados às ações IEE Temáticas relacionadas às ações IEE	Ações de IEE subsidiam o planejamento da IES

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ainda que os sujeitos da IES, com relação mais direta com as ações da IEE, sejam os docentes orientadores destas atividades, no exercício de projeção de impactos esperados para

a IES, toma-se como referência a IES como um todo, considerando suas ações e dinâmicas internas. Também se optou por estabelecer os itens para o IFSP, em geral, cientes de que certos resultados são ações mais globais da instituição, mas outras podem ser ações de iniciativa dos *campi*.

Nesse sentido, Pereira e Vitorini (2019) consideram que curricularizar a extensão para além de creditar a extensão, é uma possibilidade de repensar as formas de ensino, as relações interpessoais, a construção da cidadania em uma proposta de formação crítica, na perspectiva de que a IES faz parte da sociedade e possui a capacidade ímpar no sentido de promover a reflexão crítica voltada às mudanças sociais. Nessa linha de raciocínio, pensa-se que reflexões que articulam as funções acadêmicas podem promover relações dialógicas na própria IES, ou seja, “entre o institucional e o conjuntural, o pessoal e o social, o educacional e o profissional” (SÍVERES, 2008, p. 16).

5.3.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão

Para a dimensão “Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”, o impacto tomado como resultado final foi a “**Articulação permanente da extensão com ensino e a pesquisa e destes com a gestão**”. Relacionou-se esse impacto esperado com a perspectiva das possíveis contribuições das ações de IEE para a de articulação entre as áreas acadêmicas e com a gestão, tratando de forma coesa esta quadriade extensão-pesquisa-ensino-gestão, a qual Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) sugerem como uma nova maneira de redefinir os currículos das IES, tomando a extensão como ponto de partida que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e subsidia a gestão acadêmica.

Para efetivação desse impacto desejado, se elencou como RCM prazos, que as ações de IEE sejam compreendidas como estratégicas da IES pela sua própria comunidade interna, por exemplo, estudantes e servidores (considerando o exercício em seus cargos de ingresso e a atuação em funções de gestão). Nesse sentido, e com vistas à compreensão da valorização da IEE pela comunidade interna, podem ser necessárias alterações nas políticas funcionais internas, de modo a reconhecer e valorizar a participação em ações de IEE.

Outra estratégia que pode ser implementada é o estabelecimento e mensuração de relações das ações de IEE com os programas institucionais previstos no PDI e, com volume

de informações e experiência, fazer o caminho contrário, a fim de subsidiar a criação de programas a partir de contribuições das ações de IEE.

Essas estratégias, por sua vez, podem estar alinhadas a ações de qualificação/capacitação de envolvidos diretamente na IEE, mas também daqueles relacionados à gestão educacional e administrativa da IES, tais como: Coordenadores de Extensão, Coordenadores de Pesquisa, Diretores Gerais, Diretores Adjuntos de Educação, coordenadores de curso e membros de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs).

Como monitoramento desses resultados, sugere-se também o registro dos servidores envolvidos em ações de IEE, com identificação por categoria (docentes ou técnico-administrativos), seu papel na realização da ação (por ex.: orientadores, coordenadores, membros de equipe etc.), bem como avaliar o tipo/nível de sua participação direta (coordenação e/ou execução, por ex.).

Outro resultado projetado para curto e médio prazos, foi o “Estabelecimento de procedimentos dinâmicos de atualização curricular”, para que as ações de IEE tenham caminho para retroalimentar os currículos. Ainda que o foco seja a curricularização da extensão, a fim de alcançar esse resultado de articulação geral, sugere-se que sejam estabelecidos mecanismos de acompanhamento das demais ações realizadas no curso.

Ainda na perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, cabe acompanhar como as ações de IEE contribuem para a elaboração de outras ações da IES, por exemplo, mapeando das linhas de pesquisa, mudanças curriculares, novas metodologias relacionadas, entre outras questões.

Para informar a comunidade interna, é preciso manter comunicação e compartilhamento dos resultados e análises das IES, além de divulgar seus produtos, tais como produções acadêmicas (eventos, artigos, livros etc.), publicações e relatórios de comissão, em especial os que se referem a ações de IEE dos diversos cursos do IFSP.

Ainda para acompanhar os produtos destes resultados esperados, sugere-se o acompanhamento de PPCs com alterações identificadas como resultado de retroalimentação a partir de subsídios e contribuições de ações de IEE.

Em relação aos RCM prazos apontados, sugere-se os seguintes indicadores:

- ações de capacitação em extensão, IEE e temáticas relacionadas;

- servidores envolvidos em ações de IEE;
- ações subsidiadas por resultados da IEE;
- PPCs alterados (a partir de subsídios de IEEs).

5.3.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade

Para a projeção do impacto nesta dimensão, consideramos uma perspectiva de comunidades locais e regionais de maneira aberta, que podem ser relacionadas à regionalidade dos *campi* do IFSP, ou a partir de outros agrupamentos articulados pela Reitoria.

Como impacto esperado para a IES, a partir da referida dimensão, foi selecionado: **“Comunidade da IES compreende seu papel na comunidade e tem conhecimento dos desafios locais”**.

Como resultados de curto e médio prazos para alcançar esse resultado final, elencamos o mapeamento dos arranjos (produtivos, culturais, sociais etc.) conforme prevê a lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008), de modo que seja possível identificar as potencialidades de contribuição da IES e, num sentido dialógico, como a comunidade externa se relaciona com a própria instituição de ensino.

Na perspectiva de IES de EPT, destacamos os arranjos produtivos e seu potencial de aproximação e articulação com o mundo do trabalho, no sentido de que a efetiva participação da sociedade nas ações de IEE deve estar relacionada ao “enfrentamento de pautas reais” e com uma diversidade de parceiros tais como “empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais, entidades públicas, entre outros” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 12).

As análises desses mapeamentos podem contribuir para as ações de qualificação e capacitação, com objetivo de aproximar a comunidade interna dos desafios da comunidade externa, além de estimular o envolvimento efetivo e amplo da comunidade interna no planejamento e nas ações de IEE. Ainda como temática para capacitações, sugere-se a discussão da identidade institucional dos IFs, no geral, e suas diferenças em relação às universidades e sobre a identidade do IFSP, em particular — identidade que pode ser estabelecida e retroalimentada pelas comunidades que se relacionam com a IES.

Outro resultado intermediário é a construção de redes de contatos considerando a diversidade de atores sociais e suas demandas.

Para monitorar as relações estabelecidas com a comunidade local, sugere-se o registro e acompanhamento das parcerias estabelecidas para realização das ações de IEE, classificadas de acordo com os arranjos identificados, além de possibilitar a análise da evolução do número de parcerias.

Destaca-se, ainda, a importância de registrar as instâncias do IFSP, tais como comissões, grupos de trabalho, colegiados e mesmo os NDEs dos cursos, com participação da comunidade externa, se há “assento permanente” para representantes externos etc. ou mesmo se há a possibilidade de criação de instâncias específicas para participação da sociedade.

Foram definidos os seguintes indicadores:

- criação de canais de captação/iniciativas;
- parcerias (classificadas pelos arranjos identificados, evolução do número de parcerias);
- colegiados, instâncias do IFSP com participação da comunidade externa;
- colegiados, instâncias do IFSP específicos para participação da comunidade externa.

5.3.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Para esta dimensão com a IES como ator de referência nas ações de IEE, foi delimitado o impacto “**Ações conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional**”. Nesta dimensão, buscou-se relacionar interdisciplinaridade e interprofissionalidade na composição das equipes e na variedade de instituições e parcerias relacionada às ações de IEE.

Considerando a complexidade da estrutura organizacional da IES, e mesmo a cultura de departamentalização, a aplicação prática de interdisciplinaridade e interprofissionalidade pode ser desafiadora, demandando para a sua efetivação, o emprego de recursos e estratégias por parte da IES, bem como a valorização da articulação de saberes diversificados (COELHO, 2017; ANDRADE; BORDA, 2021).

Previsto como um dos resultados de curto e médio prazo e alinhado às demais dimensões e impactos da IES, o incentivo à variedade interdisciplinar e interprofissional nas

ações de IEE, do ponto de vista interno, podem ser frutos de políticas da IES, temática das capacitações sobre IEE para a comunidade interna, bem como o estímulo à interação entre cursos e mesmo entre *campi*, com o fim de realização de ações de IEE.

Do ponto de vista externo, podem ser estimulados com a articulação com instituições profissionais diversas (sindicatos, conselhos, associações patronais etc.), além de representações estudantis e mesmo acadêmicas da área do curso e de áreas relacionadas às ações de IEE

Para fins de monitoramento e avaliação, sugere-se como indicadores:

- ações IEE realizadas entre cursos e entre *campi*;
- área acadêmica e profissional dos membros da equipe;
- caracterização de membros de equipe da comunidade externa;
- parcerias com IES e/ou outras instituições.

5.3.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais

Na perspectiva de retroalimentação a partir das ações IEE, para esta dimensão, que articula a IES a temáticas e grupos sociais diversos, sugeriu-se o impacto: **“Ações de IEE fornecem subsídios às políticas e planejamento da IES”**.

Como resultados de curto e médio prazo, inicialmente projetamos estabelecer relação das ações IEE com as atuais políticas da IES, em especial as que tratam de inclusão e respeito à diversidade. Uma vez realizadas a partir dos temas elencados, com a identificação de grupos sociais combinados com o mapeamento de demandas da comunidade, as ações de IEE e seus resultados poderão contribuir para a reelaboração do planejamento da IES, até mesmo para o estabelecimento de temáticas prioritárias. Tal contribuição pode ser registrada nos planejamentos dos cursos e *campi*, mas também em instância mais ampla, como no PDI da IES, por exemplo.

As contribuições aos documentos e processos institucionais de planejamento podem ser parte desse movimento de retroalimentação a partir da IEE, neste caso para a gestão com a efetiva incorporação da extensão, conforme apontam Maximiano *et al.* (2017).

Ainda nesse sentido, sugere-se forte articulação com os Núcleos institucionais já estabelecidos, os quais dialogam e abordam as temáticas destacadas na RN 05/2021 (IFSP, 2021):

- Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (Nugs);
- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi);
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne).

Para monitoramento e avaliação desses RCM, sugerimos o acompanhamento das temáticas do projeto com focos distintos, usando a classificação de linhas e ações de extensão recomendadas pelo Forproex (2012), registrando a vinculação das ações de IEE aos temas transversais do IFSP, a fim de averiguar quais temáticas tem maior expressão, se há temáticas com baixa adesão ou mesmo que demandem fomento ou mesmo campanhas de conscientização. Nessa direção, foram definidos os indicadores abaixo:

- programas institucionais relacionados às ações de IEE;
- temáticas relacionadas às ações de IEE.

5.4 Sociedade

Ao elencar os impactos projetados para a Sociedade como ator da IEE, verificamos relação direta com a compreensão das potencialidades, mas também dos limites da IES, bem como impactos sobre a imagem que a sociedade tem da instituição de ensino como agente de transformação social.

Se compreendermos a extensão como dimensão acadêmica que dialoga com outros setores da sociedade, sua aplicação tem grande potencial para “evidenciar o impacto social do conhecimento científico e humanístico gerados” nas IES. (PLANETA *et al.*, 2019, p. 209). Como observa Marcovitch (2019), estratégias consistentes de comunicação aliadas a indicadores de percepção social, podem colaborar para que a sociedade fortaleça e mesmo defenda as IES.

Porém, para que a população compreenda, de fato, qual é o papel da IES, não basta publicar informações sobre a sua atuação, sendo que a IES “precisa se engajar também no

letramento científico da população, no aprimoramento de seus canais de comunicação e na ampliação da visibilidade das suas contribuições sociais” (PLANETA *et al.*, 2019, p. 209).

Acrescentamos a percepção de Diemer (2019) que aponta que para a sociedade se reconhecer como parceira da IES, tem que compreender modos de apresentar necessidades e demandas, mas também compreender que pode fazer parte da interação pedagógica, contribuindo para a construção do conhecimento.

A seguir, o Quadro 9 sintetiza essas reflexões e relaciona impactos, resultados de curto e médio prazos e indicadores, tendo por foco a curricularização da Extensão na sua relação com a Sociedade.

Quadro 9 – Dimensões da curricularização da extensão no IFSP e impactos na Sociedade

Dimensão	Resultados de curto e médio prazo (RCM)	Indicadores	Impactos esperados
Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Articulação com associações profissionais e estudantis da área do curso em ações IEE Articulação com representações do setor produtivo e instâncias relacionadas ao Mundo do Trabalho	Publicações e pesquisas sobre impacto da IEE na aprendizagem Matrículas estimuladas por ações de IEE Egressos em atuação profissional na área do curso Egressos com continuidade da formação na área do curso	Compreensão da curricularização da extensão como relevante para os processos de ensino-aprendizagem e fortalecimento da relação entre IES, mundo do trabalho e a melhoria da realidade social
Interação dialógica com a comunidade	Criação de mecanismos de contato e avaliação de demandas Envolvimento efetivo da comunidade externa no planejamento e nas ações	Caracterização da comunidade externa e território de influência da IES Ações originadas por demandas externas Participação da IES em colegiados ou instâncias externas Público alcançado por programas e projetos	Clareza sobre o papel da IES e seus modos de acesso e articulação com a sociedade

Dimensão	Resultados de curto e médio prazo (RCM)	Indicadores	Impactos esperados
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Mapeamento dos arranjos (produtivos, culturais, sociais etc) Cooperação com instituições relacionadas aos arranjos mapeados	Número de ações de extensão conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional. Nº parcerias (acordos de cooperação, convênios, cartas de intenções e outros menos formais.) Parcerias com IES de EPT Parcerias por tipo de arranjo	Compreensão da colaboração da IES no desenvolvimento socioeconômico local e regional
Temas transversais e políticas institucionais	Identificação dos desafios sociais locais	Ações resultados de demandas de grupos sociais/coletivos	IES reconhecida como agente de transformação social
	Participação efetiva de grupos sociais organizados ou independentes nas ações da IES	Editais relacionados aos temas transversais	

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.4.1 Dimensão Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão

Além da contribuição para a formação dos estudantes, Planeta *et al.* (2019) consideram que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, pode contribuir para a solução de problemas sociais, pela potencialidade da articulação saberes e aplicação de técnicas, tecnologias e inovações.

Assim, no que se refere a referida dimensão de análise, e tendo por foco o ator “Sociedade”, definiu-se como impacto esperado: “Compreensão da curricularização da extensão como relevante para os processos de ensino-aprendizagem”.

Como resultados de curto e médio prazos, foram sugeridas a articulação com associações profissionais e representações estudantis da área do curso etc., mas também com representações do setor produtivo/do mundo do trabalho, para que colaborem e participem dos debates acerca da formação profissional-cidadã dos estudantes da IES.

Para fins de monitoramento e avaliação desses resultados, foram propostos indicadores para acompanhamento de egressos, sua inserção profissional e formações acadêmicas após a

graduação na IES. No caso do indicador “*Matrículas estimuladas por ações de IEE*”, busca-se verificar como estas ações estão relacionadas a novas matrículas, quais cursos (elevação de escolaridade ou extensão) e/ou como foi estabelecida a relação com a IES para incentivar a matrícula.

Ainda para acompanhar a participação da comunidade externa, foram propostos indicadores para caracterização dos membros da equipe da comunidade externa (colaboradores, voluntários etc.), bem como quais instituições/coletivos participam das ações de IEE. Os indicadores são os seguintes:

- publicações e pesquisas sobre impacto da IEE na aprendizagem;
- matrículas estimuladas por ações de IEE;
- egressos em atuação profissional na área do curso;
- egressos com continuidade da formação na área do curso.

5.4.2 Dimensão Interação dialógica com a comunidade

Ainda na perspectiva de apresentar a IES e suas potencialidades à Sociedade, o impacto indicado para esta dimensão foi “**Clareza sobre o papel da IES e seus modos de acesso e articulação com a sociedade**”.

A curricularização da extensão traz para as IES o desafio de demonstrar para sociedade que não tem a “responsabilidade unilateral” de resolver as necessidades e demandas sociais, mas que, isto sim, o caráter das ações de IEE é participativo e complementar, caracterizada como interação dialógica, de transformação da sociedade e da própria IES (FORPROEX, 2012; ANDRADE; BORDA, 2021).

A fim de estimular uma participação efetiva da sociedade e para que haja uma dinâmica para a IES selecionar como pode contribuir, sugerimos como resultados intermediário a disponibilização de mecanismos de comunicação com IES — elaborados para diferentes públicos e por meio de produtos diversos de comunicação — bem como a criação de mecanismos de recepção, avaliação e devolutivas de demandas.

Nesse mesmo sentido de incentivo à participação, outro resultado sugerido é envolvimento efetivo da comunidade externa no planejamento e execução nas ações, para o

qual além da análise de demandas, é preciso estabelecer condições para integração de sujeitos e instituições às ações da IES.

Assim como nessa mesma dimensão, mas na perspectiva da IES, na relação com a sociedade é importante que o IFSP participe de instâncias relacionadas ao poder público, arranjos produtivos e sociais, áreas acadêmicas relacionadas a seus cursos etc.

Para fins de monitoramento, os indicadores sugeridos buscam identificar a caracterizar a participação da comunidade quer por meio de membros das equipes quer pelas parcerias relacionadas. Ainda neste sentido, busca identificar ações com origem nas demandas da sociedade. Sugere-se, também, indicador para identificar o alcance das ações, registrando o público envolvido (se possível quantitativa, mas também qualitativamente). Indicadores definidos:

- caracterização de membros da equipe da comunidade externa;
- ações originadas por demandas externas;
- participação da IES em colegiados ou instâncias externas;
- público alcançado por programas e projetos.

5.4.3 Dimensão Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Para a referida dimensão, definiu-se o impacto: “**Compreensão da colaboração da IES no desenvolvimento socioeconômico local e regional**”.

Compreende-se que para alcançar esse resultado de longo prazo, podem ser resultados de curto e médio prazos o mapeamento dos arranjos (produtivos, culturais, sociais etc.) para identificação de áreas de atuação e interação, e quais profissões e disciplinas podem ser articuladas para realização das ações. Ainda nessa direção, os mapeamentos podem identificar possíveis instituições, grupos e mesmo indivíduos, relacionadas aos arranjos mapeados, com potencial para participação nas ações da IES.

Por outro lado, é preciso que a IES tenha interação permanente com estes grupos para apresentação do seu potencial em termos de especialistas, recursos técnicos, espaços físicos para que a integração possa de fato acontecer. Indicadores:

- número de ações de extensão conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional;
- nº de parcerias (acordos de cooperação, convênios, cartas de intenção etc.);
- parcerias por tipo de arranjo.

5.4.4 Dimensão Temas transversais e políticas institucionais

Para esta dimensão foram consideradas nas reflexões como os temas transversais do IFSP dialogam com o comprometimento social da IES, especificamente com os grupos sociais indicados e populações em situação de vulnerabilidade.

Pereira e Vitorini (2019) sugerem que as ações de IEE são espaços privilegiados para promover a reflexão crítica voltada às mudanças sociais. Reiteramos com o princípio de Impacto e Transformação Social para as ações de IEE elaborado pelo Forproex (2012), que tem o propósito de contribuir para fatores relevantes e com eficácia na solução de problemas.

Nesse sentido, como impacto para esta dimensão, sugeriu-se: “IES reconhecida como agente de transformação social”.

Santos (2020) observa a importância de que a curricularização da extensão, ao se relacionar com a sociedade, seja capaz de abordar a “a gama de diversidade que as relações humanas permitem e nos impõe: diversidade étnica, diversidade religiosa, diversidade sexual, diversidade de toda ordem” (SANTOS, 2020, p. 208).

Para tal, um dos resultados intermediários (curto e médio prazos) seria a participação efetiva de instituições, coletivos etc., relacionados às temáticas e aos grupos sociais do entorno, organizados ou independentes. Outro resultado indicado está relacionado à identificação dos desafios sociais locais. Ainda que essa identificação pode ser iniciada *a priori* para os planejamentos das ações de IEE, compreende-se que pode ser mais significativa e contextualizada como resultado das ações de IEE. Os indicadores propostos são:

- ações resultados de demandas de grupos sociais/coletivos;
- editais relacionados aos temas transversais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão está presente na Educação Superior brasileira, ao menos oficialmente, desde a década de 1930. Com maior tradição de realização nas universidades, especialmente após a menção da sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, na Constituição Federal de 1988, houve incremento de discussões sobre suas concepções e princípios com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex).

Mais recentemente, os debates, a institucionalização e as ações de gestão relacionados à extensão se intensificaram em todas as IES que ofertam graduação no Brasil, o que se deve, em grande medida, pela publicação das DEESB, em 2018, que além de regulamentar as atividades de extensão nos cursos de graduação, indicou a obrigatoriedade de sua integração às matrizes curriculares, o que se tem nomeado de “curricularização da extensão”, ou ainda, “integração ensino-extensão”.

Com atuação na Pró-reitoria de Extensão do IFSP, desde 2013, a pesquisadora responsável por este estudo tem colaborado e participado da construção de políticas, elaboração e revisão de normativas, debates sobre concepções de extensão e acompanhado a prática desta missão realizada pela comunidade acadêmica nos *campi* do IFSP. Esta pesquisa foi realizada a partir de seu interesse e questionamentos sobre a curricularização da extensão e seus impactos, tema ainda pouco estudado no país, principalmente no âmbito da EPT.

A questão que orientou a pesquisa foi a seguinte: “Quais indicadores relacionados ao impacto da curricularização da Extensão podem ser utilizados para avaliar sua realização e fornecer informações para análise por parte da gestão institucional?” Para tal, o objetivo do estudo foi elaborar proposta de monitoramento e avaliação de impacto da curricularização da extensão do IFSP.

Para colaborar com o objetivo da investigação, e com vistas a contextualizar a extensão, apresentou-se discussão sobre as relações entre IES e a sociedade, com destaque para a extensão. Na sequência, apresentou-se um histórico da extensão na Educação Superior brasileira, tomando como referência a legislação educacional, com destaque para as atuais DEESB, complementada com breve contextualização da extensão no contexto da EPT.

Para subsidiar as reflexões da pesquisa, foram apresentadas discussões sobre integração e a curricularização da extensão, nomenclaturas e concepções relacionadas.

Considerando a sua implementação, foram elencados os desafios sugeridos na literatura. Além disso, a fim de contextualizar a pesquisa, foram apresentadas as atividades realizadas pelo IFSP no que se refere ao processo de institucionalização (formalização) da curricularização da extensão. Complementando as duas temáticas, extensão e a sua Curricularização, também se realizou alguma reflexão – não exaustiva – sobre os temas “avaliação”, “avaliação de impacto” e “avaliação da IEE”.

Como caminho metodológico foi utilizada a Teoria da Mudança (TdM), utilizando como referência as operacionalizações realizadas por Gimenez *et al.* (2021) e Machado *et al.* (2022), para fins de identificação de dimensões, impactos, resultados de curto e médio prazos e indicadores. Como resultado, foram elaborados quadros relacionados aos atores da extensão: “estudante”, “IES” e “sociedade”.

Como impactos esperados para os estudantes participantes das ações de IEE, foram sugeridos: (i) estudantes são capazes de identificar sua formação como integral a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; (ii) estudantes se reconhecem como membros de comunidades e capazes de compreender seus desafios; (iii) estudantes compreendem e valorizam a importância do diálogo com diferentes áreas do saber; (iv) estudantes capazes de identificar desafios e propor mudanças que envolvam grupos sociais.

Para a IES, foram definidos os seguintes impactos esperados: (i) articulação permanente da extensão com ensino e pesquisa e destes com a gestão; (ii) comunidade da IES se reconhece como participantes de comunidades (locais nacionais e internacionais) e comunidade da IES tem conhecimento da realidade dos desafios locais; (iii) ações conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional; (vi) ações de IEE subsidiam o planejamento da IES.

Os impactos sugeridos para a Sociedade foram os seguintes: (i) compreensão da curricularização da extensão como relevante para os processos de ensino-aprendizagem; (ii) clareza sobre o papel da IES e seus modos de acesso e articulação com a sociedade; (iii) compreensão da colaboração da IES no desenvolvimento socioeconômico local e regional; (iv) IES reconhecida como agente de transformação social.

Para cada impacto esperado (resultado de longo prazo), de acordo com o ator (estudante, IES e sociedade) e a sua devida dimensão (princípios da curricularização da extensão do IFSP), foram sugeridos resultados de curto e médio prazos e seus respectivos indicadores.

Verificou-se, ademais, que mais do que o cumprimento de determinação legal, os processos de curricularização da extensão e a realização das ações correspondentes, se apresentam, a princípio, como oportunidade de revisão e atualização curricular e dos planejamentos da IES, mas também, em uma visão mais ampla, como uma oportunidade para levantar debates questionadores e transformadores sobre a atuação, função e papel social da IES, tanto pela comunidade interna quanto pela comunidade (externa) da qual faz parte.

Com a obrigatoriedade de implementação da curricularização da extensão, o momento ainda é de transição, o que pode gerar dúvidas, mas também oportunidades para discussões e debates sobre a temática de interesse nas IES.

Para além do próprio IFSP – *locus* desta investigação – acredita-se que este estudo tenha contribuído também com outras IES congêneres que estejam em meio aos processos de implantação e avaliação da curricularização da extensão, especialmente as que ofertam EPT, portanto, subsidiariamente, buscou-se contribuir para processo locais que visem o aprimoramento da IEE.

Acredita-se que a efetiva implementação das DEESB, em todas as instituições, levantará novas questões e perspectivas para investigações, resultando em aumento de produção acadêmica sobre o assunto em foco.

Como sugestão para futuras pesquisas, pode-se apontar investigações que focalizem elementos – a partir da aplicação da TdM – que não chegaram a ser utilizados neste estudo, nomeadamente as pré-condições (insumos) e os riscos que podem dificultar ou mesmo impedir a IEE no IFSP.

No sentido de aprimoramento da prática de gestão, sugere-se a apropriação e expansão do debate sobre avaliação do impacto da curricularização pela CPA do IFSP, o que pode ser feito aproveitando dos resultados deste estudo, assim como pela ampliação da aplicação da TdM, de modo a contemplar insumos e análise de risco, o que pode vir a ser útil para se pensar os meios e os fins da IEE, tendo por foco a referida instituição de ensino dedicada à EPT.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G. S. M.; BORDA, O. de F. Curricularização da extensão universitária: um estudo sobre os desafios para a implementação nas condições atuais. **Revista Uniaraguaia**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 79-94, set./dez. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010.
- BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que boas intenções: Técnicas Quantitativas e Qualitativas na Avaliação de Impacto De Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-24, 2017.
- BATISTA, Z. N.; KERBAUY, M. T. M. A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018.
- BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. N. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015.
- BRANDÃO, D.; CRUZ, C.; ARIDA, A.L. **Métricas em negócios de impacto social**: fundamentos. São Paulo: ICE/MOVE, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 07/2018, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior **Parecer nº 608/2018**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01/2021, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 05 set. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, [1988]. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro [1937]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. 02 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das universidades brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm 2001. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, DE 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm 2004. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARBONARI, M. E. E.; FERREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise *ex ante*. Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2018. v. 1. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32688. Acesso em: 15 maio. 2022.

CENTER FOR THEORY OF CHANGE. **What is Theory of Change?** 2022. Disponível em: <https://www.theoryofchange.org/what-is-theory-of-change>. Acesso em: 02 jul. 2022.

COELHO, G. C. A extensão universitária e sua inserção curricular. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 5-20, jul./dez. 2017.

COLUS, F. S. de O.; CARNEIRO, A. M. Abordagens teóricas sobre o engajamento das universidades com a sociedade: contextualização e desenvolvimento. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, 2021.

COMPAGNUCCI, L.; SPIGARELLI, F. The Third Mission of the university: a systematic literature review on potentials and constraints. **Technological Forecasting and Social Change**, [S.l.], v. 161, p. 120-284, 2020.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Business research methods**. New York: McGraw-Hill/Irwin, 2010.

CRISTOFOLETTI, E. C. SERAFIM, M. P. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

CURI FILHO, W. R.; WOOD JUNIOR, T. Avaliação do impacto das universidades em suas comunidades. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 496-509, jul./set. 2021.

DEUS; S. de; HENRIQUES, R. L. M. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. *In*: CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. (orgs). **Los caminos de la extensión en América Latina y El Caribe**. 2017. p. 77-95. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>. Acesso em: 23 nov. de 2020.

DIEMER, M. J. A extensão universitária como possibilidade de formação integral: evolução, sujeitos envolvidos, aprendizagem e inserção curricular. *In*: CERETTA, L. B.; VIEIRA, R. de S. **Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências**, v. 5. Criciúma: UNESC, 2019. p. 29-54.

DOUGLASS, J. A. **The New Flagship University**: changing the paradigm from global ranking to national relevancy. Nova York: Palgrave Macmillan, 2016.

DUGAND, A. G.; BRANDÃO, A. A. P. A Teoria da Mudança como ferramenta avaliativa do desenho dos programas sociais: o caso das ações estruturantes para comunidades quilombolas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 110-140, abr. 2017.

FIGUEIREDO, I. V. A inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos da educação superior pública brasileira: reflexões tentativas sobre os impactos na formação do estudante e na transformação social. **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.5, p. 9-21, 2021.

FOLIGNO, A. Z.; SILVA, F. L.; CUNHA, D. G.; MACHADO, M. M. Extensão: fundamentos teóricos para uma abordagem na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: SIMPÓSIO DOS

PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL, 16., 2021. **Anais [...]**, São Paulo. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1066/65042e3dbbe2474ceb581d9d53146234.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FOLIGNO, A. Z.; SILVA, F. L.; MACHADO, M. M. Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020). **Refas-Revista Fatec Zona Sul**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 19-33, 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: UFMG, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006. (Coleção Extensão Universitária, v. 4).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Carta do II Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras**. Belo Horizonte, UFMG: 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf> Acesso em: 28 ago. 2022 (Coleção Extensão Universitária, v. 1)

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Recomendações do FORPROEX sobre a inserção curricular da Extensão**. 2021. Disponível em: <https://prex.ufc.br/wp-content/uploads/2022/05/forproex-insercao-curricular-ext-dez2021.pdf> Acesso: 16 nov. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO E CARGOS EQUIVALENTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). **Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/xiii-forproext-contribuicoes-para-a-politica-de-extensao-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2015.pdf/view>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO E CARGOS EQUIVALENTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2012. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/6_CONIF_Extensao_Tecnologica_Forproext_2012.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. dos S. (Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica: Extensão e Cultura**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRUTUOSO, T. de P. **O processo de Curricularização da Extensão nos cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1643>. Acesso em: 10 maio 2022.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2017.

GAMEIRO, J. A. D. **Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GAVIRA, M. de O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 395-425, jul. 2020.

GERTLER, P.; MARTINEZ, S.; RAWLINGS, L. B.; PREMAND, P.; VERMEERSCH, C. M. J. **Avaliação de impacto na prática: segunda edição**. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/avaliacao-de-impacto-na-pratica-segunda-edicao>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, A. M. N. *et al.* **Indicadores de monitoramento e avaliação de impactos da curricularização da extensão: contribuições da teoria da mudança**. São Paulo: FEA-USP, 2021. (II Curso de Atualização em Métricas de Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14N9fCnUEzOjm6IH0QX7VdM7Gc7MWitAM/view>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. A terminological study about university-society relations: Third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of academia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 46, p. 01-21, jan./mar. 2021.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. As multifaces da relação universidade-sociedade: dimensões da terceira missão. *In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDOS SOCIAIS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ESOCITE, 2016.

GIMENEZ, A. M. N.; GAVIRA, M. O.; FIGUEIREDO, S. P.; BONACELLI, M. B. M. Avaliação da relação universidade-sociedade: o caso da Unicamp em perspectiva nacional e internacional. **Debates sobre Innovación**, México, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2019.

GODDARD, John; HAZELKORN, Ellen, KEMPTON, Louise, VALLANCE Paul. **The Civic**

University: the policy and leadership challenges. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “**Curricularização**” da extensão universitária no **Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. 2016. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a Extensão ou Extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 15., 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais** [...]. Mar del Plata: UNMdP, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **1ª Jornada do IFSP**: acompanhe a programação. Portal institucional. 01 nov. 2017. 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/246-fernando-haddad-abre-a-programacao-da-1-jornada-do-ifsp-participe>. Acesso em: 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Acompanhe transmissão do Seminário sobre Creditação da Extensão**. Portal institucional. 22 abr. 2019. 2019b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/886-seminario-sobre-a-curricularizacao-da-extensao-sera-transmitido-ao-vivo>. Acesso em: jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Curricularização da Extensão**. Portal institucional. 2022b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/115-assuntos/extensao/extensao-botao/894-curricularizacao-da-extensao>. Acesso em: 12 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Curricularização da Extensão do IFSP é tema de discussões no segundo dia do Conemac**. Portal institucional. 30 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/742-curricularizacao-da-extensao-do-ifsp-e-tema-de-discussoes-no-segundo-dia-do-conemac>. Acesso em: 20 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Encontro de Coordenadores de Extensão**. 2020. Portal institucional. 26 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/84-assuntos/extensao/1729-encontro-cex>. Acesso em: ago. 2022. Acesso em 23 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

(IFSP). **PDI recebe contribuições da comunidade até 30 de novembro**. Portal institucional. 13 nov. 2018a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/742-curricularizacao-da-extensao-do-ifsp-e-tema-de-discussoes-no-segundo-dia-do-conemac>. Acesso em: 20 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Relatório final da comissão central do processo de revisão do PDI 2019-2023**. 2022c. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/GPiZPubKP5caCrI#pdfviewer> Acesso: 23 jan. 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 8, de 4 de fevereiro de 2014**. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2014. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/QDYsuUCkSIKJeHh#pdfviewer> Acesso: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução Normativa IFSP nº 05/2021, de 05 de outubro de 2021**. Estabelece as Diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências. 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/Resol_Norma_05_2021_Aprova_a_Curricularizacao_da_Extensao_IFSP.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 01, de 12 de março de 2019**. 2019b. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Disponível em: encurtador.com.br/eBKQ2. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Instrução Normativa IFSP nº 05/2021, de junho de 2022**. Esclarece e orienta sobre os aspectos operacionais dispostos na Resolução Normativa IFSP nº 5/2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/IN_5-2022_-_IN_Curricularizacao_Extensao_IFSP.pdf. Acesso em: 20 agosto. 2022

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, M. M. Educação profissional de nível tecnológico: considerações sobre gestão educacional e o relacionamento IES-sociedade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2021a. Disponível em: <https://sidtes.files.wordpress.com/2021/06/michel-mott-machado.pdf>. Acesso em: 2022.

MACHADO, M. M. Responsabilidade social da educação superior, extensão e relacionamento IES-sociedade: diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7., 2021, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2021b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MACHADO, M. M.; DALBELO, T. S.; JESUS, M. A. S.; FLORIANO, I. S. A.; BARROS, L. G. P. Proposta de monitoramento e avaliação de impacto da sustentabilidade no ensino

superior. *In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS*, 3., 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CRUESP, FAPESP, FEAUSP, 2022. (III Curso de Atualização em Métricas de Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uE3t3sbcWCb9ak22HsVQdaHV68UTBGZW/view> Acesso 10 jan. 2023.

MACHADO, M. M.; FOLIGNO, A. Z.; SILVA, F. L. Extensão e responsabilidade social da educação superior: a educação profissional de nível tecnológico em foco. *In: MARTINS, T. B.; BATISTA, S. S. dos S. (Orgs.). Conceções e práticas nas políticas educacionais: o ensino superior e a formação técnica e tecnológica*. Piracicaba: UNIMEP, 2022. p. 182-199.

MACHADO, M. M.; PRADOS NETTO, R. M.; MARTINO, M. A. A extensão e a educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza: realizações, desafios e oportunidades. *In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. dos S. (Orgs.). Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018. p. 197-213.

MALACARNE, R.; SILVA, F. L.; MACHADO, M. M.; BIZERRIL, M. X. A. Sustentabilidade no ensino superior: extensão e formação na educação profissional e tecnológica. *In: PEREIRA, C.; FRICKE, K. (Coord.). Cooperação Intersetorial e Inovação: ferramentas para a gestão sustentável de resíduos sólidos*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, 2022.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MANZINI-COVRE, M. L. Narcisismo, aprendizagem e formação do sujeito. *In: MANZINI-COVRE, M. L. (Org.). Mudança de sentido, sujeitos e cidadania: novos paradigmas em ciências sociais*. São Paulo: Expressão e Arte, 2005

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MARCOVITCH, J. **Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade**. São Paulo: Com-Arte; Laboratório do Curso de Editoração (ECA-USP), 2019. v. 1.

MAXIMIANO JUNIOR, M. **Um modelo de indicadores para avaliação e gestão de desempenho da terceira missão nas universidades públicas brasileiras**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão Industrial). Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto, 2019.

MAXIMIANO, M. *et al.* (Org.). **Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU)**. Campina Grande: UFCG, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Relat%C3%B3rio_de_Pesquisa_Forp_roex_EBOOK.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. *In: MORAES, G. H. et al. (Orgs.). Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf.

Acesso em: 15 maio 2022.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In: FARIA, D. S. (Org.). Construção conceitual da extensão Universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M.; HERNANDES, E. D. K. Avaliação de Impacto na Educação Básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 16, 2020.

PEREIRA, N.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 19-29. jan./jun. 2019.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

PLANETA, C; MARQUES, A. C.; BUENO, G. W; LUQUE, C. A., HASHIMOTO F.; GONTIJO, J. Impacto social das universidades. *In: MARCOVITCH, J. (Org.). Repensar a universidade II: impactos para a sociedade*. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2019. p. 195-212.

RIBEIRO, A. Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. **Revista Brasileira de Avaliação**, São Paulo, v. 9, p. 4-15, 2020.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. *In: FARIA, D. S. (Org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 13-29.

RODRIGUES, P. P.; SUGAHARA, C. R.; BRANCHI, B. A.; OLIVEIRA, L. H. DE. Aplicação da teoria da mudança em uma organização da sociedade civil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 19, p. 301-317, 5 jan. 2022.

SANTOS, A. B. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Minho, Portugal. 2020.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SERVA, F. M. **A extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SAKANO, L. H. S. **As Ações de Extensão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma leitura dos discursos e das práticas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, set./dez. 2018.

SÍVERES, L. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos: Universidade do Século XXI**, Brasília, v. 10, p. 8-17, 2008.

SOUSA, A. L. L. de. **A história da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2010.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTIN, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019.

TAVARES, C. A. R.; FREITAS, K. S. de. **Extensão universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VOGEL, I. **Review of the use of “Theory of Change” in international development**. Londres: UK Department for International Development, 2012. Disponível em: https://www.theoryofchange.org/pdf/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

WOCIECHOSKI, D. P; CATANI, A. M. Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 11, n. 20 p. 1-16, 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Termos identificados na análise documental

Dimensão: Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão

Termo	Documento
aprendizado permanente	Diretrizes da EPT
aprendizagem centrada no estudante	Diretrizes da EPT
articulação com ensino e pesquisa	IN/IFSP 05/2022
articulação permanente com o ensino e a pesquisa	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
atividades de extensão pertinentes ao curso	IN/IFSP 05/2022
atualização curricular	Diretrizes da EPT
autonomia institucional	Diretrizes da EPT
capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização profissional	Lei RFEPT
contextualização curricular	Diretrizes da EPT
desenvolvimento científico	Lei RFEPT
desenvolvimento tecnológico	Lei RFEPT
divulgação científica	Lei RFEPT
extensão curricularizada	Resolução Normativa IFSP
flexibilidade curricular	Diretrizes da EPT
formação discente	IN/IFSP 05/2022
formação dos estudantes	Resolução Normativa IFSP
identidade da organização curricular	Diretrizes da EPT
indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional	Diretrizes da EPT
indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão	Resolução Normativa IFSP
inovação científica e tecnológica	Diretrizes da EPT
investigação empírica	Lei RFEPT
pesquisa aplicada	Lei RFEPT
pesquisa como princípio pedagógico	Diretrizes da EPT
<i>práxis</i> educativa	PDI IFSP
processo científico	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
produção cultural	Lei RFEPT
produção de conhecimento	PDI IFSP
promoção da inovação de processos	Diretrizes da EPT
promoção da inovação tecnológica	Diretrizes da EPT
soluções técnicas e tecnológicas	Lei RFEPT

Dimensão: Interação dialógica com a sociedade

Termo	Documento
apresentação de resultados ao público	IN/IFSP 05/2022
aproximação com o setor produtivo	Diretrizes da EPT
arranjos culturais locais	Lei RFEPT
arranjos produtivos locais	Lei RFEPT
arranjos sociais locais	Lei RFEPT
articulação com o mundo do trabalho	Lei RFEPT
articulação com o setor produtivo	Diretrizes da EPT
articulação com segmentos sociais	Lei RFEPT
atendimento às demandas de cidadãos	Diretrizes da EPT
atendimento às demandas do mundo do trabalho	Diretrizes da EPT
benefícios à comunidade	Lei RFEPT
colaboração entre ofertantes das EPT	Diretrizes da EPT
conciliação demanda x capacidade institucional	Diretrizes da EPT
demandas sociais	Lei RFEPT
desenvolvimento regional	PDI IFSP
desenvolvimento socioeconômico e cultural	Lei RFEPT
desenvolvimento socioeconômico local	Diretrizes da EPT
desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;	Lei RFEPT
diversidade de formas de produção, processos de trabalho	Diretrizes da EPT
divulgação tecnológica	Lei RFEPT
educação de jovens e adultos	Lei RFEPT
educação profissional técnica de nível médio	Lei RFEPT
empregabilidade de egressos	Diretrizes da EPT
ensino de ciências	Lei RFEPT
envolvimento efetivo da comunidade acadêmica	PDI IFSP (Revisão)
formação cidadã	PDI IFSP
formação contextualizada com o mercado de trabalho	Diretrizes da EPT
formação continuada de trabalhadores	Lei RFEPT
formação de professores	PDI IFSP
formação de professores	Lei RFEPT
geração de trabalho e renda	Lei RFEPT
impacto social	Resolução Normativa IFSP
impacto social	Diretrizes da EPT
inclusão Social	PDI IFSP
inserção laboral dos estudantes	Diretrizes da EPT
interação de forma democrática	Resolução Normativa IFSP
interação dialógica com a comunidade	Resolução Normativa IFSP
interação dialógica com arranjos produtivos	Resolução Normativa IFSP

Termo	Documento
interação dialógica com arranjos sociais	Resolução Normativa IFSP
interação transformadora com a sociedade	PDI IFSP
interação transformadora entre IES	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
interação transformadora entre IES e sociedade	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
itinerários formativos profissionais	Diretrizes da EPT
mapeamento das potencialidades socioeconômicas	Lei RFEPT
otimização dos recursos institucionais	Lei RFEPT
participação/contribuição da comunidade interna da IES	Diretrizes da EPT
peculiaridades regionais	Lei RFEPT
preparo para o exercício das profissões	Diretrizes da EPT
promoção da inovação social	Diretrizes da EPT
qualificação para o trabalho	Diretrizes da EPT
recursos educacionais digitais	Diretrizes da EPT
relação com outras instituições de EPT	Diretrizes da EPT
socialização do conhecimento	PDI IFSP
tecnologias sociais	Lei RFEPT
transformação social	Resolução Normativa IFSP

Dimensão: Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Termo	Documento
articulação com o setor produtivo	PDI IFSP (Revisão)
atuação profissional nos diversos setores da economia	Lei RFEPT
competências profissionais	Diretrizes da EPT
cooperativismo	Lei RFEPT
desenvolvimento competências pessoais	Diretrizes da EPT
desenvolvimento de competências profissionais	Diretrizes da EPT
difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;	Lei RFEPT
educação superior	Lei RFEPT
empreendedorismo	Lei RFEPT
estratégias educacionais	Diretrizes da EPT
flexibilidade nos itinerários formativos	Diretrizes da EPT
flexibilização - estratégias educacionais	Diretrizes da EPT
formação integral	Resolução Normativa IFSP
formação integral	PDI IFSP
garantia da realização das atividades	Resolução Normativa IFSP
identidade dos perfis profissionais	Diretrizes da EPT
impacto acadêmico	Resolução Normativa IFSP
integração entre trabalho e ciência/cultura e tecnologia	Diretrizes da EPT
interdisciplinar	Resolução Normativa IFSP
interdisciplinaridade	Diretrizes da EPT
interprofissionalidade	Resolução Normativa IFSP
perfil profissional	Diretrizes da EPT
prática social	Diretrizes da EPT
processo cultural	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
processo interdisciplinar	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
processo político-educacional	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
processo tecnológico	Diretrizes da Extensão (Res. 7/18)
protagonismo estudantil	Resolução Normativa IFSP
relação com o contexto local	Diretrizes da EPT
trabalho como princípio educativo	Diretrizes da EPT
transdisciplinar	Resolução Normativa IFSP

Dimensão: Temas transversais

Termo	Documento
arranjos sociais locais	Lei RFEPT
articulação com segmentos sociais	Lei RFEPT
cumprimento do PDI	IN/IFSP 05/2022
exercício da cidadania	Diretrizes da EPT
formação crítica	Diretrizes da EPT
formação e qualificação cidadã	Lei RFEPT
inclusão e respeito à diversidade	Diretrizes da EPT
integração com as políticas da IES	Resolução Normativa IFSP
pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas	Diretrizes da EPT
políticas públicas de Trabalho	Diretrizes da EPT
políticas públicas de Educação	Diretrizes da EPT
reconhecimento das formas diversas de processos de trabalho e produção	Diretrizes da EPT
reconhecimento das formas diversas de produção	Diretrizes da EPT

Apêndice B – Conjunto de indicadores propostos

Indicador	Dimensão	Ator
% de satisfação com o curso e com as disciplinas	Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Estudante
Ações de capacitação em extensão, IEE e temáticas relacionadas	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	IES
Ações subsidiadas por resultados da IEE	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	IES
Ações IEE realizadas entre cursos	interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Ações originadas por demandas externas	Interação dialógica com a comunidade	Sociedade
Ações por iniciativas de estudantes	Interação dialógica com a comunidade	Estudante
Ações resultados de demandas de grupos sociais/coletivos	Temas transversais e políticas institucionais	Sociedade
Área acadêmica e profissional dos membros da equipe	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Área acadêmica e profissional dos membros da equipe	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Área de atuação profissional dos egressos	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Área(s) de formação acadêmica dos egressos	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Caracterização de membros da comunidade externa	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Caracterização membros da equipe da comunidade externa	Interação dialógica com a comunidade	Sociedade
Colegiados, instâncias do IFSP com participação da comunidade externa	Interação dialógica com a comunidade	IES
Criação de canais de captação / iniciativas	Interação dialógica com a comunidade	IES
Editais relacionados aos temas transversais	Temas transversais e políticas institucionais	Sociedade
Egressos com continuidade da formação na área do curso	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Sociedade
Egressos em atuação profissional na área do curso	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Sociedade
Estudantes atuantes em coletivos/organizações	Interação dialógica com a comunidade	Estudante
Estudantes atuantes em coletivos/organizações	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Estudante

Indicador	Dimensão	Ator
Matrículas estimuladas por ações de IEE	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Sociedade
Nº parcerias (acordos de cooperação, convênios, cartas de intenções etc.)	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Sociedade
Número de ações de extensão conduzidas de modo interdisciplinar e interprofissional.	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Sociedade
Número de egressos com atuação profissional local	Interação dialógica com a comunidade	Estudante
Número de projetos propostos por estudantes	indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Estudante
Parcerias (classificadas pelos arranjos identificados, evolução do número de parcerias)	Interação dialógica com a comunidade	IES
Parcerias com IES	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	IES
Parcerias com IES de EPT	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Sociedade
Parcerias por tipo de arranjo	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Sociedade
Parcerias relacionadas a ações IEE	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Estudante
Participação da IES em colegiados ou instâncias externas	Interação dialógica com a comunidade	Sociedade
PPCs alterados (a partir de subsídios de IEE)	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	IES
Produção acadêmica estudantil (ICs, TCCs e dissertações) relacionadas a ações de IEE	indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Estudante
Programas institucionais relacionados às ações IEE	Temas transversais e políticas institucionais	IES
Projetos nos temas previstos	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Estudante
Projetos relacionados a coletivos/sociedade civil	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	Estudante
Publicações e pesquisas sobre impacto da extensão na aprendizagem	indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Estudante
Publicações e pesquisas sobre impacto da IEE na aprendizagem	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	Sociedade
Público alcançado por programas e projetos	Interação dialógica com a comunidade	Sociedade
Servidores envolvidos em ações IEE	Indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão	IES

Indicador	Dimensão	Ator
Temáticas relacionadas às ações IEE	Temas transversais e políticas institucionais	IES
Volume de recursos para as ações de IEE	Temas transversais e políticas institucionais	IES