

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Natália Fraga Carvalhais Oliveira

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Belo Horizonte

2022

Natália Fraga Carvalhais Oliveira

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação: concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Maria Rosimary Soares dos Santos

Belo Horizonte

2022

O48a
T

Oliveira, Natália Fraga Carvalhais, 1982-
Avaliação institucional da extensão nas universidades federais
brasileiras [manuscrito] / Natália Fraga Carvalhais Oliveira. - Belo Horizonte,
2022.

437 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Rosimary Soares dos Santos.

Bibliografia: f. 403-429.

Apêndices: f. 430-437.

1. Educação -- Teses. 2. Avaliação educacional -- Teses. 3. Extensão
universitária -- Avaliação educacional -- Teses. 4. Ensino superior --
Avaliação educacional -- Teses. 5. Universidades e faculdades -- Avaliação
educacional -- Teses. 6. Universidades e faculdades públicas -- Avaliação
educacional -- Teses. 7. Universidades e faculdades públicas -- Extensão
universitária -- Teses. 8. Estatística educacional -- Teses.

I. Título. II. Santos, Maria Rosimary Soares dos. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.01

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Avaliação Institucional da Extensão nas Universidades Federais Brasileiras

NATÁLIA FRAGA CARVALHAIS OLIVEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Rosimary Soares dos Santos - Orientador

UFMG

Prof(a). Roberto Leher

UFRJ

Prof(a). Jose Vieira de Sousa

UNB

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes

UFMG

Prof(a). Maria das Dores Pimentel Nogueira

UFMG

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2022.

Professor Dr. Eucídio Pimenta Arruda

Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Coordenador(a)**, em 10/10/2022, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1822761** e o código CRC **B67C3CCE**.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração inestimável de várias pessoas ao longo desse percurso longo e desafiador. Registro aqui a minha gratidão a todos(as) aqueles(as) que de alguma forma contribuíram nesse processo.

À Deus, minha força e sustento espiritual, por cada pessoa que caminhou ao meu lado ao longo do doutorado.

Ao meu querido companheiro de vida, Wenderson, meu maior incentivador e suporte em todo esse percurso. Quanto cuidado, paciência e resignação! Sem você e nossa peluda, esses anos teriam sido muito mais difíceis. Obrigada!

À minha orientadora, Rosi, pessoa querida, que tive o prazer de conhecer e o privilégio de dividir o desafio de pesquisar um tema com tantas nuances que eu não teria identificado sem a sua generosidade, dedicação, paciência e reflexão conjunta. Gratidão por todo o tempo que compartilhamos na construção deste trabalho, pela disponibilidade, interesse, humildade e amizade. Aprendi muito com você nos inúmeros encontros de orientação e no estágio docente. Obrigada!

Ao professor Roberto Leher, grande referência para os estudos que problematizam a função social da universidade, pela acolhida na disciplina “Florestan Fernandes e a Educação” ofertada na UFRJ, pela abertura à minha participação no “Colemarx” e pelas valiosas indicações e reflexões compartilhadas que ampliaram, enriqueceram e aprofundaram a apreensão do meu objeto de pesquisa. Obrigada!

Aos meus familiares, Benedito e Maria Teresa (pais), Vinícius e Shirley (irmãos), por todo o apoio e compreensão com a minha falta de tempo e muitas vezes, da impossibilidade de estarmos juntos.

Às queridas Kaká, Jujuba e Lailinha, amigas de longa data, que além de vibrarem com a minha inserção no doutorado, estiveram presentes durante todo o processo com a escuta atenta e interessada nos momentos de alegria, mas também de angústia.

Às queridas amigas Sy e Van, que de um jeito muito especial, estiveram próximas de mim e me ajudaram em momentos delicados neste percurso. Obrigada pelo afeto e parceria.

À equipe da PROEX, pelo apoio e torcida constante dos colegas de trabalho, em especial, aos queridos colegas da DAFE, Vanessa, Symaira, Cristofane, Maria, Rick e Mayara, e, pela solidariedade, compreensão e incentivo, mesmo com os desdobramentos da minha ausência no trabalho. Às chefias, pela flexibilização do “horário de trabalho para estudante” e

liberação para a licença para fins de qualificação – Vanessa, Carmen, Cláudia e Janice – processos fundamentais para a realização deste estudo.

À Savana, minha orientadora de mestrado, pelo incentivo à continuidade dos meus estudos e indicações importantes para a construção do projeto original da pesquisa.

Aos professores e colegas das várias disciplinas que cursei, cujos ensinamentos e debates enriqueceram o trabalho aqui realizado. Aos colegas mais próximos do doutorado que tive o prazer de conhecer, relacionar durante as disciplinas e partilhar as angústias e as conquistas na pós-graduação e fora dela.

Aos colegas e pesquisadores do GRUPASE, com quem tive a oportunidade de conviver nos primeiros anos do doutorado e que contribuíram muito com a reformulação do meu projeto inicial e com a minha formação nas discussões e reflexões sobre as políticas públicas.

À equipe da secretaria do colegiado da pós-graduação da FaE, pelo sempre gentil e atencioso atendimento a todas as demandas de natureza administrativa.

Aos professores, Roberto Leher e Suzana Gomes, e a minha grande referência para os estudos a respeito da extensão universitária e também, querida amiga e colega de profissão, a quem admiro muito, Marizinha, por integrarem a banca de qualificação e apontarem caminhos fundamentais para a finalização da tese e por comporem a banca final de avaliação, juntamente com o professor José Vieira, a quem também agradeço.

Aos profissionais da saúde mental – Gustavo, Carol e Kênia – que me deram todo o apoio necessário para lidar com o transtorno de ansiedade generalizado – TAG – que me acometeu durante o doutorado, no auge da pandemia da COVID-19 e após o adoecimento do meu companheiro. Sem o trabalho de vocês eu não teria compreendido o que estava acontecendo comigo e superado os “percalços” da minha mente. Vocês foram determinantes para a finalização deste estudo! Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão central a discussão da avaliação da extensão universitária, problematizando o lugar da extensão nas instituições e na avaliação institucional relacionada à função social da universidade. O objetivo do estudo consiste em investigar e analisar a política de avaliação da extensão no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e nas proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas (FORPROEX), e a sua implementação nas universidades federais brasileiras, especificamente, nos processos de autoavaliação institucional das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), considerando a política de extensão nestas instituições. O referencial teórico baseia-se no materialismo histórico-dialético ao buscar compreender o movimento das políticas educacionais, a partir da apreensão histórica de seus determinantes, contradições e mediações, na totalidade das relações sociais nos marcos do sistema capitalista. A apreensão desse movimento também é sustentada no entendimento da relação Estado, Sociedade e políticas públicas a partir dos conceitos de “Estado Ampliado” e “Estado como relação”. A discussão das políticas de avaliação da educação superior parte da consideração de que há nas instituições uma tensão entre a perspectiva da “avaliação como instrumento de reforma educacional” e a “avaliação institucional na perspectiva da integração” ensino-pesquisa-extensão. O estudo revisita a trajetória da extensão com o intuito de estabelecer os nexos dessa dimensão com a função social da universidade brasileira, a partir da problemática da heteronomia cultural no capitalismo dependente. Os procedimentos metodológicos consistem na revisão sistemática de literatura, na pesquisa documental e na análise de conteúdo. A revisão sistemática da literatura mapeou os estudos que buscam evidenciar aspectos referentes à avaliação da extensão nas universidades federais. O trabalho realizado possibilitou a discussão de aspectos importantes, em especial, relativos à capacidade de indução das políticas de avaliação da educação superior quanto à avaliação da extensão e o lugar da extensão universitária na avaliação institucional. A pesquisa documental e a análise de conteúdo tiveram como objeto, os documentos relativos à extensão e à avaliação institucional no conjunto das 63 universidades federais, criadas até o ano de 2018, considerando dois níveis principais de análise. No primeiro, foi possível construir um panorama da extensão e de sua avaliação nestas instituições. No segundo, a análise foi particularizada em uma universidade federal, considerando o seu legado histórico na extensão brasileira, bem como a sua experiência mais recente na área e a avaliação institucional da extensão, em especial, o processo avaliativo conduzido pela CPA. Os resultados demonstram que a extensão está institucionalizada na estrutura administrativa, colegiada e normativa das universidades federais, encontrando-se em consolidação no plano acadêmico, ante o processo em curso de sua inserção nos currículos de graduação e a sua recente valorização na avaliação de desempenho docente. Diferentemente do ensino e da pesquisa, dimensões acadêmicas hegemônicas por avaliações externas, a avaliação da extensão, ainda dotada de maior autonomia, encontra-se, em alguma medida, na agenda das universidades federais, seja como perspectiva de implementar ou consolidar os processos avaliativos já desenvolvidos, em especial, pelas Pró-Reitorias de Extensão, apontando para a sua valorização na avaliação institucional. No entanto, perante a centralidade das demandas da avaliação externa, a integração da avaliação da extensão nos processos avaliativos desenvolvidos pelas CPA carece de maior aprofundamento, refletindo a hierarquização na valorização entre o ensino, a pesquisa e a extensão na avaliação institucional e no cumprimento da função social da universidade heterônoma.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação superior; extensão universitária; Comissão Própria de Avaliação; universidades públicas.

ABSTRACT

This research has as its central question the discussion of the evaluation of university extension, questioning the place of extension in institutions and in institutional evaluation related to the social function of the university. The objective of the study is to investigate and analyze the extension evaluation policy in the scope of the Higher Education Assessment System (SINAES) and in the proposals of the Forum of Pro-Rectors of Extension of Public Higher Education Institutions (FORPROEX), and the its implementation in Brazilian federal universities, specifically, in the institutional self-assessment processes of the Own Assessment Commissions (CPA), considering the extension policy in these institutions. The theoretical framework is based on historical-dialectical materialism in seeking to understand the movement of educational policies, based on the historical apprehension of its determinants, contradictions and mediations, in the totality of social relations within the framework of the capitalist system. The apprehension of this movement is also supported by the understanding of the relationship between State, Society and public policies based on the concepts of “Extended State” and “State as a relationship”. The discussion of higher education evaluation policies starts from the consideration that there is a tension in institutions between the perspective of “evaluation as an instrument of educational reform” and the “institutional evaluation in the perspective of integration” teaching-research-extension. The study revisits the trajectory of extension in order to establish the links between this dimension and the social function of the Brazilian university, based on the issue of cultural heteronomy in dependent capitalism. The methodological procedures consist of a systematic literature review, documental research and content analysis. The systematic review of the literature mapped the studies that seek to highlight aspects related to the evaluation of extension in federal universities. The work carried out made it possible to discuss important aspects, in particular, related to the induction capacity of higher education evaluation policies regarding the evaluation of extension and the place of university extension in institutional evaluation. Documentary research and content analysis focused on documents related to extension and institutional evaluation in the set of 63 federal universities, created until 2018, considering two main levels of analysis. In the first one, it was possible to build an overview of the extension and its evaluation in these institutions. In the second, the analysis was particularized in a federal university, considering its historical legacy in Brazilian extension, as well as its most recent experience in the area and the institutional evaluation of extension, in particular, the evaluation process conducted by the CPA. The results demonstrate that the extension is institutionalized in the administrative, collegiate and normative structure of the federal universities, finding itself in consolidation at the academic level, given the ongoing process of its insertion in the undergraduate curricula and recent valorization in the evaluation of teaching performance. Unlike teaching and research, academic dimensions hegemonized by external evaluations, extension evaluation, still endowed with greater autonomy, is, to some extent, on the agenda of federal universities, either as a perspective of implementing or consolidating the evaluation processes already developed, in particular, by the Deans of Extension, pointing to their valorization in the institutional evaluation. However, given the centrality of the demands of external evaluation, the integration of extension evaluation in the evaluation processes developed by the CPA needs further deepening, reflecting the hierarchy in the valuation between teaching, research and extension in the institutional evaluation and in the fulfillment of the social function of the heteronomous university.

Keywords: institutional evaluation; college education; University Extension; Own Evaluation Committee; public universities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regulamentação da Extensão Universitária (2000-2018)	19
Quadro 2 – Relação de categorias analíticas, subcategorias e conceitos.....	38
Quadro 3 – Categorias de Análise dos RAV/CPA	55
Quadro 4 – Documentos de Planejamento Institucional da UFPE analisados	61
Quadro 5 – Caracterização e Composição dos RAV/CAP/UFPE (2009-2018).....	62
Quadro 6 – Relação de Categorias de conteúdo, subcategorias e abrangência	63
Quadro 7 – Síntese dos estudos de caso sobre a autoavaliação institucional nas UnF (2007-2017).....	129
Quadro 8 – Trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Extensão (2002-2018)	138
Quadro 9 – Síntese dos trabalhos apresentados no CBEU a respeito de experiências de avaliação institucional nas IES públicas (2003-2018).....	141
Quadro 10 – Síntese dos textos publicados nas Revistas de Extensão a respeito da avaliação institucional nas universidades públicas (2001-2017).....	145
Quadro 11 – Avaliação da Educação Superior no governo FHC (1995-2002) – instrumentos normativos	174
Quadro 12 – Dimensões e eixos de avaliação do SINAES (2004 e 2014).....	185
Quadro 13 – Formas de Integralização Curricular da Extensão nas UnF (2019).....	239
Quadro 14 – Critérios específicos da extensão na avaliação de desempenho docente - UnF (2019)	255
Quadro 15 – Setores de Avaliação da Extensão das UnF e atribuições (2019).....	263
Quadro 16 – Critérios de Avaliação da Extensão nas resoluções que regulamentam área nas Universidades Federais (2019).....	283
Quadro 17 – Avaliação da Extensão nos Relatórios de Autoavaliação da CPA em nove Universidades Federais (2010-2017).....	294
Quadro 18 – Programas Institucionais de Extensão da UFPE - PDI 2009-2013	333
Quadro 19 – Atribuições, finalidades e objetivos - Regimentos Internos CPA/UFPE (2004-2017).....	346
Quadro 20 – Síntese das principais atividades de avaliação desenvolvidas pela CPA/UFPE, dimensões de avaliação e relações institucionais estabelecidas (2012-2018).....	353
Quadro 21 – A avaliação da Política de Extensão nos Relatórios de Autoavaliação da CPA/UFPE (2010-2018)	362

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento documental nas Universidades Federais (2018)	46
Tabela 2 – Tratamento dado à Avaliação da Extensão nas resoluções institucionais nas UnF (2019)	57
Tabela 3 – Classificação das teses e dissertações sobre avaliação (2004-2018).....	125
Tabela 4 – Temas das teses e dissertações sobre a avaliação da educação superior (2004-2018)	126
Tabela 5 – Distribuição das Revistas de Extensão pela natureza das IES (2019).....	144
Tabela 6 – Distribuição % do número de IES por Categoria Administrativa (1991-2002) ...	178
Tabela 7 – Instância Superior responsável pela definição da Política de Extensão nas UnF (2019)	210
Tabela 8 – Pró-Reitorias de Extensão ou Órgãos Equivalentes nas Universidades Federais (2019)	211
Tabela 9 – Ano de aprovação das Resoluções da Extensão nas Universidades Federais (2019)	216
Tabela 10 – Concepção de Extensão nas Resoluções da Extensão nas Universidades Federais (2019)	217
Tabela 11 – Formas de Registro das Ações de extensão nas Universidades Federais (2019)	220
Tabela 12 – Coordenação das Ações de Extensão nas Universidades federais (2019).....	230
Tabela 13 – Inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação nas UnF (2019).	235
Tabela 14 – Inserção da Extensão nos critérios de Avaliação de Desempenho Docente – UnF (2019)	252
Tabela 15 – Instâncias de Avaliação das Ações de Extensão nas Universidades Federais (2019)	262
Tabela 16 – Processos de Avaliação da Extensão nos PDI das Universidades Federais (2000-2018).....	271
Tabela 17 – Dimensões de Avaliação Institucional SINAES nos PDI/UnF (2002-2018)	291
Tabela 18 – Evolução da extensão universitária na UFPE (2005-2018).....	326

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ACEx	Ação Curricular de Extensão
ANDES - SN	Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVI	Avaliação Institucional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNRES	Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAE	Comissão Permanente de Avaliação de Extensão
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DAP	Diretoria de Avaliação e Planejamento
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DEA	Diretoria de Extensão Acadêmica
DEC	Departamento de Extensão Cultural
DEC	Diretoria de Extensão Cultural
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho Estudantil
ENC	Exame Nacional de Cursos
EUA	Estados Unidos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
ForExt	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FORPLAD	Fórum de Pró-Reitores de Planejamento
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

GED	Gratificação de Estímulo à Docência do Ensino Superior
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GTAEX	Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Indicadores de Avaliação da Extensão
IBEU	Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEX	Indicador de Desempenho de Extensão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFE	Instituições Federais de Ensino
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
NUPES	Núcleo de Estudos do Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organização não governamental
PAVI	Projeto de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PBES	Padrão Brasileiro de Escola Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNExt	Plano Nacional de Extensão Universitária
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PNU	Programa Nova Universidade
PPI	Projeto Político Institucional
PPC	Projeto Pedagógico dos Curso
PRAC	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
Proaes	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Procit	Pró-Reitoria Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação
PROEx	Pró-Reitoria de Extensão ou órgão equivalente
Proacad	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
Proexc	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Proext	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
Prouni	Programa Universidade para Todos
Progepe	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
Progest	Pró-Reitoria de Gestão Administrativa
Propesq	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
PTE_x	Plano de Trabalho da Extensão Universitária
RAV	Relatórios de Autoavaliação Institucional
RENEX	Rede Nacional de Extensão Universitária
Reuni	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESU	Secretaria de Educação Superior
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIEX/Brasil	Sistema Nacional de Informações da Extensão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico-administrativo em Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCM	Universidades de Classe Mundial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal a Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPb	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnF	Universidades Federais
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 – Origens e justificativa do Estudo	16
2 – Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa.....	17
3 – Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e a concepção de Estado.....	29
4 – Abordagem e Procedimentos Metodológicos.....	39
4.1 – Revisão Sistemática da Literatura	39
4.2 – Pesquisa Documental	42
4.3 – Análise de Conteúdo	47
5 – Estrutura da Tese.....	63
CAPÍTULO 1 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, FUNÇÃO SOCIAL E AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE.....	65
1.1 – A heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente	66
1.2 – A extensão universitária e a função social da universidade	77
1.3 – Avaliação educacional: situando o campo	90
1.4 – Avaliação como instrumento de reforma	97
1.5 – Avaliação Institucional na perspectiva da integração	114
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	124
2.1 – Nos Estudos de Caso de Autoavaliação Institucional das Universidades Federais.....	124
2.2 – Nos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária.....	137
2.3 – Nas Revistas de Extensão Universitária.....	143
2.4 – Algumas considerações	149
CAPÍTULO 3 – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E NAS PROPOSIÇÕES DO FORPROEX	152
3.1 – Antecedentes históricos das políticas de avaliação da educação superior e a avaliação da extensão universitária.....	153
3.2 – A extensão nas propostas e disputas em torno da função social e da avaliação das universidades na década de 1980	159
3.3 – A extensão nas políticas de avaliação da educação superior no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990.....	169
3.4 – A avaliação da extensão no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	179
3.5 – A avaliação da extensão nas proposições do FORPROEX.....	194
3.6 – Algumas considerações	206
CAPÍTULO 4 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	208

4.1 – Estrutura Administrativa, Regulamentação e Organização da Extensão Universitária.....	209
4.1.1 – Estrutura Administrativa e Instância Superior	209
4.1.2 – Regulamentação da Extensão: definição conceitual, modalidades de ações e registro institucional	215
4.1.3 – Mecanismos de fomento: editais e bolsas de extensão.....	226
4.2 – Extensão Universitária no Plano Acadêmico	230
4.2.1 – Coordenação das ações de extensão e orientação de estudantes	230
4.2.2 – Inserção da extensão nos currículos de graduação	231
4.2.3 – Inserção da extensão nos critérios de avaliação de desempenho docente	246
4.3 – Algumas considerações.....	258
CAPÍTULO 5 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	260
5.1 – Avaliação Setorial da Extensão Universitária	261
5.1.1 – Instâncias, setores institucionais responsáveis e participantes	261
5.1.2 – Práticas de avaliação da extensão: processos, procedimentos e objetos	271
5.1.3 – Finalidades, usos e critérios de avaliação.....	280
5.2 – Integração à Avaliação Institucional global das universidades federais	286
5.2.1 – O papel das Pró-Reitorias de Extensão	287
5.2.2 – Comissões Próprias de Avaliação: as dimensões de avaliação do SINAES	290
5.2.3 – A avaliação da extensão universitária pelas Comissões Próprias de Avaliação.....	292
5.3 – Algumas considerações.....	313
CAPÍTULO 6 – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UFPE.....	315
6.1 – Caracterização geral da Universidade Federal de Pernambuco	316
6.2 – A Extensão Universitária na UFPE.....	317
6.2.1 – Breve percurso histórico.....	317
6.2.2 – Institucionalização da Extensão Universitária.....	323
6.2.3 – O lugar da extensão nas Políticas Institucionais da UFPE	335
6.3 – Avaliação Institucional da Extensão na UFPE.....	339
6.3.1 – Avaliação setorial da Extensão Universitária.....	340
6.3.2 – Integração da extensão na avaliação institucional global da UFPE	342
6.3.3 – A avaliação da Extensão Universitária pela CPA/UFPE	361
6.4 - Algumas Considerações.....	368
CONCLUSÕES.....	370
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	380
BIBLIOGRAFIA.....	403

FONTES DOCUMENTAIS.....	404
APÊNDICES.....	430
Apêndice 1 – Levantamento dos PDI das Universidades Federais Brasileiras (2000-2018)	431
Apêndice 2 – Seleção das universidades federais para aprofundamento da análise	433
Apêndice 3 – Lista das Revistas de Extensão nas Universidades Federais (2019)	435
Apêndice 4 – Indicadores de Avaliação da Extensão elaborados pelo FORPROEX (2001)	436
Apêndice 5 – Indicadores de Avaliação da Extensão elaborados pelo FORPROEX (2017)	437

INTRODUÇÃO

1 – Origens e justificativa do Estudo

O presente estudo dedica-se à avaliação institucional (AVI) da extensão nas universidades federais (UnF) e originou-se da minha trajetória acadêmica e profissional. Quanto ao meu percurso acadêmico, especificamente, na graduação em Pedagogia, participei de grupos de pesquisa e projetos de extensão. Em relação aos últimos, sempre indaguei a respeito do significado de ser estudante extensionista ou da própria extensão universitária, indagação reforçada com a minha inserção profissional na área. Com isso, durante o mestrado, me dediquei a investigar o programa de extensão onde atuei, analisando a relação entre a universidade e a sociedade por meio da extensão, em uma perspectiva histórica, o que me possibilitou conhecer sua construção social e a de suas políticas (OLIVEIRA, 2014b).

Com a permanência do interesse pelo tema, no doutorado, procurei ampliar o conhecimento a respeito da extensão, porém problematizando-a a partir das questões do campo da avaliação da educação superior. Logo de início, constatei que a área não tem encontrado espaço entre as prioridades dos pesquisadores que se dedicam a esse campo, reforçando a relevância da presente investigação ao buscar trazer luz a um fenômeno pouco conhecido. Esse aspecto justifica a originalidade da pesquisa e, ao mesmo tempo, apresentou-se como desafio para o seu desenvolvimento, como ficará evidenciado na exposição que segue.

No que diz respeito à minha trajetória profissional, desde 2011, sou Técnica em Assuntos Educacionais e atuo no setor responsável pela avaliação da extensão junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No início deste percurso, realizei o curso de aperfeiçoamento em Metodologias de Monitoramento e Avaliação da Extensão Universitária, e com as reflexões e questões proporcionadas, compreendi os desafios correlatos, quanto a diversidade de temas, públicos envolvidos e formatos que tais ações assumem. Em decorrência dessa inserção, integrei a Comissão Própria de Avaliação (CPA), como representante da Pró-reitoria, entre os anos de 2014 e 2019. Nessa oportunidade, entrei em contato com os processos de AVI, considerando as diferentes dimensões da Universidade, e elaborei relatórios técnicos de autoavaliação da extensão.

Um último aspecto a ressaltar, tem a ver com o contexto político-econômico-social do país, após os resultados das eleições de 2014. Com o desinvestimento progressivo na educação e na ciência, assistidos e vividos na universidade, desde então, agudizados com aprovação da Emenda Constitucional n.95/2016, vislumbrei a possibilidade de mudanças substantivas nas

UnF. Mesmo com diferenças entre as instituições, a probabilidade de aprofundamento, sem precedentes, da privatização e desmonte da universidade pública, gratuita e socialmente referenciada parecia evidente. Colocando esses aspectos em perspectiva, tornou-se importante tomar a extensão e sua avaliação como objeto de pesquisa, para, entre outras coisas, fazer o registro de uma determinada perspectiva de universidades pública e de extensão que poderiam estar em risco, caso minhas hipóteses se confirmassem.

Ante o resultado das eleições de 2018, o aumento dos cortes e do contingenciamento orçamentário dos recursos destinados às Instituições Federais de Ensino (IFE) e à ciência e tecnologia, somado aos ataques sistemáticos à autonomia universitária e a proposição do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, conhecido como Programa *Future-se*, não tardaram em confirmar a tendência que havia antevisto. Com o crescente questionamento a respeito da função social da universidade pública, a reflexão e o debate sobre a extensão e a sua avaliação pareceram ainda mais relevantes. É fundamental que a comunidade acadêmica esteja atenta à reconfiguração da universidade e, conseqüentemente da extensão e resista a qualquer intento de submetê-la ainda mais à venda de serviços para a captação de recursos para a manutenção das instituições.

As experiências, reflexões e indagações, em conjunto, despertaram o interesse acadêmico pelo tema da avaliação na educação superior. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para ampliar o conhecimento a respeito da avaliação da extensão nas instituições universitárias e para a consolidação de políticas públicas e institucionais para a área.

2 – Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa

Esta tese se insere no campo da política educacional e tem como foco a avaliação da extensão universitária. Busca investigar o tema no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e das proposições do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e a sua implementação pelas CPA nas UnF brasileiras. Para tanto, se fez necessário conhecer a extensão, sua institucionalização e avaliação nestas instituições.

A problemática geral situa o estudo na discussão da emergência e consolidação das políticas de avaliação das instituições de educação superior (IES) no Brasil, decorrentes da Reforma Gerencial do Estado, bem como da extensão, a partir da função social da universidade no capitalismo dependente. Na construção do problema de pesquisa, esses temas serão

abordados separadamente e retomados em conjunto na aproximação com o objeto de estudo e apresentação das questões norteadoras, hipóteses e objetivos da pesquisa.

Compreende-se a universidade como uma instituição social constituída historicamente, conforme os múltiplos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, de cada contexto e época. Sob essa perspectiva, os chamados modelos de universidade (francês, alemão, inglês, norte-americano, latino-americano, soviético) revelam a função social da universidade requerida em cada país, bem como as alterações engendradas ao longo do tempo em decorrência das mudanças nas relações entre a universidade-sociedade-mercado-Estado. Esses “modelos” evidenciam a tensão permanente entre, de uma parte, os ideais e as práticas materializadas em cada uma das universidades, que podem gozar de maior ou menor autonomia, e os interesses concretos aos quais são submetidos os processos de formação e a produção de conhecimento.

A universidade latino-americana possui como marco histórico a Reforma de Córdoba de 1918, movimento que elaborou uma contribuição original para as mudanças necessárias a esta instituição. Em oposição ao poder conservador da universidade colonial e elitista, as proposições dos estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, almejavam a definição de uma universidade ajustada aos anseios de frações burguesas em ascensão, em especial a laicidade, ao compromisso com os problemas nacionais, aberta aos jovens não pertencentes às ditas “elites” e voltada para a construção de sociedades independentes e autônomas na América Latina. Vários de seus postulados permanecem atuais, embora tenham adquirido novas configurações e significados historicamente.

Dentre eles, a inserção da extensão na missão social da universidade junto ao ensino e a pesquisa, se apresenta ainda hoje como uma especificidade das instituições latino-americanas. Essa inserção foi elaborada junto com a perspectiva de democratização da universidade, da defesa de sua autonomia e do fortalecimento da função social da universidade de modo a aproximá-la da sociedade e de voltar suas preocupações para os problemas dos povos latino-americanos (LEHER, 2008, 2018b; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008). Esse postulado conserva-se na atualidade como um desafio para as universidades brasileiras.

Na análise da constituição da extensão no Brasil, foram apreendidas as suas determinações históricas, tanto externas (experiências francesa, inglesa, norte-americana e latino-americana), quanto internas (diversos momentos político-econômico do país)¹. Esse conjunto de referências resultou em diferentes concepções e práticas de extensão (mecanismo

¹ Tais como o Estado Novo (1937-1945), a ditadura empresarial-militar (1964-1984), a redemocratização brasileira (1984-1989) e a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, a partir de 1995.

de disseminação de conhecimento ou difusão cultural; assistencialista; mercantilista; dialógica e dimensão acadêmica da universidade orientada aos interesses sociais mais amplos), conforme a função social da universidade em cada contexto sócio-político. Embora seja compreendida atualmente como dimensão acadêmica, seu movimento histórico faz dela objeto de disputa entre interesses diversos no cotidiano das instituições universitárias (OLIVEIRA, 2014b).

Do ponto de vista normativo, nos últimos 30 anos, nota-se a progressiva regulamentação da extensão, desde o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) e o reconhecimento da extensão como uma das finalidades da educação superior e uma das funções das universidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL,1996). A partir dos anos 2000, a área ganhou ainda mais evidência, pelos seguintes aspectos sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Regulamentação da Extensão Universitária (2000-2018)

Tema	Normativas	Caracterização
Curricularização da extensão	Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010) (PNE 2014-2024)	Previsão de que 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação sejam destinados à extensão. Na Lei n. 10.172/2001, tal previsão integrava o conjunto de objetivos do PNE (meta 23) e referia-se a todas ações de extensão. Na Lei n.13.005/2014, a curricularização da extensão consta entre as estratégias da meta 12 ² , referente à expansão de matrículas na graduação, e considera a participação de alunos em programas e projetos de extensão.
	Resolução n.7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Regulamentou as diretrizes para a extensão universitária na educação superior, tornando obrigatória a inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação.
Avaliação da Extensão	PNE (2001-2011)	Previsão da institucionalização do sistema de avaliação da educação superior englobando e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e da gestão acadêmica.
	Lei n.10.861/2004 que instituiu o SINAES	Entre as dimensões da avaliação institucional, consta a avaliação da “política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão”. A autoavaliação é conduzida pelas CPA que registram os processos em relatórios anuais encaminhados ao MEC.
	PNE (2014-2024)	Prevê o aperfeiçoamento do SINAES, a indução de processos contínuos de autoavaliação das IES e o fortalecimento das CPA.
	Decreto n. 7.233/2010 Financiamento/ avaliação	Define a inserção de indicadores de extensão (existência de programas institucionalizados com indicadores de monitoramento) na matriz de alocação de recursos da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) ³ .
	Resolução n.7/2018 do CNE	Reafirma a avaliação da extensão no âmbito da avaliação institucional (interna e externa).

Fonte: Elaboração própria, a partir de legislação federal.

² Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

³ É por meio dessa matriz que os recursos orçamentários são distribuídos para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Até o ano de 2010, não constava nenhum indicador do desempenho da extensão.

Ressalta-se que esse processo de regulamentação da extensão culminou no marco regulatório da extensão aprovado pelo CNE e sancionado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018. Essa data é bastante simbólica ao se considerar, por um lado, o aniversário de 100 anos do Movimento Estudantil de Córdoba, e, por outro, a definição desse instrumento 30 anos após a aprovação do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Tal resolução se baseia fundamentalmente na concepção e política de extensão definida e coordenada pelo FORPROEX, desde 1987⁴, reconhecendo efetivamente a extensão como dimensão acadêmica da universidade.

A inserção obrigatória da extensão nos currículos de graduação deu centralidade a ela na agenda das IES brasileiras, em especial, das universidades públicas, reforçando ainda mais a relevância do objeto de estudo, pois a extensão deverá ser incorporada como carga horária de estudantes e professores. Trata-se de mudança estrutural em curso nas instituições e para o trabalho docente, em geral, habituados à dedicação principal à pesquisa, seguido do ensino, relegando historicamente a extensão à “militância” ou como oportunidade de complementação salarial, para professores e técnico-administrativos em educação (TAE). A expectativa é que ela deixe de figurar como atividade complementar ou extracurricular proporcionada aos discentes, aprofundando a dimensão da ética pública na formação superior cada vez mais submetida aos interesses do mercado.

Entretanto, esse aperfeiçoamento normativo não foi acompanhado pela garantia de condições para a sua implementação, como a destinação de recursos permanentes para o financiamento da extensão. Em decorrência dessa lacuna, ainda na década de 1990, com o contingenciamento de recursos para as UnF, a extensão passou a ser entendida, também, como via de oferta de serviços para a captação de recursos para a manutenção das universidades, em uma perspectiva mercantil (JEZINE, 2006a). Em oposição a essa perspectiva, a garantia de recursos para a extensão se constitui em pauta histórica do FORPROEX, junto ao MEC, com o objetivo de fortalecê-la como dimensão acadêmica da universidade (OLIVEIRA, 2014b).

A partir das políticas e pressões desse Fórum junto ao MEC, o tema foi contemplado, entre os anos de 1993 e 1996⁵, e, posteriormente, entre os anos de 2003 e 2016⁶, por meio do Edital PROEXT, regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008, como Programa de Extensão

⁴ Desde o seu surgimento, no ano de 1987, esse Fórum atuou de maneira decisiva na construção de uma política de extensão como prática acadêmica e social, perspectiva que se tornou a principal referência para a institucionalização da área nas IES públicas e na definição de políticas de fomento (OLIVEIRA, 2014b).

⁵ Foram disponibilizados na época “recursos no montante de trinta bilhões de cruzeiros” (NOGUEIRA, 2005, p.5).

⁶ Entre os anos de 2003 e 2015, houve um aumento significativo de recursos disponibilizados, com queda entre os anos de 2015 e 2016, em decorrência da contenção de gastos públicos (INCROCCI; ANDRADE, 2018, p.199).

Universitária. É considerado pela comunidade acadêmica como um instrumento de política para a indução e o fortalecimento da extensão nas IES públicas na direção defendida pelo FORPROEX. Entretanto, seu escopo contemplou, em termos quantitativos, um número reduzido de ações e instituições, com foco nas políticas públicas priorizadas pelos governos (DINIZ, 2012; INCROCCI; ANDRADE, 2018; NOGUEIRA, 2005; PIMENTEL, 2015).

A contradição entre o princípio constitucional da indissociabilidade e a ausência de financiamento próprio e regular para a extensão, condiciona e limita a sua institucionalização e pleno desenvolvimento nas universidades. Mas essa lacuna não é conjuntural, mas fruto da desvalorização histórica da extensão, aprofundada com as reformas neoliberais implementadas desde os anos 1990, com as políticas educacionais deliberadas de diversificação e diferenciação institucional em oposição à universidade pública socialmente referenciada. Com base nessa contradição, indagamos como equacionar a inserção obrigatória da extensão nos currículos de graduação sem a garantia de recursos para a área?

No que diz respeito à avaliação, desde a última década do século XX, o tema se tornou central no debate das políticas públicas em educação. Analisada em seus mais diversos aspectos e problemáticas, a consistente literatura do campo da avaliação da educação superior apresenta como eixo comum a identificação de diferentes concepções ou tendências em disputa na formulação e implementação da política de avaliação. Os estudos nesse campo apontam também a avaliação como instrumento fundamental de reformas educacionais (AFONSO, 2005; ALMEIDA JÚNIOR, 2004; ASSIS; OLIVEIRA, 2013; DIAS SOBRINHO, 2002a; 2003a; 2003b; 2004; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001; SOUSA, 2012).

Esse lugar de destaque da avaliação se concretizou no contexto da Reforma Gerencial do Estado, em curso no Brasil, desde o ano de 1995. A crise estrutural do processo de acumulação capitalista e a emergência da ideologia neoliberal reconfiguraram o papel do Estado nas políticas públicas, alterando profundamente os pressupostos da educação pública como direito social. Sob o impulso e orientação dos organismos internacionais (OI), a avaliação ganhou centralidade na funcionalização econômica da educação superior, em diversos países, como meio de controle da expansão pela via privada, pela qualidade educacional orientada ao mercado e voltada à eficiência na aplicação de recursos “escassos”, com ênfase em resultados e produtos, reduzindo a formação superior à capacitação profissional ajustada às demandas do mercado de trabalho (ABOITES, 2012; AFONSO, 2005; ASSIS; OLIVEIRA, 2013; DIAS SOBRINHO, 2003b, 2010; DOURADO, 2002; GOMES, 2002).

No Brasil, o aparato legal que regulamentou a diferenciação e a diversificação institucional, nos anos de 1990 (LDBEN/1996; Decreto n.2.306/1997), possibilitou a ampliação, sem precedentes, de IES isoladas e matrículas no setor privado, em especial, com fins lucrativos. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, foi colocada sistematicamente em segundo plano nas políticas para a educação superior, em coerência com o discurso do Banco Mundial (BM), a respeito da inviabilidade financeira de se expandir esse modelo nos países periféricos. Ele ainda resiste devido à luta dos movimentos sociais, sindicais e da comunidade acadêmica.

Balizado pelos documentos dos OI, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2002, implementou políticas de diferenciação institucional e de restrição orçamentária para as IES públicas. Em conformidade aos ajustes estruturais do Estado, adota também políticas de avaliação sob a promessa de garantir qualidade à expansão da educação superior em curso. Para atingir esse objetivo e a fim de instituir meios de controle, com um verniz de legitimidade e de objetividade aos processos de avaliação, foi instituído o modelo de avaliação externa, como base em testes de larga escala para verificação do desempenho dos alunos. Entretanto, esse modelo de avaliação não tem como objetivo assegurar a garantia da qualidade. Ele não limitou a expansão do setor privado com fins lucrativos, onde prevalece a oferta de cursos de baixa qualidade e formação minimalista, focada em competências para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação acadêmica mais ampla (ASSIS; OLIVEIRA, 2013), certamente mais efetiva pela integração do ensino, pesquisa e extensão.

Ressalta-se que o “modelo de competências” provem de noções advindas da administração de empresas e emerge no contexto das transformações no padrão de acumulação capitalista dos anos de 1970 (HIRATA, 1996), na chamada “sociedade do conhecimento”. É desprovido de bases científicas sólidas e não tem qualquer relação com os processos formativos complexos, que envolvem o pensamento elaborado e crítico sobre a realidade social e da própria inserção profissional. As competências são requeridas para promover a empregabilidade e a adaptação dos sujeitos em um mundo e base produtiva em constante mudança (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Como “unidades de medidas aferíveis”, elas integram os “estândares comuns de qualidade e de conteúdos da educação superior a fim de permitir a livre circulação de estudantes” no processo de mercantilização da educação superior (ABOITES, 2010, p.134).

Materializado inicialmente com o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995, e, em continuidade no SINAES, com o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), os testes padronizados como instrumento de reforma educacional possuem centralidade nas

políticas de avaliação implementadas. Cumprem a função principal de controle político, aferição das competências e disponibilização de informações ao mercado (usuários, consumidores, empregadores), em detrimento da função pedagógica dirigida à melhoria educacional (DIAS SOBRINHO, 2010). Evidência disso está na continuidade da oferta de cursos recorrentemente mal avaliados, sobretudo, no setor privado (ASSIS; OLIVEIRA, 2013).

Dada a centralidade dessa função avaliativa, a autoavaliação institucional, que consiste na análise global de todas as atividades da universidade, com base no projeto acadêmico institucional visando o seu aperfeiçoamento, tem sido sistematicamente preterida nas políticas governamentais. A tentativa de implementar projetos de autoavaliação, no início da década de 1990, com a experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), foi colocada em segundo plano com a criação do ENC, em 1995.

Posteriormente, no SINAES, instituído pela Lei n.10.861/2004, a autoavaliação, apesar de retomada na formulação inicial como o seu eixo principal, foi perdendo centralidade com a criação de indicadores externos, baseados fundamentalmente no ENADE. Em síntese, nas disputas em torno da função social da avaliação – controle ou melhoria educacional – os processos de autoavaliação são sistematicamente desvalorizados ante a importância das avaliações externas (BARREYRO; ROTHEN, 2014; GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017; LEITE, 2008; PEIXOTO, *et al*, 2016; SOUSA; BRUNO, 2008; SOUSA, 2018)⁷.

No âmbito do PNE 2014-2024, entre as estratégias para elevar a qualidade da educação superior no país (Meta 13), está previsto o aperfeiçoamento do SINAES por meio da ampliação da cobertura do ENADE e a indução de processos contínuos de autoavaliação das IES e o fortalecimento das CPA (BRASIL, 2014). Essas estratégias evidenciam as contradições do Sistema e as disputas no campo das políticas de avaliação da educação superior. Considerando que o foco dado no ENADE, com importantes repercussões nas IES, indaga-se sobre a efetividade dos mecanismos de indução à consolidação da autoavaliação previstos no PNE.

Essas contradições no nível sistêmico também são encontradas na própria CPA. Segundo Bernardes (2018), essa Comissão atende a uma exigência regulatória do SINAES, mas também pode ser o espaço onde a comunidade acadêmica exerce a sua “autonomia” para construir processos próprios de avaliação. No mesmo sentido, Sousa (2018, p.85) considera que a autoavaliação precisa extrapolar os dispositivos legais e burocráticos, se constituindo em “ferramenta dinâmica, interativa e processual do trabalho das IES”. Contudo, as CPA têm

⁷ Essa tensão entre a avaliação centrada na melhoria institucional e avaliação para fins de controle e regulação se apresenta também como tendência no nível internacional (VERHINE; FREITAS, 2012).

enfrentado vários desafios na concretização da autoavaliação nas UnF (PEIXOTO, 2009; SILVA; GOMES, 2011).

A partir dessas considerações, o estudo postula que as políticas de educação superior implementadas, a partir da Reforma Gerencial do Estado, se fundamentam e aprofundam no/o capitalismo dependente, que consiste na problemática formulada por Florestan Fernandes para entender a particularidade do Brasil no sistema capitalista mundial, definido por ele como

[...] uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível de integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008, p.36-37).

A conformação do padrão capitalista dependente de desenvolvimento econômico, social e político brasileiro opera duplamente – externa e internamente. No primeiro caso, na integração do País à economia mundial de forma subordinada aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes dos países centrais. No segundo, no subdesenvolvimento marcado pela articulação de formas arcaicas e modernas de produção e pelo bloqueio sistemático das possibilidades de democratização e socialização da riqueza, poder e bens sociais, mantendo-se excluída a maioria da população dos direitos básicos em favor de uma minoria privilegiada (FERNANDES, 1975, 2008).

A partir da problemática elaborada pelo autor a respeito da heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente (FERNANDES, 2020a), compreende-se que, na ausência de um projeto de educação autônomo para o Brasil, não interessa às classes dominantes do País, a ampliação do modelo de universidade socialmente referenciada, onde o ensino, a pesquisa e a extensão estejam solidamente imbricados. Esse modelo, inseparável da autonomia universitária, consiste na busca pela produção de conhecimentos concernentes às grandes questões sociais que afligem a maioria do povo brasileiro, bem como de uma formação ampla, crítica e comprometida com a transformação social nas diversas áreas de atuação, o que depende fundamentalmente de investimento amplo e permanente de recursos públicos. Em uma nação dependente, basta garantir o ensino superior restrito às demandas imediatas do mercado de trabalho, o qual aprofunda a dependência e a heteronomia cultural da universidade (FERNANDES, 2020a; LEHER, 2010; 2018a). A extensão, na direção preconizada na Reforma de Córdoba e no princípio constitucional da indissociabilidade, perde sentido nesse contexto.

Do mesmo modo, a lógica imperante da avaliação do fazer universitário no Brasil, baseada em processos e indicadores de desempenho definidos externamente, aprofunda a heteronomia cultural da universidade e certamente dificulta o desenvolvimento de processos autônomos de AVI. O peso da avaliação para fins de regulação (de cursos e IES) pode estar subordinando a autoavaliação nas UnF às demandas da avaliação externa. Por exemplo, o foco dado à graduação por conta do ENADE, limita o cumprimento das finalidades propaladas do SINAES⁸ e da autoavaliação difundida nos documentos orientadores do Sistema⁹. Esvazia-se assim, a possibilidade de a avaliação interna implicar o autoconhecimento global das atividades acadêmicas com vistas a melhoria institucional, bem como seus processos e a pertinência social da formação e da produção do conhecimento, fortalecendo a autonomia universitária.

Situados os temas que constituem a presente pesquisa, quais sejam, a extensão e a avaliação da educação superior, ressalta-se que dentre os diferentes objetos de estudo no campo da avaliação da educação superior, a extensão não tem sido contemplada, o que fica demonstrado em balanços realizados sobre a produção do campo (MORAES; AMBONI; KALNIN, 2017; TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2010; TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017) e obras que discutem o tema da avaliação (OLIVEIRA; FONSECA, 2008; ROTHEN; SANTANA, 2018; SOUSA, 2015). Foram encontradas poucas investigações sobre a avaliação da extensão, que apontam em comum, a necessidade de seu avanço (ARROYO; ROCHA, 2010; AZEVEDO, 2012; BARBOSA, 2012; BARTNIK; SILVA, 2009; SERRANO, 2012).

Conjuntamente ao processo de regulamentação da extensão, abordado anteriormente, no processo de construção de diretrizes políticas para a institucionalização da extensão no conjunto das IES públicas, o FORPROEX vem defendendo também a implementação de processos próprios de avaliação da extensão relacionados com o ensino e a pesquisa e integrados à AVI da universidade. Nesse sentido, o Fórum elaborou uma proposta de avaliação da extensão (concepções, procedimentos, indicadores), no contexto de formulação da AVI preconizada pelo PAIUB, que foi sistematizada no início dos anos 2000 (FORPROEX, 2001a).

⁸ “O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004).

⁹ “A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade” (MEC, 2004a, p.9).

Apesar das medidas contidas na legislação a respeito da política de extensão como dimensão obrigatória de AVI do SINAES e da proposta do FORPROEX, os poucos estudos a respeito do tema apontam para a inexistência de uma sistemática nacional de avaliação da extensão nas universidades públicas brasileiras, tais como as práticas de avaliação já consolidadas na pós-graduação, pesquisa e graduação, com indicadores próprios, períodos definidos e repercussão dos resultados para as instituições e docentes. Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa examina os limites dos estudos sobre o tema, indagando sobre os possíveis determinantes dessa lacuna.

Conforme analisa Azevedo (2012, p.22-23), tanto o FORPROEX, quanto o MEC reconhecem que “com relação aos projetos de extensão de Universidades Federais, há uma carência evidente [...] no que diz respeito à efetividade do controle e avaliação de projetos”. Para Serrano (2012), na década de 1990, período que consolida a política de avaliação da educação superior, a pouca institucionalização da extensão nas IES, adicionada à priorização da avaliação do ensino pelo MEC e da pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), justificariam a ausência da instituição da avaliação da extensão. Ela considera ainda como dificuldades, a incompatibilidade entre as proposições do FORPROEX e as lógicas imperantes na avaliação do ensino e da pesquisa, meritocráticas e produtivistas, bem como o desinteresse da ANDIFES em pautar o tema junto ao MEC, naquele momento. Ainda segundo a autora, as proposições do FORPROEX não tiveram eco nas intensas discussões sobre a avaliação da educação superior, nos anos de 1990.

[...] Percebemos que desde 1993, o debate do FORPROEX é propositivo e traz para a discussão sobre avaliação conceitos e diretrizes democráticas e emancipadoras. Entretanto, o contexto em que está inserida a discussão é de pouca valorização institucional da extensão, com a ausência de base de dados confiável e falta de uma política de financiamento de seus projetos, o que fez com que o contrato social estabelecido não reconhecesse as dimensões emancipadoras propostas pela extensão para a avaliação (SERRANO, 2012, p.112).

Já no contexto do SINAES, Arroyo e Rocha (2010, p.143) consideram que “os investimentos para a avaliação da extensão universitária, compondo uma Política Nacional de Extensão, começaram a ser fundamentados”. Bartnik e Silva (2009), embora reconheçam a previsão da avaliação da extensão por esse Sistema, asseveram que ainda não existe uma sistemática, tal como as existentes no ensino e na pesquisa, demandando ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) induzir a política de avaliação da extensão. Na mesma direção, Serrano (2012) aponta que a avaliação sistemática para a extensão nas universidades se constitui como um dos principais desafios dessas instituições,

[...] uma vez que não existindo, esta área do fazer acadêmico fica à margem do processo de discussão interno e externo sobre os parâmetros de qualidade das universidades, o que traz como consequência a ausência de programas específicos, pouca participação da extensão no modelo da matriz orçamentária, dos critérios de contratação docente, dentre outras (SERRANO, 2012, p.109).

No entanto, a autora assevera que a avaliação da extensão sempre foi defendida, na academia e na esfera governamental, apontando para a presença de duas tendências avaliativas.

Nesses discursos, podemos apontar pelo menos duas correntes propositivas para a avaliação da extensão: a) a avaliação produtivista das universidades e dentro dela a visão da extensão como fonte de financiamento ou venda de serviços, b) a avaliação da função social da universidade e da indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, nesse aspecto a avaliação da extensão surge sob o argumento da necessidade de análise da resposta social gerada por este fazer no campo acadêmico e social (SERRANO, 2012, p.114-115).

Na esfera do SINAES, essa autora apresenta uma perspectiva ambígua a respeito dos processos de avaliação da extensão. Inicialmente Serrano (2012, p.123) analisa que “a avaliação da extensão no contexto da avaliação institucional se apresenta com maior significância quando da autoavaliação”. A autora sinaliza que as universidades, além de atenderem as demandas da avaliação externa, podem desenvolver projetos próprios de autoavaliação da extensão. As CPA seriam os agentes responsáveis por induzir esses processos, bem como registrá-los em relatórios de autoavaliação (RAV) submetidos anualmente ao MEC. Contudo, a autora considera que os processos de avaliação da extensão não apresentaram avanços a partir do SINAES.

No tocante à aplicação dos conceitos sobre extensão e sua composição na forma de indicadores para o processo de avaliação, o SINAES não aponta grandes avanços, uma vez que remete às IES a criação de seu projeto próprio de autoavaliação. Cabe às IES estabelecerem suas políticas acadêmicas internas, nesse sentido, contemplando a extensão universitária. O SINAES remete à comunidade universitária de cada IES a tarefa de pensar sua autoavaliação associada à avaliação externa [...] (SERRANO, 2012, p.126).

A partir dos aspectos brevemente abordados, considera-se que a literatura a respeito da avaliação da extensão indica uma contradição: ao mesmo tempo em que ela idealiza uma avaliação com finalidade educativa, conforme as peculiaridades de cada instituição, aponta como desafio a necessidade de um modelo padronizado com indicadores de avaliação estabelecidos pelo MEC que possibilitem a alocação de recursos (financeiros e humanos). Assim, apesar da crítica acumulada no campo da avaliação da educação superior quanto às lógicas e modelos vigentes (produtivista e de controle)¹⁰, parece implícita, nos poucos estudos encontrados a respeito da avaliação da extensão, a ideia de que o tema só terá legitimidade

¹⁰ Ver DIAS SOBRINHO (2004); DOURADO; CATANI; OLIVEIRA (2001); FERREIRA (2012), dentre outros.

quando for definida pelo MEC e de forma padronizada. Os processos de autoavaliação institucional não são identificados como espaço para a construção da avaliação da extensão.

No entanto, supõe-se que, diferentemente do ensino e da pesquisa, com a avaliação predominantemente externalizada, o mesmo não pode ocorrer facilmente com a avaliação da extensão. Nessa dimensão, a diversidade e a complexidade das interações e processos desenvolvidos relacionados com a formação de estudantes e a produção do conhecimento, não são quantificáveis e mensuráveis, tal como ocorre com os indicadores externos na pós-graduação e na graduação. Essa característica exige olhar para dentro das instituições, para as suas atividades fins, sendo pertinente à autoavaliação institucional, o que não é do interesse das IES privadas com fins lucrativos, por exemplo, pois evidenciaria a precariedade da formação ofertada nessas instituições, bem como a incipiência de sua produção científica.

Uma vez situada a problemática do objeto de pesquisa, sintetizamos alguns dos aspectos discutidos até aqui: 1) a contradição entre a progressiva regulamentação da extensão sem a garantia de financiamento para realizá-la; 2) a contradição entre o modelo de universidade estabelecido constitucionalmente com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e as condições de sua implementação e expansão; 3) a contradição presente no atual sistema de avaliação da educação superior, em especial, a centralidade da avaliação externa em detrimento da autoavaliação institucional; 4) a inexistência de sistemáticas externas de avaliação da extensão face ao predomínio dessa lógica no ensino e pesquisa e a ; 5) a lacuna de conhecimentos a respeito da AVI da extensão, uma vez que a temática ainda se encontra insuficientemente investigada.

A partir desses aspectos emergiram as seguintes questões norteadoras da pesquisa: como se dá a inserção da extensão universitária na política de avaliação da educação superior, especificamente, da autoavaliação institucional conduzida pelas CPA no âmbito do SINAES? O que esse *locus* de avaliação revela a respeito do lugar da extensão nas instituições e na AVI e a respeito da função social das universidades?

Na aproximação com o objeto investigado, essas questões principais desdobraram-se em um conjunto de perguntas a respeito da extensão e sua AVI: como a extensão tem se institucionalizado nas UnF? Essas instituições a avaliam? Como? Qual a capacidade indutiva do SINAES na formulação e/ou implementação de políticas de avaliação da extensão nas UnF? Existe relação entre o proposto pelo FORPROEX e o que vem sendo implementado a partir do SINAES na avaliação da extensão? O que os RAV produzidos pelas CPA evidenciam acerca da implementação da avaliação da extensão nas UnF? Uma vez que praticamente inexistem

pesquisas que tomem a avaliação da extensão como objeto de estudo, o que os estudos de caso sobre processos de autoavaliação, os trabalhos apresentados em congressos e os artigos publicados em revistas acadêmicas da área podem evidenciar sobre o tema?

Definida a problemática e as questões da pesquisa, foram elaboradas proposições que fundamentam a hipótese examinada na tese: 1) **extensão universitária**: apesar dos limites à implementação da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, a extensão tem sido institucionalizada nas UnF; 2) **avaliação da extensão**: nem todas as UnF formulam ou implementam políticas e processos de avaliação da extensão e, nos casos em que eles ocorrem, podem extrapolar o âmbito da CPA, por exemplo, aqueles coordenados pelas PROEx, sob a orientação/indução do FORPROEX; 3) **autoavaliação institucional**: apesar do SINAES ter sido instituído no ano de 2004, nem todas as CPA realizam processos próprios de avaliação da extensão ou integram os processos já realizados na instituição de autoavaliação institucional global. A hipótese da pesquisa considera que a extensão se encontra institucionalizada nas UnF, mas a sua avaliação, diferentemente do ensino e da pesquisa, ainda está por se fazer, carecendo de institucionalização, em particular, na autoavaliação institucional global da universidade.

Para investigar e sustentar a hipótese formulada, o objetivo geral do estudo consiste em investigar e analisar a política de avaliação da extensão no âmbito do SINAES e do FORPROEX, e a sua implementação nas universidades federais brasileiras, considerando a política institucional de extensão nestas instituições. Para alcançar esse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Mapear a produção acadêmica sobre a avaliação institucional da extensão; 2) Identificar e analisar a avaliação institucional da extensão nas políticas de avaliação da educação superior, em especial, no âmbito do SINAES; 3) Identificar e analisar as proposições do FORPROEX a respeito da avaliação institucional da extensão e, 4) Caracterizar e analisar a institucionalização/política institucional de extensão e a sua avaliação nas universidades federais; 5) Levantar e analisar a formulação e implementação de políticas e processos de avaliação institucional da extensão no âmbito das CPA.

3 – Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e a concepção de Estado

O conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade. Dessa forma, não será nunca um conhecimento acabado, mas limitado e provisório, aberto a novas apreensões e a novos reconhecimentos (CIAVATTA, 2016, p.230-231).

O estudo das políticas educacionais no Brasil é um campo de conhecimento em processo de consolidação¹¹. Os referenciais teórico-epistemológicos, temas, objetos e problemas de pesquisa da área, ainda em expansão, caracterizam a política educacional como um campo de natureza interdisciplinar e abrangente. Para a melhor delimitação do campo, alguns autores apontam a necessidade de explicitação dos referenciais teóricos de pesquisa no que tange à perspectiva e ao posicionamento epistemológico, evidenciando seu uso consciente e consistente no desenvolvimento das análises (MAINARDES, 2018a, 2018b; MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011; STREMEL, MAINARDES, 2015).

Considerando estes aspectos, a perspectiva teórico-metodológica adotada na presente pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Seu estudo, segundo Paulo Netto (2011, p.11), “apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem aos tratamentos equivocados a que a obra marxiana foi submetida”. Assim, a síntese aqui apresentada evidencia o esforço de compreensão realizado¹², passível de equívocos e simplificação. Quanto ao último aspecto, buscou-se destacar apenas os elementos essenciais para a apreensão do objeto de estudo¹³.

A produção de conhecimento nessa perspectiva vincula-se a uma determinada concepção de realidade ou de mundo que se constitui em uma “espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1994, p.77). Pressupõe uma tomada de posição perante o objeto, e não um conjunto de regras a serem aplicadas e seguidas no desenvolvimento da pesquisa, pois

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade para “enquadrar” o seu objeto de investigação [...]. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011, p.52-53).

Por meio da abstração, o pesquisador parte do dado inicial e busca identificar os processos que o explicam e implicam, suas determinações, as relações contraditórias com o

¹¹ A emergência da política educacional como campo de conhecimento no Brasil se deu na década de 1960, inserida no contexto dos estudos da Ciência Política que tem como marco fundacional, o ano de 1948. Para conhecer o processo de constituição desse campo, ver STREMEL (2016).

¹² As leituras de textos do próprio Marx, de autores que o interpretam e atualizam o seu pensamento (PAULO NETTO, 2011) e pesquisadores do campo da educação que tomam esta perspectiva de análise (CIAVATTA, 2016; FRIGOTTO, 1994; textos reunidos em CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014), entre outros, foram essenciais para a construção dos referenciais da pesquisa.

¹³ Para tanto foi fundamental conhecer o percurso constitutivo da teoria social em Marx, conforme sintetizado por HÚNGARO (2014) e PAULO NETTO (2011).

todo para apreender a lógica processual do real (MARX, 1978; PAULO NETTO, 2011)¹⁴. A descrição, sistematização e organização da empiria “não constituem o conhecimento do real, mas são momentos importantes do processo investigativo”, pois indicam os processos que estão por trás da aparência (HUNGARO, 2014, p.70). O objeto e o ponto de partida da pesquisa estão na base material da realidade, pois

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica (MARX, ENGELS, 2007, p.10).

A realidade social na perspectiva materialista é aquela construída pela *práxis* humana, conforme as condições materiais de sua produção e o processo de vida real, dos quais emergem suas representações ideológicas.

O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. [...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...]. Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não tem história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos dos seus pensamentos. *Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência* (MARX, ENGELS, 2007, p.11; p.19-20, destaques nossos).

Nesse processo, o sujeito está implicado no objeto e não há pretensão de “neutralidade” e nem de passividade. Quanto ao primeiro aspecto, tem-se que a produção de conhecimento “estará sempre permead[a] pelas disputas existentes na sociedade, sobretudo pelas lutas de classe” (MASSON, 2014, p.203). Em relação ao segundo, para ir além da aparência e apreender a essência do objeto, “o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2011, p.25), valendo-se de vários instrumentos e técnicas de pesquisa. Ambos não excluem a busca da objetividade ou verificação da verdade, que se dá na prática social e histórica.

Na apreensão do objeto da pesquisa, o foco voltou-se para o seu movimento histórico em articulação com o todo, de suas relações e contradições. Para tanto, a conexão entre a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação*, categorias metodológicas centrais do materialismo

¹⁴ Refere-se a “uma concepção ontológica de teoria, ou seja, não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade; assim, “reprodução ideal” significa a “reconstrução” no plano das ideias, de algo que se passou, anteriormente, na realidade” (HUNGARO (2014, p.19).

histórico-dialético, foram essenciais para a análise do objeto. Retomando a epígrafe inicial desta seção, conforme Ciavatta (2016), a complexidade da lógica dialética consiste justamente em apreender o objeto de estudo na sua totalidade histórica e nas relações estabelecidas com centralidade na análise das “suas contradições recíprocas”, bem como no reconhecimento do “caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade”.

Com base em Kosik, a autora afirma que a dialética da totalidade “é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados”. Expressa também “um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento”, em que “estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc”. Pela análise da totalidade, busca-se ter uma visão capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1995, p.72).

Nessa perspectiva, a busca de conhecimento se dá por meio de sucessivas aproximações, sendo mais verdadeiro (apesar de provisório), quanto mais o pesquisador encontra as determinações do objeto – apanhadas pelo pensamento como categorias – e estabelece suas relações, identificadas com as *mediações* (HUNGARO, 2014, p.72). O desvelamento dessas relações, provenientes das contradições da sociedade capitalista, captadas pelo “sistema de mediações”, se dá pela articulação entre o universal, o singular e o particular (MASSON, 2014, p.211). Assim, a categoria *contradição* refere-se justamente à compreensão da dinâmica da realidade social em constante movimento.

A apreensão da realidade a partir do movimento de suas contradições, de um ponto de vista histórico, é definida por Ciavatta (2016, p.211) como lógica de reconstrução histórica, entendida como processo, em que o “objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos”, tendo como ponto de partida, “uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais”. Essa característica evidencia a historicidade de todo fenômeno social e o seu conhecimento deve “conjuguar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (PAULO NETTO, 2011, p.49; PALUDO; VITÓRIA, 2014).

A partir da perspectiva teórico-metodológica adotada, compreende-se que a análise das políticas educacionais exige considerar as implicações advindas das relações sociais de produção nos marcos do sistema capitalista. Elas decorrem “mesmo que em última instância, da forma como o Estado se constitui, sustentado nas relações de produção e na divisão de classes” (SUBTIL, 2016, p.59), sempre de maneira contraditória mediante conflitos e tensões

entre diferentes forças sociais, classes e sujeitos em disputa. Em suma, as políticas educacionais são construídas historicamente por interesses distintos determinados socialmente.

Em consonância, este estudo parte da compreensão marxista quanto à natureza do Estado Capitalista, cuja gênese se encontra na divisão da sociedade em classes. A função do Estado consiste na conservação e reprodução dessa divisão, cuja base se encontra nas relações de produção capitalista e na propriedade privada, da qual depende sua própria existência, ao garantir que os interesses comuns da classe dominante sejam impostos como expressão do interesse geral da sociedade (COUTINHO, 1992). Para entender melhor essas formas, recorreu-se ao conceito de hegemonia em Gramsci e Poulantzas, o que exigiu compreender a concepção de Estado formulada por esses autores.

A partir da complexificação do fenômeno estatal nos países ocidentais de seu tempo, Gramsci elaborou uma concepção ampliada de Estado, na qual ele diferencia, analiticamente, duas esferas na superestrutura que se constituem em permanente inter-relação. Segundo o autor, “na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia, revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1984, p. 149). Na organização da vida social, essas esferas, determinadas pela correlação de forças entre as classes sociais na disputa pelo poder, têm a função de conservar e promover a estrutura econômica capitalista.

A sociedade política corresponde ao exercício da dominação direta ou comando e engloba o “conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito”. Esses aparelhos desempenham funções coercitivas e educativas mediadas pelas leis, aparato jurídico, estruturas de governo e forças militares. A sociedade civil abrange o conjunto de agentes sociais ou “sujeitos políticos coletivos”, os aparelhos privados de hegemonia (APH), formados voluntariamente e que atuam de maneira organizada para atingir determinados objetivos (COUTINHO, 1992; MENDONÇA, 2012, p.352-353). A partir das contradições advindas da base produtiva e dos conflitos entre as classes sociais, esses grupos conseguem se organizar e fazer chegar seus desígnios à sociedade política, mediando a relação com a estrutura econômica.

Na concepção gramsciana, a sociedade civil se constitui no espaço principal em que se desenvolvem as lutas em torno da direção cultural e moral de uma classe sobre as outras e onde são colocados em disputa distintos projetos e visões de mundo, pautados por valores e crenças de classe. A partir desse prisma, Gramsci amplia o conceito de Estado ao incorporar o conceito de hegemonia, entendido aqui como “a capacidade de direção intelectual e ideológica, que é apropriada por uma determinada classe sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus

interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (CURY, 1995, p.48). Conforme Mendonça (2012, p.349), o Estado estrito também atua na produção dos consensos de classe em torno de determinada visão de mundo e “tende a generalizar o projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico¹⁵”.

Nesse processo, a difusão da concepção de mundo da classe dominante, assegura a manutenção da estrutura de poder – Estado – como representação universal e acima das classes sociais, ocultando permanentemente as relações de exploração capitalistas. A função hegemônica se realiza plenamente quando a classe dominada incorpora ou interioriza a ideologia dominante por meio das relações e práticas sociais vigentes, tidas como necessárias, legítimas e indispensáveis para estabilizar as relações de dominação e produção. É “o vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado que explica o caráter molecular da dominação que atravessa todos os espaços sociais, educando, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos” (PRONKO; FONTES, 2012, p.392-393). A hegemonia, constitui-se necessariamente numa relação pedagógica em que o Estado conquista e educa o consenso em torno de uma forma particular de “estar no mundo”.

Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo), que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 1984, p.145).

Por se dar no nível das relações entre classe dominante e classes dominadas, a hegemonia não é absoluta, e, portanto, pressupõe a possibilidade da construção de lutas contra hegemônicas. Dessa maneira, as classes dominadas também podem se organizar para reivindicar seus objetivos, de tal maneira que ampliem o espaço público do Estado em favor de seus interesses. Conforme sintetiza Liguori (2017, p.4) ao citar Gramsci,

O Estado [...] “é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. Mas os processos não unívocos, o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as “trincheiras” e “casamatas” pelas quais se propagam ideologia e senso comum.

¹⁵ “A estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico, ou seja, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p.116).

Se Gramsci enfatiza a produção da hegemonia no âmbito da sociedade civil, Poulantzas (2015), partindo da formulação teórica gramsciana destaca como a sociedade política atua nesse sentido. Na obra “Poder Político e Classes Sociais”, o autor apreende o Estado “como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ela expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS, 2015, p.130). Sua função seria a de organizar os interesses do “bloco no poder” composto por diferentes frações de classe burguesas. Essa organização se dá por meio da “unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou a fração hegemônica” (POULANTZAS, 2015, p.128-129).

No exercício dessa função, o Estado não age em favor de uma só classe, pois resulta justamente das relações entre as classes fundamentais e intraclasses, organizando o “consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público”. Para assegurar a dominação, o Estado se encarrega também de “uma série de medidas materiais positivas para as massas populares”, resultante de “concessões impostas pelas lutas de classes dominadas” (POULANTZAS, 2015, p.27-29). Assim, a absorção ou inscrição de certos interesses das classes dominadas na materialidade institucional do Estado resulta na visão dele como representante dos interesses nacionais e acima da divisão de classes.

Portanto, o Estado, suas políticas, formas e estruturas (ossatura material) não traduzem de modo mecânico os interesses das classes dominantes, “mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento”. Qualquer alteração nessas relações possui efeito sobre o Estado, mas não de maneira direta e imediata, em função de sua autonomia relativa no desempenho de seu papel frente às classes sociais na organização da hegemonia.

Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. [...] A autonomia relativa do Estado diante de tal ou qual fração do bloco no poder é necessária igualmente para a organização da hegemonia, a longo termo e de conjunto, do bloco no poder em relação às classes dominadas, sendo imposto muitas vezes ao bloco no poder, ou a uma ou outra de suas frações, os compromissos materiais indispensáveis a essa hegemonia (POULANTZAS, 2015, p.142-143).

Os conceitos desenvolvidos pelos autores permitem compreender as políticas públicas para além do Estado *stricto sensu*, isto é, articuladas à sociedade civil, na qual as lutas hegemônicas, contra hegemônicas e por outras hegemônias, buscam se inscrever na materialidade institucional do Estado. Apreende-se dessa maneira, o “caráter de classe de todo

o fenômeno estatal”, incluindo as políticas educacionais que se articulam ao projeto de sociedade que se deseja implantar em cada momento histórico. Esse projeto é “construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão e que, por isso, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas” (AZEVEDO, 1997, p.60). A política educacional resulta então, da correlação de forças entre distintos projetos e expressa as contradições que atravessam o Estado.

No seio da sociabilidade burguesa, a educação é um campo social de disputa hegemônica, em sentido mais amplo ou restrito ao universo escolar. Na perspectiva das classes dominantes, a educação escolar tem um papel fundamental na produção e reprodução do capital, seja por meio da transmissão dos valores burgueses, seja pela formação da classe trabalhadora restrita às “competências” profissionais e, mais recentemente, pela sua transformação em uma mercadoria. No entanto, em função das lutas sociais contra hegemônicas, a educação é concebida como direito social fundamental da humanidade à formação mais ampla, integral, para além dos interesses do capital, o que tensiona a lógica dominante, podendo se constituir em instrumento de transformação social (CURY, 1995; GADOTTI, 1990; MESZÁROS, 2008).

A universidade, como instituição escolar, se configura como lugar de contradições onde podem ser forjados e desenvolvidos projetos de transformação social que são capazes de fortalecer determinadas concepções e valores, conforme as classes e frações de classe em disputa pela hegemonia. Como lugar privilegiado na produção de conhecimento e formação superior, ela tanto dissemina as polissêmicas ideologias dominantes que sustentam a dominação burguesa, difundindo, inclusive, conhecimentos “desinteressados” com potencial universal, tanto nas ciências da natureza, como nas humanidades e nas ciências sociais, quanto se constitui em espaço de construção de ideologias contra hegemônicas. Como será tratado neste estudo, a construção da extensão e da própria AVI evidenciam justamente as relações de força que atravessam a universidade e determinam a função social que ela deve desempenhar como objeto de permanente disputa em consequência de distintos projetos de educação e sociedade.

Esses referenciais teóricos permitem analisar as políticas de extensão e de avaliação da educação superior de maneira consistente, considerando, particularmente, o lugar delas no interior do projeto neoliberal de sociedade que se tornou hegemônico desde a crise estrutural do capitalismo dos anos de 1970.

No que diz respeito à avaliação na educação superior, a análise se fundamentará em perspectivas críticas da “avaliação como instrumento de reforma educacional” (ABOITES, 2012; DIAS SOBRINHO, 2004 etc). A partir dessa categoria se apreende o caráter mediador

das políticas de avaliação na construção dos consensos em torno da visão de Estado das classes dominantes – mínimo, eficiente e dotado da lógica gerencial – e do uso da avaliação como instrumento de controle e reorientação da produção de conhecimento e da formação da classe trabalhadora em função das demandas de reprodução do capital. No Brasil, esse projeto se adentra de forma definitiva nos anos de 1990, com a Reforma Gerencial do Estado.

Esse processo não se deu sem resistências e no bojo das lutas contra hegemônicas no campo educacional em favor de um projeto de universidade pública, gratuita, autônoma e socialmente referenciada, foi forjada uma concepção de AVI com foco na melhoria educacional. Essa concepção foi aqui apreendida, a partir da proposição da “avaliação institucional na perspectiva da integração” (DIAS SOBRINHO, 2002b), que favoreceu a análise da inserção da extensão na AVI das UnF. Refere-se à avaliação construída de forma autônoma pela comunidade acadêmica, não sem limites e contradições, abarcando as diversas dimensões da universidade, de maneira articulada, tendo como foco a sua pertinência social.

A partir desses aspectos, o estudo da avaliação da extensão no âmbito do SINAES tornou a história da política nacional de avaliação da educação superior em elemento essencial para a compreensão do tema em sua totalidade, pois esse Sistema se constitui na expressão mais recente desta política. Para o seu adequado entendimento foi preciso conhecer a sua gênese, as disputas em torno de sua formulação e implementação, implicando na historicização do fenômeno estudado, especificamente, de como a extensão foi inserida nessa política, notadamente, na autoavaliação institucional. Esse referencial teórico viabilizou a compreensão das contradições no interior do SINAES, que abriga distintas visões de avaliação, advindas de projetos de educação, sociedade e universidade em disputa, e o avanço na crítica à deformação, induzida pelas políticas de avaliação regulatórias, à formação humana mais ampla, a favor da mercantilização do processo educativo (MASCARENHAS, 2014).

E a extensão também está inserida nesses processos de disputas e relações conformadas pelas lutas de classe que atravessam a universidade e o seu entorno e que implicam diretamente na concretização do modelo constitucional de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela pode se constituir em instrumento que materializa os valores da classe dominante e das políticas educacionais que visam subordinar as universidades aos interesses do mercado, mas também pode incorporar os valores e interesses das classes dominadas, como expressão do alargamento da função pública da universidade. No âmbito institucional, essa perspectiva foi desenvolvida na análise dos valores que fundamentam a concepção de extensão materializada nos documentos das UnF.

O conceito de Estado Ampliado contribui também para o entendimento do papel do FORPROEX enquanto espaço organizativo constituído pelos gestores de extensão nas IES públicas – os Pró-Reitores de Extensão – com capacidade para construir consensos a respeito da extensão nas IES públicas, em torno de determinada política e de inseri-la, em alguma medida, na materialidade do Estado. Compreende-se que esse Fórum é portador de uma concepção de extensão, forjada nas lutas democráticas, identificada com os valores e interesses voltados à promoção dos direitos da cidadania e pautada na indissociabilidade.

Considerando o carácter relacional do Estado, apreende-se que, apesar da ofensiva neoliberal contra o modelo de universidade baseado no princípio da indissociabilidade, via as políticas de diversificação e diferenciação institucional, compreende-se que o Estado brasileiro incorporou, de alguma maneira, a política de extensão do FORPROEX ao fomentá-la, ainda que de forma restrita, com as edições do PROEXT (1993-1996 e 2003-2016). A partir das demandas do Fórum, o Estado agiu de maneira positiva ao desenvolver medidas materiais de promoção da extensão voltada para a cidadania, mesmo que circunscrita às políticas definidas pelo governo federal e com recurso bastante limitado para o conjunto das universidades. Ainda assim, a extensão não ocupa o mesmo lugar de valorização do ensino e da pesquisa.

Esse entendimento a respeito da extensão foi indagado a partir da função social da universidade à luz da problemática, elaborada por Florestan Fernandes, sobre a heteronomia cultural da universidade na particularidade do capitalismo no Brasil – o capitalismo dependente (FERNANDES, 2020a). Em suma, procurou-se colocar em relevo o lugar da extensão nas UnF brasileiras, bem como na AVI e o que essa avaliação revela a respeito da extensão e da função social da universidade.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e a perspectiva teórica, as categorias analíticas que orientaram o estudo são descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de categorias analíticas, subcategorias e conceitos

Categoria	Subcategorias	Conceitos
Estado e Sociedade Civil	Estado Capitalista	Estado Ampliado/Hegemonia
		Estado como relação
Autonomia Universitária	-	Capitalismo Dependente
		Universidade
Extensão Universitária	-	Heteronomia Cultural
		Função social da universidade
Avaliação educacional	Avaliação da educação superior	Concepções de extensão
		Avaliação como instrumento de reforma educacional
		Avaliação Institucional na perspectiva da integração

Fonte: Elaboração própria

4 – Abordagem e Procedimentos Metodológicos

[...] o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar e extrair das informações um conhecimento que não estava dado (CIAVATTA, 2016, p.220).

A fim de alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, uma vez que foram encontrados poucos estudos a respeito da avaliação da extensão nas UnF brasileiras. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.151), esse tipo de pesquisa normalmente “se propõe a preencher lacunas no conhecimento [...] e são frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade”.

Em consonância com a epígrafe acima, buscou-se, por meio da síntese analítica, produzir “um conhecimento que não estava dado” a respeito do objeto de estudo. Quanto aos procedimentos desenvolvidos, a investigação baseia-se na revisão sistemática da literatura, na pesquisa documental e na análise de conteúdo, os quais serão abordados na sequência, tornando explícitas as escolhas realizadas na pesquisa.

4.1 – Revisão Sistemática da Literatura

De acordo com Rodriguez (2014, p.147), no materialismo histórico-dialético, “o conhecimento do objeto somente é possível quando se consideram as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e a síntese metodológica”. Conforme a autora, para a apreensão de suas determinações, parte-se dos estudos realizados previamente, e, “em um segundo momento, o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido”, momentos estes que se relacionam de modo sistemático e dialético (RODRIGUEZ, 2014, p.148). Dessa forma, para o alcance inicial dos objetivos da pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática a respeito da avaliação da extensão.

Os estudos de revisão são incorporados à área da educação no contexto das políticas baseadas em evidências (GOUGH, 2007) e podem ser de vários tipos¹⁶ (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A revisão sistemática consiste em uma “alternativa mais rigorosa que a revisão de literatura, pois busca identificar todas as evidências disponíveis sobre determinado

¹⁶ Revisão sistemática, revisão integrativa, estudos bibliométricos, estado da arte, síntese de evidências qualitativas, meta-análise etc (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

tema, comparando-as e sintetizando os resultados de forma explícita” (TORGERSON, 2003, *apud* MAINARDES, 2018b)¹⁷. Ou ainda, conforme Sampaio e Mancini (2007, p.84),

[...] uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

De acordo com Gough (2007, p.63), ao realizar a revisão “o essencial é explicitar o foco da revisão e os critérios associados para inclusão de estudos”. Ainda segundo o autor, “qualquer síntese de pesquisa feita por outros (pesquisa secundária) precisa ser tão explícita em seus métodos quanto a pesquisa primária. Essa abordagem é descrita como uma revisão ou síntese sistemática de pesquisa [...]” (GOUGH, 2007, p.66).

Os procedimentos desse tipo de revisão devem partir de uma questão central de pesquisa, com a definição de protocolos de revisão que incluem a busca e identificação de investigações que utilizam fontes primárias que permitam responder à questão formulada, mediante a explicitação de critérios de inclusão ou exclusão para a seleção dos estudos, extração de dados e sínteses com base na pergunta orientadora da revisão. Podem ainda incluir sínteses estatísticas e os resultados são apresentados em um quadro com as principais características dos estudos (autor, ano de publicação, objetivos, síntese etc). A revisão sistemática pode ser utilizada para sínteses conceituais, de procedimentos, intervenções, procedimentos metodológicos e resultados de pesquisa (GOUGH, 2007; SAMPAIO; MANCINI, 2007; VOSGERAU; ROMANOWSKI 2014).

No levantamento bibliográfico realizado para a construção do projeto de pesquisa, identificou-se que a produção acadêmica a respeito da avaliação da extensão é bastante restrita no campo da avaliação da educação superior. Em consulta ao GT 11 – Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no *site* da Rede Universitas/Br, a qual reúne diversos pesquisadores da área da educação superior¹⁸ e no banco de teses e dissertações da CAPES (utilizando a “avaliação educação superior”, a

¹⁷ TORGERSON, C. *Systematic reviews*. London: Continuum, 2003.

¹⁸ “A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da ANPED e de várias IES do país. Disponível em <http://www.redeuniversitas.com.br/2015/01/rede-universitas.html>.

“avaliação universitária” e “avaliação institucional” como termos de busca), foram encontrados apenas dois estudos relativos à avaliação da extensão universitária¹⁹.

Ainda no banco de teses e dissertações da CAPES, ao pesquisar com o termo de busca “extensão universitária”, dos 663 estudos identificados, apenas 19 deles, realizados entre os anos de 1999 e 2017, apresentaram relação com a temática da avaliação²⁰. Ao analisar o título, o resumo e o sumário, a quantidade encontrada foi reduzida para apenas 10 pesquisas relacionadas com o tema investigado. Dentre elas, três não estavam disponíveis para a consulta.

As demais pesquisas encontradas reconhecem em comum a limitação na produção de conhecimento e na implementação de processos de avaliação da extensão nas IES. Entretanto, quatro deles não apresentaram contribuições significativas para a compreensão do objeto da pesquisa. Perante a constatação da inexistência de instrumentos que permitam evidenciar o alcance da política e ações de extensão, Barbosa (2012), Oliveira (2014a) e Azevedo (2012) se dedicaram a desenvolver pesquisas de caráter mais instrumental, com o objetivo de propor modelos e instrumentos de avaliação da extensão com diferentes focos e não em analisar experiências de avaliação da extensão. Campregher (2011), entre outros aspectos, problematiza a avaliação do discente extensionista como um dispositivo de poder que induz o tipo de formação e conduta esperada do estudante na ação de extensão.

Diferentemente, nos trabalhos de Arroyo (2010), Bartnik (2009) e Serrano (2012) foram identificados elementos importantes, já abordados na construção do problema de pesquisa e também para a discussão dos dados encontrados nesta tese, que serão tratados nos capítulos empíricos. Por fim, em levantamento realizado junto a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram encontrados apenas dois artigos relacionados à avaliação da extensão provenientes dos dois primeiros estudos acima citados e disponibilizados pela CAPES.

Tendo em vista os limites do levantamento realizado e o foco da presente pesquisa, foi efetuada a revisão sistemática com a finalidade de mapear as evidências disponíveis a respeito de *se e como* as universidades realizam a AVI da extensão. Para tanto, foram considerados estudos acadêmicos e trabalhos que circulem em meios voltados especificamente para a discussão da extensão. Quanto aos primeiros, foram identificados os estudos de casos (teses e dissertações) sobre processos de autoavaliação institucional nas UnF disponíveis no banco de

¹⁹ Os temas identificados referem-se à expansão da educação superior; pós-graduação; EaD; SINAES; AVI; avaliação externa; instrumentos de avaliação de curso; acreditação; avaliação e trabalho docente; avaliação da CAPES; ENADE; indicadores e rankings etc. Para a compreensão do campo de pesquisa da avaliação da educação superior, alguns dos estudos foram considerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Os dois estudos sobre a extensão também foram identificados ao utilizar o termo de busca “extensão universitária”.

²⁰ Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foram identificados seis estudos já encontrados na CAPES.

teses da CAPES, bem como do IBICT. Em relação ao segundo universo de pesquisa bibliográfica, foram considerados os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) – ao todo foram realizadas 8 edições desse evento –, e os artigos ou relatos de experiências publicados nas revistas da área de extensão disponibilizadas no *site* da Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX), ambos coordenados pelo FORPROEX.

Os elementos teóricos e metodológicos dos estudos foram abordados de maneira mais geral, uma vez que a revisão sistemática focou nos elementos empíricos. Para fins de sistematização e análise, foram organizados quadros sínteses com as seguintes categorias: “caracterização do estudo/trabalho/texto” (ano, nível/edição/tipo de texto, autor, instituição analisada); “objetivo geral do estudo” e “referência a avaliação da extensão” (experiências anteriores ao SINAES e no âmbito da CPA/SINAES). Para cada levantamento foram elaboradas análises e uma síntese final dos elementos sistematizados com as seguintes categorias: “lacuna na produção de conhecimento a respeito da avaliação da extensão”; “capacidade de indução das políticas de avaliação da educação superior à avaliação da extensão” e o “lugar da extensão universitária na avaliação institucional”. Os detalhamentos da revisão, bem como os resultados provenientes, serão apresentados no Capítulo 2 desta tese.

4.2 – Pesquisa Documental

É o “encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (CELLARD, 2014, p.304).

A principal fonte de dados da tese é constituída por documentos, pois, como aponta Cellard (2014, p.295), o seu uso “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc, bem como o de sua gênese até os nossos dias”. Por meio da pesquisa documental, buscou-se apreender o percurso da extensão nas políticas de avaliação da educação superior e como se configura a AVI dessa dimensão nas UnF, uma vez que os documentos “podem ser muito úteis para a compreensão de um processo em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169).

Com o objetivo de traçar um panorama geral da extensão e sua inserção na AVI do conjunto das UnF, as fontes de pesquisa privilegiadas foram os documentos oficiais e de

natureza institucional, conforme define Cellard (2014). É imperativo reconhecer, como nos chama atenção o autor, que documentos dessa natureza tendem a ocultar outros pontos de vista. Nesse sentido, adotou-se uma postura crítica diante da documentação levantada, conforme Le Goff (1994), considerando as condições de produção e a intencionalidade do material recolhido para a análise. Tratam-se de fontes primárias produzidas pela administração central das UnF para atender a certos fins regulatórios, mas também para a auto regulação das instituições.

Adicionalmente, partindo do pressuposto de que a extensão se constitui historicamente a partir das disputas em torno da função social da universidade (OLIVEIRA, 2014b), considera-se que as definições a respeito desse fazer universitário materializadas nos documentos e nas informações institucionais encontradas indicam os “resultados” dessas disputas, quanto ao sentido e o lugar da extensão nas universidades, expressando as intencionalidades das instituições sobre a área.

Conforme salienta Lüdke e André (1986, p.38), “a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Com base nas autoras e diante da lacuna de conhecimento identificada na revisão da literatura, a presente investigação é pioneira no campo da avaliação da educação superior. Poderá se constituir em ponto de partida para a realização de outros estudos que possam cotejar os seus resultados com outros procedimentos e perspectivas.

A escolha das UnF como campo de estudo se justifica pela relevância destas instituições no conjunto do sistema de educação superior e pelo fato de que, entre as IES brasileiras, elas foram as primeiras, juntamente com algumas universidades estaduais, a constituírem um Fórum²¹, voltado a construção de uma política de extensão, aspecto considerado como indicativo de maior possibilidade de institucionalização da extensão nessas instituições e do cumprimento da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. A disponibilização de documentos e informações, dada a natureza pública dessas universidades, também fundamentou a opção realizada. O campo de estudo circunscreve-se às 63 UnF criadas até o ano de 2018, identificadas em consulta realizada no sistema e-MEC²², ainda no primeiro ano de doutorado, precisamente, em meados do referido ano.

²¹ O FORPROEX, inicialmente composto por universidades públicas (estaduais e federais), posteriormente passou a ser integrado por todas as IES públicas.

²² A partir dos seguintes filtros do Relatório de Consulta Avançada do e-MEC: “Instituição de Educação Superior”; “Organização Acadêmica – Universidade” e “Categoria Administrativa – Pública Federal”.

A constituição do *corpus* documental da pesquisa foi definida de modo a contemplar, inicialmente, a análise da inserção da extensão no conjunto das políticas de avaliação da educação superior, em especial do SINAES, e a compreensão da avaliação da extensão no âmbito das CPA. Para tanto, foram selecionados documentos oficiais e de domínio público referentes às propostas, legislações relativas à avaliação da educação superior e documentos “técnicos” de natureza institucional concernentes ao planejamento e resultados da avaliação nas UnF, precisamente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto de Autoavaliação Institucional (PAVI) e os Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAV) produzidos pela CPA. O uso desses documentos como fonte de pesquisa foi definido ainda no projeto de doutorado, porém, com o desenvolvimento da investigação e ajustes no problema, objetivos e procedimentos, a base de dados foi ampliada de modo a contemplar a elaboração de panorama ou quadro geral da extensão e a sua AVI no conjunto das UnF.

A pesquisa documental desenvolvida para responder às questões da investigação foi composta por três levantamentos: 1) documentos históricos e legislações atinentes a avaliação da educação superior; 2) documentos finais dos Encontros Nacionais realizados pelo FORPROEX e os documentos que sintetizam a política de extensão e a produção bibliográfica deste Fórum e 3) documentos relativos à AVI e à extensão no conjunto das 63 UnF. Frente à lacuna de conhecimento referente à AVI da extensão, o primeiro levantamento foi realizado com o objetivo de reconstruir e problematizar o fenômeno social estudado. Para tanto foram contemplados os seguintes documentos:

- Plano de Trabalho de Extensão Universitária (MEC/1975);
- Proposta da Associação de Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN) para a universidade brasileira (2013);
- Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU/1983);
- Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (CNRES/1985);
- Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES/1986);
- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (MEC, 1994);
- Legislação referente ao Exame Nacional de Cursos (ENC/ “Provão”);
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001);
- Proposta da Comissão Especial de Avaliação – Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior (2003);
- Legislação e documentos técnicos referentes ao SINAES (2004-2017);
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);
- Resolução n. 07/2018 do CNE que estabelece as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014”, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências” (BRASIL, 2018) e outros regulamentos relativos à extensão.

Em relação ao segundo levantamento documental, ante o papel do FORPROEX na construção da política nacional de extensão para as IES públicas, buscou-se conhecer e discutir as suas proposições de avaliação da extensão. Para tanto foram considerados:

- 39 documentos finais dos Encontros Nacionais realizados, desde a sua constituição em 1987 até o ano de 1999, reunidos em Nogueira (2000) e aqueles referente aos anos de 2011 e 2019 disponíveis no *site* da RENEX²³;
- Documentos que sintetizam a política nacional de extensão: o Plano Nacional de Extensão (PNExt/1998) e a Política Nacional de Extensão (PNEU²⁴/2012);
- Produções bibliográficas e técnicas, em especial, aquelas relativas ao tema da presente pesquisa (FORPROEX, 2001a; 2007b; 2013; 2017).

Por fim, a pesquisa documental junto às UnF foi realizada a partir de dois grupos de documentação específicos, que incluem o levantamento: 1) dos PDI, dos PAVI e RAV elaborados pelas CPA; 2) de dados a respeito da extensão em cada instituição. No primeiro grupo de documentos, o objetivo foi identificar a formulação e implementação de políticas e processos de avaliação da extensão nos documentos de planejamento institucional e de planejamento da autoavaliação institucional – PDI e PAVI – e, naqueles que registram os processos/resultados da autoavaliação institucional – os RAV – conforme preconiza os documentos orientadores do SINAES. No segundo grupo, buscou-se inicialmente, caracterizar a existência formal da extensão nas UnF, para posteriormente, relacioná-la com a sua AVI.

O levantamento dos PDI, PAVI e RAV, foi realizado a partir do acesso aos sítios eletrônicos de todas as UnF, entre os meses de março e agosto de 2018 e atualizado em dezembro de 2018, conforme sintetizado na Tabela 1, apresentada a seguir, organizada pelas regiões do país, a fim de favorecer a localização das instituições. Todas elas disponibilizam seus PDI (em alguns casos, apenas o mais recente) e RAV nos *sites* (na maioria dos casos da própria CPA).

²³ Os documentos dos encontros realizados entre os anos de 2000-2010 não se encontram disponíveis.

²⁴ Essa sigla foi usada ao longo do texto para fins de referência geral à política de extensão do Fórum e para a referência específica do documento sistematizado em 2012. No último caso, a sigla será acompanhada do ano de elaboração do documento – PNEU/2012.

Tabela 1 – Levantamento documental nas Universidades Federais (2018)²⁵

Universidade	UF	Região	PDI	RAV	Período dos RAV-CPA	PAVI
1. UFGD	MS	Centro-oeste	1	9	2009-2017	-
2. UFMT	MT	Centro-oeste	2	10	2006-2017	-
3. UFMS	MS	Centro-oeste	2	7	2012-2017	1
4. UFG	GO	Centro-oeste	3	7	2006-2017	1
5. UnB	DF	Centro-oeste	4	8	2010-2017	1
6. UFS	SE	Nordeste	2	6	2007-2016	-
7. UFPI	PI	Nordeste	3	8	2006-2008, 2010-2016	-
8. UFCE	PB	Nordeste	1	8	2004-2015	-
9. UFMA	MA	Nordeste	2	6	2012-2017	-
10. UNIVASF	PE	Nordeste	2	7	2011-2017	-
11. UNILAB	CE	Nordeste	1	6	2013-2017	1
12. UFBA	BA	Nordeste	4	12	2002-2017	1
13. UFPb	PB	Nordeste	2	5	2009-2016	-
14. UFAL	AL	Nordeste	4	5	2012-2016	1
15. UFPE	PE	Nordeste	2	10	2009-2018	-
16. UFRB	BA	Nordeste	2	7	2009-2016	-
17. UFRPE	PE	Nordeste	2	3	2015-2017	1
18. UFRSA	RN	Nordeste	3	8	2010-2017	-
19. UFC	CE	Nordeste	4	9	2005-2015	2
20. UFRN	RN	Nordeste	2	3	2013-2015	-
21. UFCA	CE	Nordeste	1	4	2014-2017	-
22. UFOB	BA	Nordeste	-	-	CPA constituída em 2015	-
23. UFESBA	BA	Nordeste	-	-	Instituição criada em 2013	-
24. UNIFAP	AP	Norte	2	9	2005-2017	-
25. UFAM	AM	Norte	2	11	2006-2017	1
26. UNIR	RO	Norte	1	7	2006, 2010, 2013-2018	1
27. UFRR	RR	Norte	2	9	2005-2011, 2013-2017	-
28. UFRA	PA	Norte	2	4	2013-2017	-
29. UFAC	AC	Norte	3	8	2007, 2011-2017	-
30. UFT	TO	Norte	3	11	2006-2017	1
31. UFOPA	PA	Norte	1	3	2013-2015	5
32. UFPA	PA	Norte	3	8	2009-2017	-
33. UNIFESSPA	PA	Norte	1	3	2015-2017	-
34. UNIRIO	RJ	Sudeste	3	11	2006-2017	-
35. UFVJM	MG	Sudeste	-	10	2005, 2009-2018	2
36. UFTM	MG	Sudeste	1	10	2006, 2009-2018	-
37. UFSCar	SP	Sudeste	2	10	2006; 2008-2017	3
38. UFABC	SP	Sudeste	2	8	2010-2018	3
39. UNIFAL	MG	Sudeste	3	3	2014-2016	-
40. UNIFEI	MG	Sudeste	1	10	2006-2010, 2012-2017	-
41. UFJF	MG	Sudeste	1	8	2006-2017	1
42. UFOP	MG	Sudeste	1	5	2012-2016	-
43. UFSJ	MG	Sudeste	1	9	2006, 2009-2017	-
44. UFU	MG	Sudeste	2	10	2008-2017	1
45. UFV	MG	Sudeste	2	7	2004-2010, 2014-2018	-
46. UFES	ES	Sudeste	2	8	2004-2010, 2013-2017	1
47. UFRRJ	RJ	Sudeste	2	5	2012-2016	-
48. UFLA	MG	Sudeste	1	5	2012-2016 ²⁶	-
49. UFMG	MG	Sudeste	2	11	2002-2018	-
50. UNIFESP	SP	Sudeste	1	7	2006-2017	-
51. UFRJ	RJ	Sudeste	1	7	2012-2017	-
52. UFF	RJ	Sudeste	3	1	2015-2017	1
53. UNIPAMPA	RS	Sul	1	7	2008-2012, 2014-2017	2
54. UFSC	RS	Sul	2	10	2007-2013, 2015-2017	1
55. FURG	RS	Sul	2	10	2005-2006, 2009-2017	-
56. UNILA	PR	Sul	1	5	2010-2017	2
57. UFPEL	RS	Sul	1	5	2011-2017	1
58. UFSC	SC	Sul	3	8	2004-2007, 2009, 2012-2017	6
59. UFPR	PR	Sul	4	11	2007-2017	1
60. UFRGS	RS	Sul	2	10	2006-2017	-
61. UTFPR	PR	Sul	4	11	2008-2017	4
62. UFCSPA	RS	Sul	1	8	2006-2017	1
63. UFFS	SC	Sul	1	7	2010-2017	1
Total			122	458	-	48

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento documental realizado.

²⁵ A denominação de cada universidade pode ser consultada na lista de abreviaturas e siglas desta tese.

²⁶ Na UFLA, há relatórios produzidos pela CPA de 2004 até o ano de 2011, porém os mesmos não estavam disponíveis para consulta. Os PDI da UFVJM, UFOB e UFESBA estavam em processo de elaboração no período do levantamento, e nas duas últimas universidades, não foram encontrados RAV.

Após a pré-análise documental (apresentada mais à frente) e uma vez situada a pertinência do *corpus* documental (PDI, RAV e PAVI/CPA) na concretização do objetivo inicial de conhecer a AVI da extensão no âmbito das UnF, tornou-se necessário compreender como a extensão se concretiza nestas instituições, e, posteriormente, analisar a sua AVI. O extenso trabalho de levantamento e de análise inicial dos dados indicou também a necessidade de localizar a avaliação da extensão no âmbito das Pró-Reitorias de Extensão ou órgão equivalente (PROEx)²⁷, pelo fato dos RAV/CPA e os resultados da revisão sistemática, apontarem as pró-reitorias como *locus* privilegiado na formalização das atividades de extensão e de sua avaliação. Em decorrência, foi necessário realizar ajustes nos objetivos da pesquisa, como explicitado anteriormente.

O levantamento dos dados sobre a extensão foi realizado entre os meses de junho e agosto/2019, por meio de consulta aos *sites* das PROEx de todas as UnF e, em muitos casos, dos órgãos superiores das instituições, como Conselhos Universitários ou Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme descrito abaixo:

- PROEx e setor de avaliação vinculado: *site* das Pró-Reitorias;
- Órgãos responsáveis pela definição da política de extensão: *site* das PROEx, dos Conselhos Superiores, Resoluções relativas à extensão, Estatuto da Universidade;
- Concepção de Extensão: Resoluções, Estatuto, Regimento, *site* das PROEx.
- Modalidades de Ações e formas de registro: Resoluções, Editais, *site* das PROEx.
- Mecanismos de aprovação das ações: Resoluções e Editais.
- Coordenação das Ações: Resoluções e Editais.
- Curricularização da Extensão nos cursos de graduação: Resoluções e *site* das PROEx.
- Inserção da extensão como critério para progressão docente: *site* das UnF, em especial, dos Órgãos Colegiados Superiores.
- Formalização da Avaliação da Extensão: Resoluções.

4.3 – Análise de Conteúdo

O levantamento, organização e definição do *corpus* documental compuseram a primeira etapa de preparação do campo de pesquisa, de modo a possibilitar o seu exame, efetuado nesta pesquisa, mediante a análise de conteúdo. Na acepção de Bardin (2000, p.42), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que visa “obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Embora possua regras básicas, a “técnica” pode ser

²⁷ Para fins da pesquisa, a partir deste momento a sigla PROEx será utilizada como referência geral a instância responsável pela extensão nas UnF.

adaptada a cada estudo em função dos objetivos pretendidos, isto é, da etapa de exploração inicial à interpretação almejada, a análise de conteúdo “tem que ser reinventada a cada momento”, o que de fato ocorreu nesta tese na análise do vasto *corpus* documental e reelaboração da hipótese orientadora da pesquisa.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2000, p.9). É por meio da descrição analítica (tratamento da informação) realizada por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo, que o pesquisador organiza o *corpus* documental e explicita as opções ou caminhos percorridos para seu manuseio com vistas a atingir os objetivos da pesquisa. A definição do *corpus* documental consiste na primeira etapa da análise de conteúdo, a “pré-análise”, na qual o investigador delimita o seu campo de pesquisa, selecionando suas fontes, a partir de certos critérios (exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência, etc), com vistas a testar as hipóteses formuladas e alcançar os objetivos do estudo. Ele pode ser produzido em função da pesquisa, tais como as entrevistas, por exemplo ou não, como é o caso do presente estudo, conforme descrito na seção anterior.

Posteriormente, o pesquisador define os códigos a serem utilizados na classificação de toda a informação disponível no *corpus* documental, por meio das unidades de registro (categorias) e de unidades de contexto (compreensão da significação das categorias no contexto de produção do texto). De acordo com Bardin (2000, p.36-37), a delimitação dessas unidades de análise e a produção dos indicadores de frequência dela decorrente, constituem o primeiro passo de forma a obedecer ao pretensão princípio de objetividade (números e percentual) na análise e interpretação. Neste estudo foram utilizadas unidades de análise temáticas, que consistem em descobrir os “núcleos de sentido” contidos nas mensagens, cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A classificação das unidades de análise se deu principalmente por meio de critério semântico (tema), mas também sintático (tempo verbal) e léxico (termos com sentido aproximado do tema) de maneira associada a unidade de contexto, compreendidas nesta investigação pela natureza do documento analisado, emissor/receptor e seu contexto de produção (determinação externa, como os PDI e RAV/CPA ou prerrogativa interna, como o Estatuto, Resoluções, período de elaboração). A exposição das unidades de análise será realizada nas subseções posteriores, devido a especificidade de cada conjunto de documentos analisados. Quanto às regras de enumeração, foram consideradas a presença ou ausência, a frequência simples e a direção (caráter qualitativo) da unidade de análise.

Ao longo do processo de codificação, foram sendo testados agrupamentos e reagrupamentos das unidades de análise em categorias mais abrangentes, a fim de condensar e organizar os dados para a exposição da pesquisa. Segundo Bardin (2000, p.37), a categorização, ou método das categorias, é uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” e serve para “introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente”. O desafiante e lento processo de categorização se ancorou no referencial teórico e nas questões da pesquisa que abrangeram as categorias mais gerais da investigação, bem como na riqueza dos elementos que emergiram da análise de conteúdo dos documentos (categorização *a posteriori*) e reformulação das questões e objetivos, o que contribuiu para o aprofundamento e melhor delimitação categorial.

Ressalta-se que a análise foi realizada simultaneamente à coleta dos dados, por meio da triangulação de procedimentos (revisão sistemática e análise de conteúdo) e das fontes (diversos documentos) (FLICK, 2009a). Pois, “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.172). Essa triangulação, à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, possibilitou o refinamento das categorias analíticas que organizaram a exposição dos resultados do estudo na presente tese.

Assim, em virtude do exposto aqui, a elaboração das inferências decorrente da categorização realizada nos levou às interpretações, de natureza qualitativa, apresentadas neste texto. Elas foram produzidas em diálogo com a literatura que sustenta o estudo, de modo a disponibilizar uma das possíveis interpretações dos principais determinantes da AVI da extensão. Espera-se que com o crivo acadêmico e outras leituras, a presente tese possa vir a se constituir em base para novas interpretações.

4.3.1 – Pré-análise

Para o exame dos documentos históricos e legislações referentes à avaliação da educação superior, bem como aqueles relativos ao FORPROEX, foram realizadas diversas leituras a fim de identificar as unidades de registro relativas à avaliação da extensão. Os dois conjuntos de documentos foram apreciados juntamente com a produção bibliográfica a respeito do tema no Brasil. A análise, amparada pela literatura da área, possibilitou olhar para o objeto de estudo a partir do contexto de produção dos documentos, elemento essencial a qualquer análise documental (CELLARD, 2014).

Para a leitura sistemática de cada documento foram utilizadas unidades de registro por tema, buscando identificar as asserções sobre a “avaliação da extensão”. A partir disso foram elaborados quadros sínteses com os excertos extraídos e aqueles representativos foram selecionados para fundamentar as inferências e discussões a respeito do objeto de pesquisa, que ancoradas na perspectiva teórica-metodológica adotada no estudo, possibilitam conhecer a gênese e o movimento do fenômeno estudado. Considerou-se que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, os quais “surgem num determinado contexto e fornecem informações” a respeito do contexto em que foi produzido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). A análise foi sistematizada e organizada na categoria “Extensão Universitária nas Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira e nas proposições do FORPROEX”, que compõem a exposição dos resultados finais desta tese, apresentada no Capítulo 3.

Os PDI, PAVI e RAV/CPA, demonstrados na Tabela 1, inicialmente foram organizados em 63 pastas no computador, identificadas pela sigla de cada UnF. A exploração inicial dos PDI e RAV foi realizada por meio de uma leitura flutuante voltada para o “contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2007, p.52). A partir dessa leitura, foram identificadas seções comuns aos documentos referentes à “Política de Extensão” e “Avaliação Institucional”, que, no caso dos PDI, foram extraídas dos documentos e organizadas em planilha de *Excel* a fim de possibilitar a análise. Em relação aos RAV, os dados não puderam ser extraídos devido ao seu extenso volume.

A escolha das referidas seções para fins de análise se deu com base nos aspectos comuns aos procedimentos de avaliação no âmbito do SINAES: as dimensões de avaliação indicadas na lei que institui o Sistema e detalhados no roteiro de autoavaliação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (MEC, 2004a) e os documentos iniciais que orientaram a elaboração do PDI das IES, a saber, as “Diretrizes para elaboração do PDI” (MEC, 2004b) e o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que definiu as “funções de regulação, supervisão e avaliação” das IES e cursos do sistema federal de educação. Os dois últimos documentos estabeleceram os “Eixos Temáticos essenciais do PDI” (MEC, 2004b) ou “aspectos indispensáveis à composição do PDI” (BRASIL, 2006), dentre eles o “Perfil Institucional” e a “Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional”. No primeiro deles são detalhados os tópicos que devem compor cada eixo, por exemplo, a Política de Extensão como parte do Perfil Institucional.

A fim de conhecer o conteúdo dos documentos e definir a pertinência de seu uso para responder às perguntas de pesquisa relativas à formulação e implementação de políticas de avaliação da extensão, procedeu-se a análise inicial de dez UnF selecionadas de maneira aleatória, considerando apenas a representação por região (duas de cada)²⁸. Foram analisadas as seções referentes à “Política de Extensão” e “Avaliação Institucional” presentes nos PDI, nos RAV e nos PAVI/CPA, no último caso, quando encontrados²⁹, de modo a identificar referências à avaliação da extensão no âmbito da política de extensão definida por cada universidade, bem como nos processos de AVI conduzidos pela CPA³⁰. Essa análise também foi realizada com o objetivo de estabelecer recortes no vasto material documental.

Foram identificadas diferentes situações a respeito do tema: 1) a avaliação da extensão não está prevista nas políticas de extensão do conjunto das UnF; 2) no âmbito da AVI realizada pela CPA, descrita nos PAVI e na seção de avaliação institucional dos PDI, a maioria das instituições faz referência à avaliação da política de extensão como indicado nas dimensões/eixos de avaliação do SINAES; 3) em consonância, os RAV, em sua maioria, apresentam a descrição da política de extensão elaborada a partir de análise documental, consulta às PROEx e/ou à comunidade acadêmica, em alguns casos, trazem análises e recomendações da CPA; 4) nos PDI de algumas UnF, a avaliação da extensão é um dos objetivos/metas a serem atingidos no período de vigência do PDI; 5) há processos de avaliação da extensão desenvolvidos pelas PROEx por meio do acompanhamento e avaliação das ações de extensão ou do uso de indicadores do FORPROEX, e 6) a existência de indicadores próprios de avaliação da extensão.

Como resultado do levantamento e sistematização iniciais, considerou-se que o tema da avaliação da extensão está presente nos documentos de planejamento e sistematização da AVI da maioria das UnF analisadas, legitimando tal documentação como fonte de pesquisa. Eles possibilitam examinar a intencionalidade e as ações das UnF concernentes à avaliação da extensão, bem como problematizar, em conjunto com os demais elementos da pesquisa, a extensão nessas instituições. O contexto de produção desses documentos foi considerado a partir do seu cotejamento com a análise da extensão nas políticas de avaliação da educação superior, bem como nas proposições de avaliação da extensão do FORPROEX.

²⁸ UNIFAP, UFPA, UFJF, UFES, UFPE, UFBA, UFG, UFMT, UFRGS, UFSC.

²⁹ Embora não se tenha encontrado PAVI/CPA em todas as UnF, como demonstrado na Tabela 1, foi verificado que nos RAV consta o planejamento da AVI, o que minimizou a falta de acesso aos documentos.

³⁰ Além da análise dessas seções, por meio do recurso de busca de palavra-chave, buscou-se identificar outras referências relativos à extensão, dentre as quais, destacam-se: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; oportunidades de bolsas para os discentes; oferta de atividades complementares; abordagem de projetos de extensão específicos; indicador de extensão da Matriz Orçamentária da ANDIFES; objetivos e metas institucionais; responsabilidade social das universidades; abordagem do histórico da instituição etc.

4.3.2 – *Análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional*

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de planejamento plurianual exigido pelo MEC nos processos de regulação e avaliação das IES brasileiras. Ao estudar a avaliação do SINAES por meio dos usos institucionais dos resultados dos instrumentos avaliativos desse Sistema em cinco UnF, Pereira (2020) aponta a emergência do PDI diretamente vinculada à Reforma Gerencial do Estado, em curso desde os anos de 1990. Conforme o autor, o PDI não é apenas um documento técnico e/ou burocrático, ao contrário, ele tem contribuído para dar curso nas instituições à lógica gerencial, mediante o modelo de planejamento estratégico proveniente do mundo empresarial, aproximando-as da ideia de organizações sociais apontada por Chauí (2003). No entanto, mesmo sendo este o sentido predominante, para Pereira (2020), o PDI expressa a política institucional, sujeita às disputas e interesses das forças políticas presentes na universidade.

Considerando os aspectos ressaltados, para fins de análise, buscou-se nesta tese, verificar se no documento principal/oficial que sintetiza o planejamento institucional, as UnF registram suas intenções quanto à avaliação da extensão e as ações concretas para implementá-la, a partir da formulação e implementação de políticas institucionais de avaliação da extensão. A pesquisa exploratória focalizou os PDI com o objetivo de identificar e analisar a avaliação da extensão nas seções dedicadas à “Política de Extensão”³¹ e a integração da extensão na seção referente à “Avaliação Institucional”³². Foram detectados e examinados 122 PDI de 60 UnF³³, produzidos no intervalo de 2000 a 2018.

³¹ Apesar dos documentos orientadores para a formulação do PDI definirem a inserção da Política de Extensão no eixo relativo ao Perfil Institucional, em alguns PDI, essa referência pode não ser encontrada em uma seção específica, mas ao longo do documento. O tema é abordado de maneira mais frequente nos Projetos Políticos Institucionais que integram o PDI, juntamente com a descrição das Políticas de Ensino e Pesquisa e o conteúdo pode receber diferentes denominações: “Políticas Acadêmicas – Ações Acadêmicas Administrativas para a Extensão”; “Gestão Acadêmica – Extensão”; “O que fazemos – Ensino, Pesquisa e Extensão – Extensão”; “PPI – Políticas de Extensão”; “Perfil Institucional – Políticas de Extensão e Pesquisa”; “Diretrizes – Para a política de extensão”; “Desenvolvimento Acadêmico da Instituição – Área de Extensão”; “Política Institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Extensão”; “Planejamento da Gestão 2004-2008 – Políticas de Extensão” entre outros. Para fins da pesquisa, optou-se por utilizar o termo “Política de Extensão” por considerá-lo mais abrangente. Alguns PDI não foram formatados conforme a legislação, sobretudo aqueles elaborados no início dos anos 2000.

³² Da mesma maneira, a seção relativa à AVI recebe diferentes denominações nos PDI: “Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional”; “Avaliação Institucional”; “Autoavaliação Institucional; Planejamento e Avaliação Institucional”; “Ações da Comissão Própria de Avaliação”; “Políticas de avaliação institucional”, entre outros, sendo mais comum as três primeiras. Para fins da pesquisa, optou-se por utilizar o termo “Avaliação Institucional” por considerá-lo mais abrangente. Alguns PDI também não apresentam uma seção específica destinada ao tema.

³³ Os PDI da UFVJM, UFOB e UFESBA estavam em processo de elaboração no período do levantamento documental. No Apêndice 1, constam os PDI organizados por instituição com a indicação do período de vigência. Como poderá ser visto na sequência, no corpo do texto, optou-se por inserir o período apenas como referência nos excertos citados.

Com a análise das seções da “Política de Extensão”, as unidades de registro relativas à avaliação da extensão foram sintetizadas em cinco códigos analíticos com o intuito de apurar a frequência relativa ao tema nas 63 UnF³⁴: 1) “perspectiva ou intenção de avaliar” (registros relativos a ações futuras, sem referências ao desenvolvimento de processos de avaliação em andamento); 2) “implantação de processo de avaliação” (fase anterior ao processo de desenvolvimento ou consolidação da avaliação); 3) “processo de avaliação em andamento” (registros que denotam ações no tempo presente); 4) “consolidar, aperfeiçoar ou ampliar processo de avaliação” (registros relativos a existência de processos em andamento adicionado a ações que denotam ações futuras com o objetivo consolidar, aperfeiçoar ou ampliar ações de avaliação da extensão); 5) “sem referência a avaliação da extensão no PDI”.

Quanto às seções de “Avaliação Institucional” nos PDI, procurou-se analisar se as UnF federais realizam esse processo contemplando as dimensões da avaliação do SINAES, abarcando a avaliação da “política de extensão” no processo de autoavaliação institucional. A leitura sistemática das seções resultou em quatro códigos analíticos: 1) “referência às dimensões/eixos de avaliação do SINAES” (referência explícita); 2) “referência ao SINAES/CPA” (orientações gerais, sem referência explícita das dimensões/eixos de avaliação); 3) “sem tópico referente à avaliação institucional” (documentos em que esta seção não foi sistematizada) e, 4) “outros” (documentos anteriores ao SINAES ou que abordam o processo de avaliação institucional sem abordar o SINAES).

4.3.3 – Análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da CPA

Feita a revisão sistemática da literatura e identificados aspectos importantes a respeito da avaliação da extensão no âmbito da CPA, além da análise dos documentos referentes à institucionalização da extensão nas UnF, o problema de pesquisa passou por reformulação. Assim, foi necessária uma segunda análise dos RAV/CPA, com o objetivo de conhecer não apenas *se e como* a CPA faz a avaliação da extensão, mas o que é possível extrair a respeito da extensão nas UnF e da função social da universidade a partir da AVI realizada pelas Comissões.

Para tanto, do total de 16 UnF que já haviam procedido à normatização da integralização da extensão nos currículos de graduação, por meio de resoluções, até o ano de 2019 (quando foi realizado o levantamento documental), foram selecionadas nove instituições (UFC, UFAL,

³⁴ Observa-se que a análise realizada não procurou estabelecer a frequência de referências ao tema pesquisado em cada documento. A referência da análise foi a instituição e não os documentos.

UFPE, UFAC, UFPI, UFRB, UFCA, UNIRIO, UNIFESP)³⁵. Esse critério se justifica pelo fato de se considerar a aprovação da resolução como indicativo de institucionalização da extensão na universidade como dimensão acadêmica. Inicialmente, foi realizada a pré-análise das seções dedicadas à “Política de Extensão”³⁶ de todos os RAV produzidos pelas Comissões entre os anos de 2005 a 2018.

Definida a amostra, para o aprofundamento da análise, foram selecionados dois RAV de cada UnF, referentes aos anos de 2010 (após o período inicial de implementação das CPA) e 2015 (após a aprovação do PNE 2014-2024)³⁷. A seção referente à “avaliação institucional” também foi examinada com o objetivo de identificar os processos avaliativos realizados pelas CPA. Considerando que esses documentos procuram responder ao roteiro de autoavaliação do SINAES (MEC, 2004a), tomou-se os critérios de avaliação para a “política de extensão” desse instrumento como parâmetro de análise. Em diálogo com as proposições de Cristofolletti e Serafim (2020) concernentes às “dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária” para a realização de pesquisas acadêmicas, esses critérios foram reagrupados para fins de sistematização em três categorias principais: “institucionalização da extensão universitária”, “extensão universitária no plano acadêmico”, “relação da universidade com a sociedade na extensão”, conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

³⁵ A UTFPR, UFABC, UFSM e a UFRJ não foram selecionadas por não apresentarem evidências de avaliação da extensão nos PDI analisados. A UFPEL não foi inserida na análise por ter apenas um PDI disponível e/ou RAV mais recentes, mesmo sendo uma instituição cinquentenária, aspecto considerado relevante para a seleção da universidade a ser analisada em profundidade. A UFMG foi eliminada por se tratar da instituição na qual a pesquisadora atua profissionalmente. Dentre as universidades criadas mais recentemente, na comparação entre a UNILAB e a UFRB, optou-se pela segunda devido ao maior número de RAV e abrangência do PDI. No caso da UFCA, criada em 2013, buscou-se identificar se a instituição de caráter tão recente, já nasce incorporando a avaliação da extensão na AVI.

³⁶ O foco de análise foi a “Política de Extensão”, mas observou-se que o tema da extensão aparece ao longo do relatório em função da integração com o ensino e a pesquisa, no eixo de sustentabilidade (aspectos financeiros e de infraestrutura). Na estrutura de gestão também são abordados as pró-reitorias e órgãos colegiados (atribuições e setores). Nas políticas voltadas para os discentes menciona-se também as bolsas de extensão. Em alguns relatórios foi observado que algumas informações sobre a extensão constam também na dimensão de avaliação do SINAES relativa à “Responsabilidade Social”.

³⁷ Nos casos em que não foram encontrados os RAV/2010, analisou-se o relatório imediatamente posterior (UFAL, UFAC, UNIRIO e UNIFESP). Da mesma maneira, nos RAV em que a “política de extensão” não foi abordada nos RAV/2015, analisou-se o relatório elaborado posteriormente (UNIRIO e UNIFESP). Em relação à UFCA, foram analisados os relatórios de 2014 (instituição criada em 2013) e 2017 (último RAV elaborado e disponibilizado no *site* da CPA até o período do levantamento realizado em 2019).

Quadro 3 – Categorias de Análise dos RAV/CPA

Categorias	Dimensões metodológicas e analíticas da extensão	Critérios do Roteiro de Autoavaliação do SINAES (2004)
Institucionalização da Extensão Universitária	“Quais as atividades materializam a extensão praticada e como ela se institucionaliza no interior da universidade; “design” das atividades (programa, projeto, curso etc; oferta de atividades)””; “Quem faz a extensão (atores – indivíduos, instâncias universitárias e instituições em geral - que executam, planejam, propõe e se responsabilizam diretamente pela atividade extensionista)””.	“concepção de extensão e de intervenção social afirmada no PDI””; há um órgão institucional responsável pela coordenação das atividades e da política de extensão? “Há sistemáticas de avaliação das atividades de extensão desenvolvidas pela IES? Quais?” Quais as políticas existentes na instituição para o desenvolvimento das atividades de extensão? Existem incentivos institucionais ou de outras fontes? Quais são eles?
Extensão Universitária no plano acadêmico	“Quais as atividades materializam a extensão praticada e como ela se institucionaliza no interior da universidade (relação entre ensino, pesquisa e extensão)””;	“articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa””; “participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação””; “As atividades de extensão desenvolvidas estão integradas com as de ensino e pesquisa? São coerentes com a missão da IES? Descreva as formas de integração.”
Relação da universidade com sociedade na extensão	“Quais os objetivos da extensão e porque se faz a extensão (os problemas e temáticas pelos quais a prática de extensão se interessa)””; “Quais os impactos, produtos e benefícios das atividades de extensão para a comunidade externa e para a universidade””; “Função social e compromisso social da universidade (temáticas, problemas e atores pelos quais a universidade, departamento, unidades se identificam institucionalmente e busca alocar esforços humanos e materiais)””.	“articulação das atividades de extensão com as necessidades e demandas do entorno social””; “há preocupação da IES em desenvolver atividades de extensão que atendam à comunidade regional em termos sociais, culturais, da saúde e outros? Como se manifesta? “Qual o impacto das atividades de extensão na comunidade””.

Fonte: Elaboração própria, a partir de CRISTOFOLETTI; SERAFIM (2020, p.11-15) e MEC (2004a).

4.3.4 – Análise dos dados referentes à extensão universitária nas universidades federais

O segundo conjunto de documentos das UnF relativo à extensão foi inicialmente salvo nas pastas já criadas para cada instituição contendo seus respectivos PDI, PAVI e RAV. Posteriormente, as informações extraídas desse material e de outros documentos institucionais foram dispostas em planilhas de *Excel* para fins de sistematização e análise. Buscou-se conhecer a estrutura administrativa e regulamentação da extensão nas UnF, identificando com isso a existência das PROEx³⁸ e dos Órgãos Colegiados Superiores responsáveis pela definição da política de extensão; conhecer o escopo/conceito de extensão definido na resoluções específicas

³⁸ Objetivou-se identificar a data de criação das PROEx, a fim de evidenciar o momento em que a extensão foi institucionalizada nas estruturas centrais de poder das universidades, mas essa informação não se encontra disponível na maioria das UnF.

da extensão e nos estatutos das universidades, assim como levantar informações a respeito das modalidades e quantidade de ações de extensão desenvolvidas; da existência de mecanismos de fomento às ações de extensão (editais e bolsas acadêmicas); das formas de aprovação e registro das ações, coordenação e da inclusão da extensão nas normas que orientam a progressão docente e nos currículos de graduação³⁹.

Para fins de exposição, esses aspectos foram agrupados na categoria “institucionalização da extensão nas universidades federais”, organizada em duas subcategorias: 1) Estrutura administrativa, regulamentação e organização da extensão universitária e; 2) Extensão Universitária no Plano Acadêmico. Essas subcategorias foram definidas a partir do exame dos documentos, bem como das dimensões analíticas propostas por Cristofolletti e Serafim (2020), referidas na subseção anterior e nas dimensões/indicadores de avaliação da extensão propostos pelo FORPROEX (2001a). Esses elementos analíticos foram confrontados à discussão a respeito da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e da função social da universidade, no sentido de problematizar o lugar da extensão no fazer universitário.

4.3.5 – Análise da Avaliação da Extensão nas Resoluções Institucionais da Área

A partir da leitura das resoluções que regulamentam a extensão, foi possível extrair o tratamento dado à avaliação da área nestes documentos. Tal tratamento pode ser localizado em “capítulo específico da Resolução” para o tema da sua avaliação; naqueles capítulos que definem a organização/estrutura administrativa da extensão com a descrição de atribuições/competências; no corpo do texto das resoluções⁴⁰, em artigos que definem as estruturas e competências referentes à extensão, ou ainda, nos capítulos que tratam do registro e da certificação das ações de extensão⁴¹. Dessa análise constatou-se que, praticamente a metade das UnF (49,2%) possui em suas resoluções “capítulos específicos” que tratam da avaliação da

³⁹ Foram considerados os documentos vigentes em cada instituição no período do levantamento realizado.

⁴⁰ Há resoluções que não são organizadas em capítulos ou seções.

⁴¹ Em algumas instituições há mais de uma regulamentação da extensão vigente. Para fins da categorização realizada, foi necessário incluir algumas delas, pois em certas UnF, a referência a avaliação encontra-se em normas específicas. Incluem neste caso, a UFAM, UFPI e UFTPR, em que foram consideradas também as regulamentações que tratam especificamente de programas ou projetos de extensão, pelo fato de definirem as atribuições de instâncias ou coordenadores quanto à entrega e avaliação dos relatórios das ações de extensão, e a UNIFAL-MG, UNIFEI, UFOPA e a UFF, que possuem resoluções/instruções específicas para os procedimentos de cadastro, registro, acompanhamento e certificação das ações de extensão. No caso da UFF, embora a resolução geral da extensão apresente as atribuições das instâncias competentes ou coordenadores, a mesma remete a entrega de relatórios e a avaliação global das ações de extensão a ser realizada conforme Instruções de Serviço pertinente, com capítulo específico sobre o tema, o que justifica o uso deste documento na análise realizada.

extensão e 42,9% deliberam sobre o tema em artigos que definem a “atribuição de instâncias competentes e coordenadores de ação de extensão”, conforme Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 – Tratamento dado à Avaliação da Extensão nas resoluções institucionais nas UnF (2019)

Referência à avaliação da extensão	Total	
	N.	%
Capítulo específico da Resolução	31	49,2
Atribuição de Instâncias Competentes e Coordenadores de Ações de Extensão	27	42,9
Informação não encontrada	5	7,9
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

Nas UnF que constam “capítulos específicos das resoluções” regulamentando a avaliação da extensão, os títulos mais comuns são, dentre outros, “Do Acompanhamento e Avaliação das Atividades” ou “das ações” e “Da Avaliação da Extensão”⁴² (UFGD, UFMS, UNIR, UFS, UFSM, UFTM, UFRA, UFSCar, UFAC, UFMA, UFT, UNIVASF, UNILAB, UFBA, UNILA, UFAL, UFG, UFJF, UFOP, UFPEL, UFV, UFES, UFOPA, UFRGS, UFERSA, UNIFESP, UFRN, UFF, UnB, UFFS, UFCA). Cabe destacar que algumas universidades classificadas em “capítulo específico da Resolução” utilizam o termo “relatórios” ao invés do termo “avaliação”⁴³ (UFGD, UFMS, UFOP, UFPEL, UFOPA, UFF). Na UFSCar, o capítulo refere-se à fiscalização e prestação de contas⁴⁴. O conteúdo dos capítulos das resoluções dessas universidades é semelhante ao daqueles que apresentam o termo “avaliação” no título, o que justificou a inclusão na classificação “capítulo específico da resolução”.

Nas resoluções da UNIRIO, UFABC, UFLA, UFRJ, UFOB não foram encontradas informações a respeito da avaliação da extensão (7,9%). Nas demais UnF, o tema é abordado ao se tratar da “atribuição de instâncias competentes e coordenadores de ações de extensão”

⁴² Exemplos dos títulos dos capítulos destinados à avaliação da extensão: “Execução e Avaliação”; “Do Acompanhamento e Avaliação das Atividades”; “Da avaliação e valorização da extensão”; “Da Avaliação das Atividades de Extensão”; “Do Acompanhamento e Avaliação das Ações”; “Do Processo de Avaliação, Monitoramento e Certificação”; “Da avaliação da extensão”; “Relatórios de Finalização e Avaliação”; “Da Avaliação”; “Da Avaliação e Finalização”; “Dos Relatórios e Avaliações das Ações de Extensão e Cultura”; “Do Registro, do Desenvolvimento, do Monitoramento, da Avaliação e dos Instrumentos e Indicadores das Ações de Extensão”; “Avaliação da Extensão na UFV”; “Da Avaliação dos Relatórios”; “Da Avaliação das Atividades de Extensão”; “Do Acompanhamento, Avaliação e da Finalização”.

⁴³ Exemplos: “Da Execução e Apresentação dos Relatórios”; “Dos Relatórios”; “Dos Relatórios e da Certificação”; “Dos relatórios e da renovação ou prorrogação”; “Da Elaboração, do Encaminhamento de Relatório e da Reapresentação de Ação Extensionista”.

⁴⁴ No caso da UFSCar, que intitula o capítulo destinado à avaliação de “Da Coordenação, Fiscalização e Prestação de Contas”, na seção da Coordenação são definidas a metodologia de avaliação específica dos programas de extensão, a entrega de relatórios dos projetos e outras ações desenvolvidas, detalhando-se as instâncias de avaliação do relatório e os critérios de avaliação. As seções relativas à fiscalização e prestação de contas referem-se às ações que estabelecem convênios ou contratos, onde se define a análise documental, o cumprimento das etapas do acordo estabelecido e a verificação da compatibilidade do projeto com os recursos financeiros e metas/objetivos alcançados (UFSCar, Resolução n.03/2016).

(UNIFAP, UFAM, UFMT, UFPI, UFCG, UFRR, UFVJM, UFPb, UNIFAL-MG, UFPE, UFSC, UFSJ, UFU, UFPA, UFPR, UFRB, UFRPE, UFRRJ, UTFPR, UFCSPA, UFMG, UFC, UFESBA, UNIFESSPA, UNIPAMPA, UNIFEI).

A partir da análise dos “capítulos específicos da Resolução”, quanto das “atribuições das instâncias competentes e coordenadores de ações de extensão” foram recolhidas informações que permitiram ampliar um pouco mais o conhecimento a respeito da avaliação da extensão nas UnF. Para fins de sistematização, os dados das resoluções foram agrupados nos seguintes códigos: “instâncias responsáveis pela avaliação da extensão”, “procedimentos de acompanhamento e avaliação da extensão”, “participantes dos processos de avaliação” e “integração à avaliação institucional global da universidade”.

4.3.6 – Definição de Amostra de Universidades para o aprofundamento da análise

As análises preliminares também contribuíram para a formulação de critérios para a seleção das instituições que teriam os PDI e RAV/CPA objeto de exame mais detido. Com tal intuito foi definida uma amostra formal (FLICK, 2009b), baseada em determinadas características institucionais e no estabelecimento dos seguintes critérios de seleção das instituições:

- a. Analisar os PDI e RAV/CPA de 5 universidades federais, sendo 1 universidade de cada região. **Justificativa:** representação geográfica das instituições;
- b. Que a instituição já tenha regulamentado o processo de curricularização da extensão conforme preconiza o PNE/2014 ou o CNE/2018, isto é, tenha tornado obrigatório os 10% de créditos da graduação destinados à extensão universitária. **Justificativa:** indício de institucionalização da extensão na universidade como dimensão acadêmica.
- c. Que a instituição já possua processos de avaliação da extensão ou esteja em fase de consolidação/aperfeiçoamento/ampliação desses processos, conforme a análise dos PDI. **Justificativa:** possibilidade de que esses sejam integrados à avaliação institucional global no âmbito da CPA, além dos processos próprios que estas Comissões possam desenvolver.
- d. Que a instituição tenha PDI e RAV/CPA que abarque o período de 2009/2010 a 2017/2018⁴⁵. **Justificativa:** o período anterior corresponde ao processo de instituição e consolidação das CPA nas universidades e o ano de 2018 corresponde ao ano de início deste estudo.

Para a seleção das instituições, foi elaborada uma planilha com a inclusão das UnF, segundo estes critérios, na ordem acima descrita, com exceção do primeiro. No critério b foram

⁴⁵ Como abordado anteriormente, o relatório pode ser datado em ano, mas o período de avaliação pode ser referir ao ano anterior, o que justifica os dois anos de início e término dos relatórios considerados para a seleção.

identificadas 16 instituições. Considerando o critério c foram acrescentadas mais 18, resultando em 34 instituições. As demais foram desconsideradas por não atenderem o conjunto de critérios inicialmente definidos. Ao final, o recorte regional também foi observado, de modo a garantir a presença de todas as regiões. As universidades selecionadas foram agrupadas em ordem decrescente, conforme o número de instituições por região (Ver Apêndice 2).

Das cinco universidades selecionadas (UFPE, UNIRIO, UFPR, UFT e UnB) até o momento da qualificação, apenas a primeira havia sido analisada em razão de seu legado histórico para a extensão universitária no Brasil. Ressalta-se, que a UFPE foi pioneira na criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), no começo dos anos de 1960, sob a coordenação de Paulo Freire, na outrora Universidade do Recife, federalizada em 1965, quando recebeu sua denominação atual. Essa experiência se insere no movimento mais amplo de reforma universitária e de reflexão a respeito da função social da universidade, com vistas à sua democratização e compromisso ético-político com os problemas dos povos, em ascensão naquele período, interrompido pelo golpe empresarial-militar de 1964.

Assim, perante o vasto *corpus* documental reunido na pesquisa e do necessário aprofundamento analítico das sínteses provisórias então elaboradas, bem como da experiência emblemática da UFPE na construção da extensão no Brasil, a banca avaliou que a empiria reunida era suficiente para responder as questões de pesquisa, não havendo tempo hábil e exigência de ampliar o estudo para as demais universidades da amostra. Portanto, o aprofundamento da análise da avaliação da extensão no âmbito da autoavaliação institucional pela CPA/SINAES, contemplou somente o recorte verticalizado na experiência da UFPE.

Considerando os aspectos destacados até aqui, o exame documental abrangeu dois níveis principais de análise. No primeiro, foi possível construir um panorama da extensão, atentando-se à sua institucionalização e avaliação no conjunto das 63 UnF. Quanto à institucionalização, foram estudados aspectos relativos ao lugar da extensão na estrutura administrativa, nos órgãos colegiados superiores, sua definição e organização em normativas institucionais etc., bem como o seu lugar no plano acadêmico, levando em conta a sua inserção nos currículos de graduação e nos critérios de avaliação de desempenho docente. A respeito da avaliação da extensão, primeiramente, foi caracterizada a sua avaliação setorial, realizada pelas PROEx ou unidades acadêmicas, abarcando o planejamento institucional, a existência de setores, as práticas desenvolvidas e os critérios de avaliação etc., para, na sequência, analisar como a extensão e sua avaliação setorial se inserem na AVI coordenada pelas CPA, a partir da análise dos RAV de 16 UnF.

No segundo nível, o exame foi particularizado em uma UnF, respaldada no seu legado histórico para a extensão brasileira e a sua experiência mais recente na área. Compreendido o lugar da extensão na UFPE, a investigação voltou-se para a apreensão dos determinantes da AVI da extensão realizada no âmbito CPA.

4.3.7 – Descrição dos documentos da UFPE analisados

Para o entendimento sobre o lugar da extensão e de sua avaliação no âmbito da autoavaliação institucional da UFPE foram analisados os dois PDI (2009-2013 e 2014-2018), o Planejamento Estratégico Institucional (PEI 2013-2027) e dez RAV/CPA. Foram examinados igualmente, o Estatuto e Regimento Interno da UFPE e as resoluções que regulamentam a extensão na instituição. Informações disponibilizadas no sítio eletrônico da PROEx também foram incorporadas à análise realizada.

No que diz respeito aos documentos de planejamento institucional, a UFPE possui três níveis (estratégico, tático e operacional). O Planejamento Estratégico Institucional (PEI) caracteriza-se por ciclo de longo prazo (dez anos), como referência para o futuro e estabelece os rumos da instituição explicitados na missão da universidade. O segundo nível refere-se a um plano quinquenal – o PDI – que associa as metas/indicadores de gestão aos objetivos de cada área a médio prazo. O último nível, materializado no Plano de Ação Institucional (PAI), diz respeito às propostas anuais das unidades acadêmicas e administrativas alinhadas aos demais níveis (UFPE, 2014a). Destes, foram analisados os dois primeiros níveis de planejamento, conforme os documentos caracterizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Documentos de Planejamento Institucional da UFPE analisados

Documento	Processo de elaboração dos documentos	Composição dos documentos
PDI 2009-2013	Iniciado em 2006 com a constituição de três comissões de trabalho (Perfil Institucional, Gestão Institucional e Organização Acadêmica; Infraestrutura, Finanças e Orçamento; Avaliação) coordenadas por Consultoria Interna contratada para esse fim. Essas comissões foram compostas pela comunidade acadêmica, em especial, gestores da UFPE (Pró-Reitores, Diretores e Vice-Diretores) ou representantes de órgãos de gestão (representantes das Pró-Reitorias, dos Centros Acadêmicos). Elas se basearam em documentos diagnósticos e prognósticos da UFPE, considerados legítimos de cada setor, dentre eles, o PEI (2010), o RAV/2006, “Relatórios de Ações e de Prioridades Extensionistas – PROEXT”, relatórios de gestão, etc. A versão final do PDI foi sintetizada e adequada pela Proplan ao formato padrão sugerido pelo MEC.	Composto por 79 páginas e 09 seções (Referências Institucionais; Projeto Pedagógico Institucional; Política Institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão; Gestão Institucional; Política de Atendimento aos discentes; Infraestrutura; Áreas estratégicas de atuação; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e Programa de Expansão da UFPE), e uma nota explicativa referente ao seu processo de produção. Foi organizado em torno de diretrizes, sem a apresentação de objetivos, metas e indicadores.
PEI 2013-2027	A elaboração, por meio da técnica de planejamento estratégico SWOT, foi coordenada pelo Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico constituído por docentes. Resultou na construção de um mapa estratégico com a definição de missão e visão de futuro da UFPE e 17 objetivos estratégicos, a partir da interpretação do Grupo em relação ao conjunto de contribuições advindos de gestores, comunidade acadêmica e representantes da sociedade.	Composto por 40 páginas e seis seções (Palavra do Reitor; Mensagem do GAPE; Apresentação; O Plano Estratégico Institucional da UFPE; O Plano; Mapa Estratégico da UFPE) e apêndice.
PDI 2014-2018	Elaborado durante o ano de 2014 por uma comissão coordenadora do processo constituída pela Proplan e a Secretaria de Gestão Estratégica, com a colaboração dos Centros Acadêmicos, Pró-reitorias e Órgãos suplementares e o Gabinete do reitor. De acordo com o documento, a elaboração se pautou na discussão com todos os segmentos da comunidade universitária para coletar propostas e sugestões e subsidiar a apreciação do Conselho Universitário da UFPE, orientada pelos seguintes princípios: “Participativo (professores, TAE, alunos e sociedade); forte interação com o projeto do novo estatuto (em fase de elaboração); interação com o processo de avaliação institucional; alinhado com o plano estratégico institucional”. O processo foi desenvolvido em cinco fases e fundamentou-se no PDI anterior; RAV/CPA de 2014; dados do sistema acadêmico (graduação e pós-graduação) e dos servidores, etc (UFPE, 2014a, p.7-9).	Composto por 125 páginas e dez seções (Introdução; Método utilizado; O PEI 2013-2027; Projeto Pedagógico Institucional; A UFPE Hoje; Análise situacional; Ações para o PDI 2014-2018; Ações específicas para o campus Caruaru; Ações específicas para o campus Vitória de Santo Antão e Monitoramento e Avaliação do PDI) e elementos pré-textuais. Apresenta a análise situacional de cada área e as ações estratégicas definidas para cada objetivo estratégico estabelecido no PEI, característica que o diferencia do PDI 2009-2013.

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa: UFPE (2009a, 2013a, 2014a).

Quanto aos RAV/CPA da UFPE, observou-se que os documentos são organizados com base nas dez dimensões de avaliação do SINAES, estabelecidas na legislação. Com a mudança das orientações do MEC, relativa aos parâmetros da AVI do SINAES, em 2014, que reorganizou as referidas dimensões de avaliação em cinco eixos avaliativos, desde então, os relatórios foram compostos pelos eixos, porém, preservando as dimensões anteriores, o que justifica a opção pela caracterização e composição dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização e Composição dos RAV/CAP/UFPE (2009-2018)

Caracterização e Composição	Número de páginas do RAV por seção									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2015-2017	2018
Ano de referência da Autoavaliação	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2015-2017	2018
Data de postagem do RAV ao MEC	Mar 2010	Abril 2011	Mar 2012	Mar 2013	Mar 2014	Mar 2015	2016	2017	Mar 2018	Mar 2019
Total de páginas RAV	21	74	84	113	182	210	85	101	96	73
Elementos pré-textuais	-	8	10	13	14	8	5	5	5	5
Introdução	-	2	2	2	5	14	7	6	9	8
Missão e PDI	-	4	2	6	5	4	1	1	1	1
Política para o Ensino, Pesquisa, Extensão	-	23	11	32	28	20	17	21	19	16
Responsabilidade Social	-	8	14	-	6	8	8	11	7	5
Comunicação com a sociedade	-	10	14	21	23	29	11	16	13	12
Política de Pessoal	-	5	4	5	13	6	6	11	7	3
Org. e Gestão da Instituição	-	5	10	-	10	4	4	3	3	3
Infraestrutura	-	2	2	19	17	4	4	2	3	2
Plan/Aval. Institucional.	-	3	6	13	51	94	12	12	12	10
Política de Atendimento aos discentes	-	4	5	-	5	15	7	10	12	4
Sustentabilidade Financeira	-	N.C	2	-	2	2	1	2	4	3
Considerações Finais	-	N.C	2	2	3	2	2	1	1	1

Fonte: Elaboração própria, a partir de consulta aos RAV/CPA da UFPE.

Com exceção do relatório de 2009, elaborado de maneira bastante sucinta e sem contemplar as dimensões do SINAES, o número total de páginas dos RAV apresentou bastante variação ao longo do tempo, bem como o de cada dimensão, com destaque para os relatórios de 2013 e 2014 em que a dedicação ao tema do Planejamento e Avaliação Institucional foi significativamente maior que nos demais anos. Quanto ao conteúdo, os RAV seguem as orientações do roteiro de autoavaliação do SINAES (MEC, 2004a) no que se refere à descrição das políticas definidas para cada área, as ações de gestão desenvolvidas em cada período e a apresentação de dados que demonstram a expansão da UFPE.

Todos os documentos foram lidos na íntegra e analisados globalmente com foco especial nas seções relacionadas às dimensões da “Política para o Ensino, Pesquisa e Extensão” e do “Planejamento e Avaliação Institucional”, dimensões em que a análise foi realizada de forma mais extensa. No caso dos RAV/CPA, atentou-se também para a “apresentação”, “introdução”, “considerações iniciais”, “metodologia” e “considerações finais” destes documentos, em função do destaque dado ao tema da AVI. Ademais, por meio da busca por palavras-chave, foram identificadas todas as referências à extensão nos documentos.

4.3.8 – Síntese das categorias de conteúdo

Tendo em vista o extenso percurso metodológico de análise, para fins de exposição, as categorias de conteúdo que orientaram a leitura dos dados e as sínteses realizadas são descritas no Quadro 6.

Quadro 6 – Relação de Categorias de conteúdo, subcategorias e abrangência

Categoria	Subcategorias	Abrangência
A extensão universitária nas políticas de Avaliação da Educação Superior	Antecedentes históricos	Aspectos históricos e normativos
	Avaliação da Extensão no SINAES	Avaliação institucional (interna e externa) Comissão Própria de Avaliação
	Avaliação da Extensão no FORPROEX	Propostas de avaliação da extensão Discussões e ações políticas do Fórum
Institucionalização da extensão nas universidades federais	Estrutura administrativa, regulamentação e organização da extensão universitária	Estrutura administrativa e instância superior; regulamentação da extensão (definição conceitual, modalidades de ações e registro institucional), mecanismos de fomento (editais de fomento e bolsas)
	Extensão Universitária no Plano Acadêmico	Coordenação das ações de extensão e orientação de estudantes; inserção da extensão nos currículos de graduação; inserção da extensão nos critérios de avaliação de desempenho docente
Avaliação da Extensão nas Universidades Federais	Avaliação setorial da Extensão Universitária	Instâncias, setores institucionais responsáveis e participantes; práticas de avaliação da extensão (processos, procedimentos e objetos); finalidades, usos e critérios de avaliação
	Integração à avaliação institucional global das universidades federais	Papel das Pró-Reitorias de Extensão; Comissões Próprias de Avaliação; Avaliação da Extensão Universitária pela CPA

Fonte: Elaboração própria

5 – Estrutura da Tese

Este trabalho está estruturado em seis capítulos antecedidos por esta introdução, que apresenta a origem, objetivos e a justificativa do estudo, o tema e o problema de pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica adotada e os procedimentos metodológicos de coleta, sistematização e análise dos dados.

No primeiro capítulo, com o intuito de analisar a relação entre a extensão, a função social e a avaliação da universidade, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, considerando principalmente as discussões sobre a “heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente”; a “extensão universitária e a função social da universidade”; a “avaliação como instrumento de reforma educacional” e a “avaliação institucional na perspectiva da integração”. Procurou-se colocar em evidência a especificidade das disputas entre distintos projetos de sociedade, de educação e universidade no capitalismo dependente.

O segundo capítulo dá ênfase à revisão sistemática da literatura realizada com a finalidade de mapear as evidências disponíveis a respeito de *se* e *como* as universidades realizam a AVI da extensão. Para tanto, foram considerados estudos acadêmicos (teses e dissertações) e trabalhos veiculados em espaços específicos de discussão da extensão (eventos e revistas da área). Tal revisão resultou em sínteses fundamentais à pesquisa documental.

No terceiro capítulo é apresentado o resultado da revisão bibliográfica conjugada à análise documental sobre a avaliação da extensão no âmbito do SINAES. Para tanto, recorreu-se aos antecedentes das políticas de avaliação da educação superior, abordando a presença da extensão nas discussões e proposições acerca da avaliação, considerando, inclusive, aquelas realizadas pelo FORPROEX.

O quarto capítulo aborda os dados empíricos concernentes à institucionalização da extensão nas UnF, analisados e organizados em duas subcategorias, a saber: a) Estrutura administrativa, regulamentação e organização da extensão universitária; b) Extensão Universitária no Plano Acadêmico. A exposição traz uma visão geral da extensão nas UnF, como suporte para a discussão de sua avaliação. A sistematização desse panorama foi essencial para o entendimento e discussão da avaliação institucional da extensão.

O quinto capítulo dedica-se ao exame da avaliação institucional da extensão. Inicialmente, trata-se a avaliação setorial da extensão realizada pelas PROEx e/ou unidades acadêmicas. Posteriormente, analisa-se como se dá a inserção dessa avaliação na avaliação institucional global das universidades conduzida pelas CPA e como essas Comissões avaliam a extensão, evidenciando a preocupação das UnF com a relevância acadêmica e a pertinência social na área.

O exame do tema foi ampliado no capítulo seis, a partir da análise da experiência da UFPE, em função de seu legado histórico para a extensão no Brasil, situando o lugar da extensão na instituição, sua avaliação setorial, bem como a sua integração na AVI no âmbito da CPA, processo que reflete a hierarquia entre as atividades acadêmicas e evidencia o lugar secundário da extensão na AVI. Nas considerações finais são sumarizados os principais achados da pesquisa, com destaque para as questões relativas aos avanços, limites e desafios para a institucionalização da extensão nas UnF e a sua avaliação, revelando que a AVI da extensão nas UnF ainda se encontra em construção. Perante a centralidade das demandas da avaliação externa, a integração da avaliação da extensão nos processos avaliativos desenvolvidos pelas CPA ainda carece de maior aprofundamento, exprimindo a valorização hierarquizada do ensino, pesquisa e extensão na AVI e no cumprimento da função social da universidade heterônoma.

CAPÍTULO 1 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, FUNÇÃO SOCIAL E AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE

Este capítulo discute as relações entre a universidade, a sociedade e o Estado a partir da ótica da heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente. Sob essa forma específica de desenvolvimento socioeconômico no Brasil, a concretização da universidade enquanto instituição social, ancorada na autonomia universitária e na pertinência social foi historicamente obstada no Brasil. O estudo propugna que, por meio da extensão universitária, entendida como mediação entre a universidade e a sociedade, é possível apreender os compromissos sociais historicamente assumidos pela universidade, consoante aos projetos de sociedade, educação e de universidade em disputa.

A partir da compreensão dessa especificidade socioeconômica, entendida aqui como totalidade social, e de suas implicações para a universidade brasileira, as concepções históricas de extensão foram revisitadas e atualizadas. Em relação à avaliação institucional, categoria central desta investigação, a partir de um breve exame da avaliação educacional como campo de estudo, a categoria foi discutida com base em dois referentes principais, o que entende a “avaliação como instrumento de reforma educacional” e, outro que enxerga a “avaliação institucional na perspectiva da integração”, entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A “avaliação como instrumento de reforma educacional” emerge, no Brasil, no contexto da Reforma Gerencial do Estado, implementada em meados da década de 1990, como solução para a “crise estrutural do capital” e para as transformações requeridas ao padrão de acumulação capitalista, que alteraram o papel do Estado nas políticas públicas. A avaliação se torna estruturante para concretizar as reformas educacionais orientadas ao mercado, pavimentando as condições para o predomínio das IES privadas com fins lucrativos no sistema de educação superior brasileiro, em detrimento do modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Em oposição, mas de forma contraditória, a “avaliação institucional na perspectiva da integração” foi forjada em meio às lutas e resistências históricas da comunidade acadêmica e se ancora na defesa da autonomia universitária, na indissociabilidade e na pertinência social da universidade.

À luz desse referencial e das contradições da política nacional de avaliação da educação superior, materializada atualmente no SINAES, buscou-se investigar a autoavaliação institucional da extensão universitária nas universidades federais.

1.1 – A heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente

A universidade é uma instituição social constituída sob diferentes determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais que conformam sua função social consoante com seu tempo histórico. Ela sofre determinações da sociedade e do Estado, como também os influencia. Como instituição social, a universidade está intrinsecamente vinculada à estrutura e modo de funcionamento da sociedade, abrigando em seu interior as contradições que atravessam a totalidade social (CHAUÍ, 2003).

Ainda que a universidade possua ritmos próprios para cumprir suas funções e modos de organização específicos, que podem, de maneira limitada, se impor aos condicionamentos do meio social, eles não são autodeterminados. Concorde-se com Fernandes (2020a), que “as instituições compõem ou formam as sociedades”, mas são estas, “que determinam, por sua estrutura e evolução típicas, os ritmos das instituições”. Portanto, ao se tomar a universidade como instituição, busca-se “compreendê-la à luz de condições, fatores e influências que a projetam no cenário mais amplo das ações e relações humanas”, pois, “ela não surge como o mundo em si e para si, da reflexão pedagógica” (FERNANDES, 2020a, p.153-154).

Com base nessa premissa, a compreensão da educação superior e, especificamente, da universidade no Brasil, considerou o seu movimento histórico no interior da sociedade capitalista em sua particularidade dependente, apreendendo os interesses que a ultrapassam e aos quais ela se vincula, determinando, nesse percurso, a sua autonomia.

A autonomia universitária pode ser sintetizada pela possibilidade de “autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias” (CHAUÍ, 2003, p.24). Seria uma “proteção ao ambiente acadêmico frente” aos diversos interesses sociais (religiosos, partidários, governamentais, econômicos) e do próprio Estado⁴⁶ (LEHER, 2019a, p.221), impedindo assim a captura da universidade no que concerne à subordinação da formação e da produção de conhecimento aos interesses particulares, em detrimento dos interesses da maioria da sociedade. O termo pode conter definição variada, a depender dos seus diferentes interlocutores, tais como o governo ou a comunidade acadêmica (CUNHA, 1989), tornando-se objeto de permanente disputa (LEHER, 2001).

No contexto brasileiro, as disputas em torno do tema podem ser melhor compreendidas a partir das contribuições de Fernandes (2020a) a respeito do lugar da universidade no capitalismo dependente. Para o autor, sob esse padrão de desenvolvimento, a heteronomia

⁴⁶ Segundo o ideário da modernidade que tem, no modelo da universidade alemã proposto por Wilhelm Von Humboldt em 1810, o seu maior exemplo.

cultural se constitui em condição permanente da universidade brasileira. Os limites da autonomia universitária estariam vinculados a ausência de um projeto autopropelido de nação (LEHER, 2015, 2018a, 2019a), diferentemente, dos contextos onde ocorreram as revoluções burguesas clássicas e as universidades integraram os projetos de nação de suas frações dominantes. Em solo brasileiro, a revolução “não clássica”, analisada por Fernandes em *A revolução burguesa no Brasil*, “não envolveu contextos de lutas de classes que engendram projeto autopropelido de nação no qual a universidade seria um dos pilares da própria revolução burguesa”, pois para as “frações burguesas locais brasileiras, [...] a universidade autônoma e crítica” não é tida “como necessária para o seu porvir como classe e aos seus projetos econômicos” (LEHER, 2015, p.4-6).

O “modelo” de universidade que se concretizou como parte do processo de consolidação do capitalismo monopolista no Brasil, acelerado com a ditadura empresarial-militar (1964-1984), é teorizado por Florestan Fernandes com base na problemática do capitalismo dependente, enquanto expressão da particularidade do País no sistema capitalista mundial. Em oposição à ideologia desenvolvimentista, dominante nos anos de 1960 e 1970, que creditava ao crescimento econômico, a superação do subdesenvolvimento do Brasil, Fernandes afirmava que esta situação se associava ao papel que as nações dependentes cumprem no sistema capitalista, integradas de maneira orgânica e estruturalmente desigual à economia mundial (CARDOSO, 1996). Para Cardoso (2005, p.15), Fernandes formula a concepção de capitalismo dependente a partir da ideia de autonomia, no qual “o par autonomia/heteronomia”, não se refere a questão espacial –centro/periferia –, mas a “uma concepção ancorada na capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital”.

Ao analisar a constituição do regime de classes na América Latina e no Brasil, respectivamente, nas obras *Classes Sociais e Capitalismo Dependente* e *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*, Fernandes (1975; 2008), discute o papel de uma sociedade subdesenvolvida frente à economia mundial. Considera que, mesmo que ela possua uma economia de mercado capitalista, sua especificidade dependente será “destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada” (FERNANDES, 2008, p. 36). O capitalismo dependente corresponde, portanto, a

[...] uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível de integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de

multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008, p.36-37).

A conformação do padrão dependente nas sociedades latino-americanas, e especificamente, no Brasil, opera duplamente, de forma externa e internamente. Ele “envolve, estrutural e dinamicamente, tanto uma extrema concentração interna de renda quanto uma dominação externa e uma drenagem de recursos permanentes” impedindo a revolução nacional e o desenvolvimento autônomo. No plano externo, a integração do País à economia mundial pela burguesia local, com vistas ao desenvolvimento da industrialização brasileira, se deu de forma subordinada, mas parceira e articulada aos interesses econômicos e políticos das nações imperialistas, primeiramente, das burguesias hegemônicas da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos (EUA). A “dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados” (FERNANDES, 1975, p.26-28).

Assim, o regime de classes no capitalismo dependente opera para “organizar os interesses socioeconômicos que produzem as classes” e “para dar continuidade à ‘exploração de fora para dentro’”, por meio da articulação entre o arcaico e o moderno (FERNANDES, 2008, p.59), o que remete ao plano interno. Neste, o subdesenvolvimento é conformado pela permanência de formas arcaicas em junção com as formas modernas de produção e a coexistência de tempos históricos desiguais. Essa caracterização não se constitui em função secundária, ao contrário, é estrutural no capitalismo dependente, cuja exploração intencional pelas classes dominantes se dá de maneira extrema sobre o trabalho. A instituição do trabalho mercantil, livre e assalariado associada à “persistência de formas pré ou sub capitalistas de trabalho” garante o crescimento da economia capitalista dependente por meio da exploração e a transferência do excedente econômico para o exterior (FERNANDES, 2008).

Essa dinâmica intensifica as condições de dependência e redefine continuamente as manifestações de subdesenvolvimento, por meio da “modernização do arcaico” e da “arcaização do moderno”, favorecendo a dominação externa a partir de dentro em todas as dimensões da vida social. Essa combinação se materializa no crescimento econômico dependente, proveniente da industrialização e exportação em grande escala ao lado da manutenção de estruturas socioeconômicas coloniais ou pré-capitalistas e a drenagem de parte das riquezas para as nações dominantes sem a socialização das riquezas no plano interno. Destas condições, resulta a permanência das condições degradantes de vida e trabalho das “classes despossuídas” ou dos “de baixo” e a manutenção dos privilégios das “classes possuidoras” pela

superconcentração de renda, prestígio social e poder, conformando uma espécie de “capitalismo selvagem” (FERNANDES, 1975).

Dessa forma, a dependência não se caracteriza por mera “condição” ou “acidente”. Resulta, pois, da “articulação estrutural de dinamismos externos e internos” que “requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo [...]. Essa é a ética e a racionalidade do capitalismo dependente” (FERNANDES, 1975, p.54-55). Esta condição heteronômica não é só econômica, é também, política, social, ideológica e moral, é global, e nela, a dependência econômica “responde fundamentalmente pela heteronomia” (CARDOSO, 1996, p.109).

Esse padrão de desenvolvimento é expressão da revolução burguesa⁴⁷ *sui generis* do Brasil e das origens da classe burguesa no País, destituída de qualquer caráter revolucionário, no sentido da construção de uma nação autônoma. Em sua emergência, a burguesia nacional, composta por diferentes frações de classe,⁴⁸ se opôs a qualquer idealismo burguês e liberal, observado nas revoluções burguesas “clássicas”, impossibilitando a ruptura com o “padrão composto de dominação burguesa” (externo e interno), por favorecer o controle interno e a constituição do capitalismo no Brasil. Ao contrário, com o interesse comum de manter a concentração de renda, prestígio e poder, a burguesia nacional, a despeito dos interesses conflitantes de suas frações, buscou nos elementos oligárquicos e patrimonialistas as bases de sua “ética” burguesa, traduzida no comportamento sociopático, autocrático, reacionário e egoísta perante o conjunto da população, em especial as massas trabalhadoras e despossuídas (FERNANDES, 2020b).

No processo de “modernização conservadora” caracterizada pela emergência da era burguesa no país, face à desagregação do período “senhorial”, a burguesia se comprometeu com aquilo que lhe fosse vantajoso, tirando proveito “dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira” (FERNANDES, 2020b, p.255). Esse processo circunscreveu-se, principalmente, às atividades vinculadas ao crescimento econômico consoante aos anseios da burguesia e ao seu domínio político, possibilitando às classes dominantes e suas elites o monopólio das vantagens diretas e indiretas desse processo, mantendo seus privilégios. A captura do Estado foi essencial para estabelecer o poder da burguesia no Brasil, como bem sintetiza Rola (2020, p.138).

⁴⁷ “[...] denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o seu clímax” (FERNANDES, 2020b, p.253).

⁴⁸ Formada pela burguesia urbana-comercial e pela burguesia industrial nascente articuladas à aristocracia agrária.

É em razão desta particular solidariedade de classes que o Estado se torna extremamente importante para a classe burguesa, pois é através do controle deste que a burguesia local pode realizar seus objetivos de acumulação de renda, de manutenção de seu prestígio frente às burguesias externas e exercer, portanto, o seu poder como classe dominante. É através do controle do Estado que a burguesia local consegue realizar sua função interna de preservação da ordem e fortalecimento do capitalismo [...]. Para conduzir internamente o padrão compósito de hegemonia burguesa, a burguesia não pode perder o controle do Estado, pois caso assim fosse poria em risco o próprio capitalismo dependente.

A implementação do capitalismo dependente no Brasil ampliou e aprofundou “as desigualdades econômicas, sociais e políticas pré-existentes, aumentando o fosso entre o “pobre” e o “rico” ou a “distância socioeconômica, político-cultural e histórica as classes despossuídas e as classes possuidoras” (FERNANDES, 2020b, p.342). O perfil conservador da burguesia, sob esse padrão imoral de desenvolvimento (em todos os sentidos), sufoca qualquer impulso societária no sentido da democracia burguesa clássica e qualquer abertura para as demandas dos “de baixo”, garantindo a profunda expropriação da maioria da população, submetida a níveis alarmantes de miséria, exclusão social e de superexploração (desvalorização permanente do valor do trabalho assalariado, falta de acesso e permanência no mercado de trabalho, etc.). Afiança também o bloqueio sistemático das possibilidades de democratização e socialização da riqueza, do poder e dos bens sociais, mantendo a maioria da população excluída dos direitos básicos da cidadania em favor de uma minoria privilegiada (FERNANDES, 2020b), inclusive no campo educacional.

É no período de formação da classe burguesa no Brasil que se constituíram as primeiras universidades no País, porém como sinalizado, elas não adquiriram centralidade na revolução burguesa *sui generis* aqui concretizada. Esse limite encontra suas raízes históricas no “padrão brasileiro de escola superior” (PBES) reproduzido nas “universidades conglomeradas”, analisado também por Fernandes (2020a). Refere-se às primeiras experiências desenvolvidas nas escolas voltadas à formação superior das elites culturais e dos profissionais liberais, caracterizada, sobretudo, pelo ensino livresco e pela transmissão de conhecimentos e técnicas absorvidos do exterior, em função da inexistência de espaço e condições para a sua produção original. Seria um “modelo” encerrado em si mesmo, com pouca comunicação com a população em geral, tido como valor cultural e como ideal educacional, conforme os interesses conservadores, como privilégio social (FERNANDES, 2020a). Sob esse padrão elitista, a função social da educação superior era restrita às classes dominantes, sem qualquer conexão com a perspectiva de desenvolvimento político-cultural e socioeconômico autônomo e democrático da sociedade e do Estado brasileiro.

O PBES se originou do modelo institucional português transplantado com a instalação da Corte portuguesa no Brasil em 1808, nos marcos de uma política educacional estreita e imediatista⁴⁹. Segundo o autor, esse modelo era atrasado, pois não incorporava as tendências de modernização de suas congêneres europeias quanto ao desenvolvimento das ciências naturais e do método experimental, ou seja, das bases de produção do conhecimento científico naquele período. Sob essa influência, a implantação de faculdades e escolas superiores no Brasil foi desprovida de “funções culturais criadoras”, “pensamento inventivo interno” e “autonomia cultural” (FERNANDES, 2020a, p.156).

A incorporação precária de um modelo educacional originalmente limitado resultou no PBES, determinando-o por uma “senilização institucional precoce”, pois transcendia as possibilidades e as exigências da situação histórico-social brasileira. Para Fernandes (2020a, p.160-161), “o ‘novo’ não só nascia completamente arcaico’ - pelo menos continha um grau de obsolescência inexistente nos paradigmas explorados”, que “projetava na cena histórica brasileira como uma perene influência educacional arcaizante”. Em uma sociedade profundamente estamental, decorrente da desagregação do regime escravista e senhorial, o PBES servia à consolidação e aperfeiçoamento da ordem social existente, estratificada, patrimonialista e dependente, econômica e culturalmente. Nas palavras do autor,

O padrão brasileiro de escola superior nunca deitou raízes em concepções, processos ou valores educacionais que foram vitais para a revolução do mundo moderno, na Europa ou nos Estados Unidos. Ao contrário, ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes, que só poderia ter algum sentido dinâmico no contexto histórico da formação do capitalismo dependente no Brasil. Não só estava montado para servir às relações de dependência; dava suporte a uma orientação tipicamente conservadora, que esvaziava a contribuição das escolas superiores para a transplantação cultural de significado histórico mais ou menos perturbador (FERNANDES, 2020a, p.175).

Esse padrão foi reproduzido com a emergência das primeiras instituições ditas universitárias no Brasil, denominadas “universidades conglomeradas” como “aberrante manifestação de colonialismo educacional” (FERNANDES, 2020a, p.136). Para este autor, a expansão quantitativa da educação superior experimentada no Brasil, entre os anos de 1930 e 1960, não correspondeu a alterações qualitativas no PBES, que floresceu novamente no seio da “universidade conglomerada”, formada pela união de escolas isoladas, consagrada no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Afirma ainda, que o intenso crescimento ocorrido no

⁴⁹ O estudo mais detido e pormenorizado do histórico da educação superior brasileira, desde o período colonial, passando pelas faculdades isoladas criadas com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil em 1808 e o surgimento das primeiras universidades no País, no contexto republicano, foi realizado no mestrado, a partir de autores de referência, por exemplo, Luiz Antônio Cunha. Ver OLIVEIRA (2014b).

período, em função da progressiva industrialização e urbanização em curso no País, decorrente do desenvolvimento capitalista no Brasil, foi interpretado equivocadamente como possibilidade de solução para os problemas da área.

Para Fernandes (2020a), era imperativo romper com a ordem educacional vigente, elitista e baseada no privilégio, assim como lançar as bases para uma política educacional autônoma e adequada às condições da realidade brasileira e aos anseios de autonomia nacional e desenvolvimento econômico, sociocultural e político. Eliminar a dependência cultural em relação ao exterior consistiria na construção de uma universidade integrada/multifuncional, organizada institucionalmente em torno de quatro finalidades essenciais, a saber, missão cultural (transmissão e conservação do saber), missão investigadora (pensamento inventivo, criador, produção de conhecimento original e progresso do saber), missão técnico-profissional (formação qualitativa e quantitativa consoante as demandas da sociedade) e a missão social (manter-se a serviço da sociedade)⁵⁰. Essa concepção multifuncional de universidade, na sua visão deveria,

[...] de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira. Ela traz em seu bojo **uma educação voltada para a vida humana nos marcos da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica**; uma inteligência inquieta, ativa e responsável; bem como um **impulso irredutível à democratização de si mesma, da cultura e da sociedade** (FERNANDES, 2020a, p.113, grifos nossos).

Com a implantação do capitalismo monopolista e sua acentuada expansão, a partir da segunda metade do século XX, o atendimento às novas demandas produtivas, que ensejavam a qualificação da força de trabalho e a ampliação do acesso à educação passam a ser uma exigência do capital. Em contraposição, os intentos de mudança em prol de reformas democráticas nas universidades, perseguidos pelo movimento estudantil, bem como o desenvolvimento de um projeto original de universidade (o caso da Universidade de Brasília - UnB)⁵¹, que buscava ultrapassar os limites do PBES, foram violentamente reprimidos pelas forças conservadoras que assumiram a direção do país com o golpe empresarial-militar em 1964. O governo autocrático instalado no Brasil, além de acelerar a implantação do capitalismo monopolista, tomou para si a tarefa ilegítima de promover mudanças na universidade com a imposição de uma “reforma universitária consentida”.

⁵⁰ Conforme CARDOSO (1996, p.118), para Florestan, o esforço na produção da ciência não podia ser diletante e seu progresso deveria se dar na direção da transformação social, uma vez que “a responsabilidade científica [...] deve agregar-se com a responsabilidade social do cientista” o que nos “países dependentes, ele julga que essas responsabilidades se tornam ainda maiores”. Na vasta obra do autor, essa responsabilidade fica demonstrada pelo seu compromisso com os “de baixo” ao tomá-los como objeto de reflexão para fundamentar a ação política.

⁵¹ Ver RIBEIRO (1975).

Conforme criticado por Fernandes (2020a, p.161), a reforma universitária necessária não podia se limitar à mudança de rótulos organizacionais das instituições. As exigências que se colocavam (e que ainda se colocam), naquele período, extrapolavam o âmbito pedagógico e institucional, e, deveriam alcançar alterações no contexto histórico-social brasileiro, considerando, que a implantação do regime de classes no País ocorreu sem o “rompimento dos laços de dependência econômica e cultural em relação ao exterior” e sem interferência nas bases do poder conservador. Na visão de Florestan Fernandes, a continuidade da dependência articulada pelo poder conservador impediu a constituição de uma universidade autêntica “voltada para as necessidades socioculturais do presente e para a construção do futuro” (FERNANDES, 2020a, p.165), com consequências ainda evidentes, já que sob o capitalismo dependente, a heteronomia cultural é uma condição permanente da universidade brasileira.

Segundo Leher (2012), Florestan identificava a impossibilidade de efetivação de um projeto de educação pública, gratuita e universal nos moldes das revoluções burguesas “clássicas”, já na Campanha em Defesa da Escola Pública forjada na e pelas disputas em torno do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024 aprovada em 1961, bem como no comportamento sociopático das forças conservadoras. Evidência disso encontra-se na etapa final de tramitação dessa Lei, quando entrou em cena o *Substitutivo Lacerda*, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino, como alternativa ao *Projeto Clemente Mariano*, inspirado nos valores educacionais republicanos. Ainda conforme o autor, Fernandes teria se dado conta da existência de grupos reacionários já organizados na sociedade civil em torno de seus próprios interesses, asseverando, que apenas com a superação do capitalismo dependente, a universidade teria condições de cumprir suas funções sociais “na direção do desenvolvimento independente e da autonomização cultural” (FERNANDES, 2020a, p.194), tarefa ainda a ser cumprida.

No entanto, como todo fenômeno social é contraditório, a “reforma universitária consentida” efetuada pelo governo militar, possibilitou a expansão e o avanço da pesquisa nas universidades, com a estruturação da pós-graduação⁵². Porém, isso se deu a partir das linhas de investigação definidas pelos órgãos de fomento, consoante as demandas do regime empresarial-militar, assessorado e financiado pelos EUA. Ainda segundo Leher (2018a, p.135-136), “é justamente a incapacidade de estabelecer as bases da inserção do país na economia-mundo, por

⁵² Ressalta-se, que desde o final da década de 1940, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, ambos em 1952, estavam sendo constituídas as bases para a política de ciência e tecnologia no país.

ausência de frações burguesas locais dotadas de autonomia relativa, que configura a heteronomia científico-tecnológica”. Em outras palavras, a constituição da estrutura de produção do conhecimento nas universidades não se pautou pelas questões que afligiam a maioria do povo brasileiro e obstava o pleno desenvolvimento de todo o potencial humano, mas sim, associada e limitada às demandas definidas externamente.

A “modernização conservadora” da educação se pautou pela “preservação do monopólio do conhecimento” e pela adequação das universidades às necessidades do capital (LIMA, s/d, p.7), em detrimento dos problemas do povo brasileiro⁵³. Também nesse contexto, como “resposta” às demandas sociais por acesso à educação superior, foram instituídas as bases para a destinação de recursos públicos às IES privadas, fomentando a massificação desse nível educacional por meio da expansão de vagas nesse setor e em instituições predominantemente não universitárias (COSTA, 2018). Minto (2012, p.3.937) compreende o “privatismo”, como sendo “o conjunto de políticas voltadas para a adequação, crescente e permanente, do campo educacional à lógica do capital”, seja pela mercantilização, seja pelas mudanças nas práticas de ensino, pesquisa e relações de trabalho nas instituições. Este autor ressalta que a privatização era “a principal política oficial da Ditadura para o ensino superior”.

Em suma, na perspectiva Florestiana, esses movimentos são expressões da heteronomia cultural, sob a qual a produção do conhecimento científico e a formação humana foram subordinadas aos interesses particulares e conservadores das classes burguesas em consolidação. Face a essa condição, a universidade pública, não sem contradições e resistências, é permanentemente constrangida a se ocupar de demandas específicas que restringem o cumprimento de sua função social. A luz desse referencial, infere-se que a autonomia da universidade, enquanto instituição social, não encontra lastro na estrutura socioeconômica, uma vez que a *revolução burguesa sui generis* no Brasil não logrou um projeto de educação, sociedade e Estado que lhe dê sustentação, tendo em vista que as frações burguesas dominantes buscam funcionalizar a universidade em favor de seus interesses.

A partir desse entendimento, compreende-se, por exemplo, a fragilidade das conquistas populares inscritas na Constituição Federal de 1988, originadas nas lutas sociais em prol da redemocratização brasileira, pois elas não foram acompanhadas de reformas econômicas imprescindíveis à sua concretização. A “transição democrática” pelo “alto” não logrou “nenhuma reforma de caráter econômico que alterasse as relações de poder na direção da sua democratização” (LEHER, 2018a, p.152). Esse processo ocultou a permanência da condição

⁵³ Entendido nesta pesquisa, em geral, como a ausência de acesso aos direitos sociais.

capitalista dependente aprofundada no porvir pelos programas de ajuste estrutural, em torno do projeto burguês neoliberal.

Os ajustes macro estruturais implementados no Brasil, na década de 1990, resultaram, por exemplo, na financeirização da economia, na desindustrialização do país e na produção de produtos de baixo valor agregado, o que vem debilitando o sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação brasileiro. Em consequência, essa forma de acumulação outorgou ao País o papel de fornecedor de *commodities* (minerais e agronegócio) na divisão internacional do trabalho, tornando obsoleta grande parte da mão de obra qualificada (formada principalmente nas universidades), estabelecendo, assim, um novo padrão de emprego de baixa qualificação na área de serviços urbanos, sobretudo, precários e mal remunerados (SAAD FILHO; MORAIS, 2018; LEHER, 2019b). A opção produtiva repercute no campo educacional em prol da educação como serviço, na formação minimalista e no aprofundamento da privatização e mercantilização da educação superior; na negação da educação como direito social e da destinação exclusiva de recursos públicos para a educação pública e para a ciência.

Neste cenário, a universidade pública, gratuita, autônoma e socialmente referenciada, com base no princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, concebida no contexto das lutas democráticas dos anos de 1980, foi considerada um obstáculo à “modernização” da educação superior, passando a ocupar lugar distinto para os setores dominantes reacomodados ao projeto neoliberal em curso (LEHER, 2010, p.39-40). Sob as teses bancomundialistas quanto à incompatibilidade desse modelo de universidade para a América Latina e com as reformas educacionais de matriz neoliberal, implementadas nos anos de 1990, a universidade deveria ser regida pela ideia da organização social e pela racionalidade administrativa, cuja autonomia, orientada ao mercado, se restringiria à captação/gestão de recursos e à competição por desempenho produtivista, dando origem à “universidade operacional” (CHAUÍ, 2001). Nessa universidade, a formação é tensionada a se converter em educação terciária, minimalista, reduzida às competências para o mercado de trabalho.

Também a pesquisa científica se encontra subordinada e reflete o padrão de acumulação capitalista dependente. Conforme salienta Leher (2018a, p.191), a despeito de toda a produção científica no Brasil, valoriza-se, sobretudo, aquela direcionada à inovação, embora incongruente com “as cadeias produtivas do país, de baixa intensidade tecnológica”, em razão da desindustrialização em curso.

Distintos estudos (COSTA, 2018; LEHER, 2010; 2018a; 2019b; LIMA, 2007; 2020; s/d; MINTO, 2012; QUEIROZ, 2017; RODRIGUES; 2019; SILVA, 2015), atualizam o

pensamento de Fernandes quanto à permanência do padrão dependente de educação superior e da heteronomia cultural da universidade no Brasil, ao evidenciarem, por exemplo, a ampliação sem precedentes das IES privadas mercantis; a financeirização da educação superior; a massificação e aligeiramento dos processos formativos; a intensificação e precarização do trabalho docente; o produtivismo acadêmico; a produção de conhecimento atrelada, exclusivamente, aos interesses do setor produtivo; a captação de recursos e venda de serviços para a manutenção das universidades públicas etc. Mas, pondera-se que tudo isso não se dá sem resistências e contradições, pois “se as universidades não estivessem pulsando, ativas, envolvidas, críticas, o país e o mundo seriam mais ásperos e fechados ao tempo” (LEHER, 2018a, p.193).

E é preciso continuar resistindo, pois, recentemente vivenciamos novos retrocessos nas políticas educativas. A aprovação da Emenda Constitucional (EC) n.95/2016⁵⁴, que aprofunda a Reforma do Estado em favor das frações burguesas rentistas, e a proposição do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Programa *Future-se*)⁵⁵, somadas a vários outros ataques à ciência e às instituições públicas, são medidas que envolvem disputas em torno do fundo público e revelam a atualidade do pensamento de Florestan para a compreensão dos dilemas educacionais e da universidade pública. Em concordância com o autor, apreende-se que apenas com a radicalização das lutas democráticas pelas classes trabalhadoras, será possível romper com o capitalismo dependente e vislumbrar uma educação “para além do capital” em todos os níveis.

Essa problemática teórica trouxe contribuições novas e relevantes para se pensar a avaliação institucional e a extensão universitária. Considera-se que a “avaliação como instrumento de reforma” em detrimento da melhoria educacional, aprofunda a heteronomia universitária ao direcionar a função social e o próprio funcionamento da universidade, conforme a lógica do mercado e dos interesses econômicos. Por se constituir em instrumento fundamental para a concretização de reformas orientadas ao mercado, a política nacional de avaliação da educação superior, embora tensionada pela comunidade acadêmica e não sem contradições, é restritiva quanto às possibilidades de construção de um projeto autônomo de universidade.

E, em relação à extensão universitária, como pensar esse fazer acadêmico a partir da apreensão da condição de heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente?

⁵⁴ Que congelou os gastos primários em favor do pagamento dos juros da dívida pública, limitando os investimentos em saúde, educação e outras áreas sociais para atender as demandas do setor financeiro.

⁵⁵ Por meio do projeto de Lei n.3076/2020. Esse programa visa, entre outros objetivos, incentivar o empreendedorismo e a inovação, subordinando ainda mais as universidades ao setor produtivo.

Para responder a essa questão, foi necessário revisitar algumas reflexões a respeito da extensão e da função social da universidade, de modo a aprofundá-las sob a ótica florestiana.

1.2 – A extensão universitária e a função social da universidade

*“[...] ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com eles sofrendo a mesma luta, ou se dissociam dele, e neste caso, serão aliados de quem explora o povo”
(Florestan Fernandes, in, GADOTTI, 2017, p.15).*

Sob a perspectiva histórica, compreende-se que as finalidades sociais das instituições universitárias foram constituídas sob distintas expectativas, conforme as necessidades de cada época, porém sempre comprometidas “com alguém, seja esse alguém um papa, um rei, um Estado, ou grupo ou uma classe social” (FAGUNDES, 1985, p.22-23). A universidade medieval voltou-se para a elaboração e difusão do conhecimento sob o domínio da Igreja. Com o advento da modernidade e a expansão do capitalismo, foi instituída a ciência moderna, fundamentada nos valores do Iluminismo e nas demandas do processo de industrialização e de formação dos Estados Nacionais.

Como analisado por Oliveira (2014b), nesse contexto, as instituições universitárias se estabelecem como *locus* de pesquisa e educação superior, conformando os chamados “modelos” de universidade moderna (francês, alemão, inglês, norte-americano). Tais modelos revelam a função social dessas instituições, requerida historicamente em cada país, bem como as alterações decorrentes das mudanças nas relações entre a universidade, a sociedade e o Estado⁵⁶. Essas mudanças seriam consequências “das novas formas de produção, de organização social e de estrutura de poder que se estabeleceram com a revolução industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão de ideias liberais” (MAZZILLI, 2011, p.207), como já salientado, em razão das “revoluções burguesas clássicas”, que integraram as universidades aos projetos de nação das frações dominantes de cada país.

A discussão da função social da universidade, especificamente na produção da ciência moderna, exige alguns apontamentos a respeito dos aspectos epistemológicos do conhecimento. De uma perspectiva marxista e em oposição à ciência positivista⁵⁷, entende-se, a partir de Rolo e Ramos (2012, p.155-157), que o conhecimento se relaciona diretamente ao trabalho humano,

⁵⁶ Uma breve caracterização desses “modelos” de universidade pode ser encontrada em OLIVEIRA (2014b). Discussões mais consistentes estão presentes nos estudos de LEHER (2018a) e RIBEIRO (1975).

⁵⁷ Identificada com a ordem burguesa, fundada nos pressupostos epistemológicos da neutralidade científica, da existência de um método universal de conhecimento, da crença na objetividade científica a-histórica, no tratamento isolado das categorias científicas em relação à totalidade social e da separação entre o sujeito e o objeto (ROLO; RAMOS, 2012).

ou aos vários modos que o homem cria para suprir as condições materiais de vida. Se constitui como “dimensão refletida da experiência humana faz da natureza” e em sua forma universal, o conhecimento é uma “potência construtiva”, uma “força universalizante e um local de confirmação das forças essenciais humanas”. As motivações e as formas de se apreender a realidade são orientadas historicamente pelos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações, contornos teóricos, metodológicos e políticos que as relações sociais de produção impõem ao processo de produção do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, os autores acima citados chamam a atenção para o caráter dialético da função social da ciência moderna, que inicialmente desempenhou um papel civilizatório fundamental ao se contrapor ao feudalismo e aos dogmas religiosos como elementos estruturadores da vida social e econômica. Contudo, com o avanço da ciência, o conhecimento se tornou central para a reprodução ampliada do capital, se voltando, muitas vezes, contra a própria humanidade. Ante a essa contradição, “Marx não se cansa de sublinhar que precisamente as forças que hoje constroem a ciência em seu papel humanístico podem vir a ser uma plataforma para a construção de um espaço de conhecimento baseado em trocas múltiplas, multilaterais e solidárias” que promovam a emancipação humana (ROLO; RAMOS, 2012, p.157). Nesse sentido, a ciência deve ser constantemente tensionada na direção de sua forma universal. Quando inserida no trabalho educativo tem um papel fundamental, pois

A aceitação irrefletida, por parte da classe dominada, das relações sociais que subordinam o conhecimento à hegemonia ideológica da classe dominante resulta de uma forma de consciência “passiva e impotente”. Desconstruir o movimento histórico que deu origem a essa forma de consciência exige a compreensão de que a realidade humano-social não se reduz à forma reificada que assumiu na sociedade contemporânea, mas que ela pode ser “reinventada”, segundo uma multiplicidade de possibilidades pela práxis humana (ROLO, RAMOS, 2012, p.157-159).

Com esses breves apontamentos, situa-se a extensão universitária como um fenômeno histórico que emerge justamente das tensões em torno do acesso desigual ao conhecimento científico e de sua própria produção. Esses aspectos remetem, respectivamente, às dimensões social e acadêmica da extensão, intrinsecamente vinculadas. A primeira diz respeito à relação da universidade com a sociedade e a segunda se refere às questões epistemológicas e pedagógicas do fazer universitário.

Historicamente, a extensão se originou dos conflitos de classe em torno da democratização da universidade e da ciência, variando em suas formas e se materializando como uma das possíveis relações da universidade com os demais setores da sociedade e com o Estado. Dessa maneira, os compromissos sociais da universidade podem ser entendidos

mediante as distintas concepções extensionistas que fundamentam as práticas desenvolvidas. No Brasil, essas concepções e práticas possuem raízes históricas advindas do desenvolvimento das universidades no País e de influências externas, estando presentes no cotidiano das instituições, de maneira complementar ou em conflito, a depender de cada contexto (OLIVEIRA, 2014b).

Em relação ao próprio fazer universitário na produção e socialização do conhecimento, ainda em Oliveira (2014b), buscou-se compreender a relação da extensão com o ensino e a pesquisa, identificando que a ideia da indissociabilidade entre esses fazeres é relativamente recente⁵⁸. Viu-se também que ela denota justamente a luta por uma concepção de universidade como instituição socialmente referenciada, onde o conhecimento deve ser produzido em diálogo com a realidade concreta e orientado por interesses sociais mais amplos. No entanto, a literatura da área aponta o dissenso a respeito da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no cumprimento da função social da universidade, constituindo-se em objeto permanente de disputa, a depender de distintos projetos de universidade e sociedade.

Atualmente, essas disputas encontram-se na pauta do dia, desencadeadas pela determinação do PNE 2014-2024 e do CNE/2018 quanto à inserção da extensão nos currículos de graduação das universidades. Gadotti (2017), em um provocante texto denominado “*Extensão: para quê?*”, problematiza a nova centralidade da extensão em função do PNE e os desafios desse processo frente às concepções de universidade e de currículo em disputa. Para o autor, discutir a inserção da extensão no currículo é enfrentar o ranço conservador de suas concepções tradicionais e de práticas mercantis, bem como de uma visão academicista de universidade que desconsidera outras formas de conhecimento. Segundo ele, “a curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade” (GADOTTI, 2017, p.4).

Considerando a centralidade da extensão, assim como o fato de não abrigar sentido único e que suas diferentes acepções podem embasar distintas propostas de avaliação

⁵⁸ O caminho que levou à aprovação da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na CF/1988 e os desdobramentos desse princípio, a partir dos anos de 1990, foram analisados por TAVARES (1996), MAZILLI (2011) e MACIEL (2010). Sistematizei esse percurso no mestrado, onde tratei da dissociabilidade nas primeiras experiências de extensão com o ensino e a pesquisa; dos antecedentes do princípio da indissociabilidade e sua construção pelo movimento docente, em articulação com outros movimentos sociais, como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, que passa a ser defendido como diretriz da política nacional de extensão, em que pese as reformas educacionais de matriz neoliberal que secundarizaram esse princípio (OLIVEIRA, 2014b). Em razão desse esforço anterior, optou-se por não refazer esse caminho analítico nesta tese, como um tópico específico, mas inserido na discussão realizada nessa seção. Uma síntese atual desse percurso pode ser vista em MACIEL (2017).

institucional para a área, pareceu fundamental retomar, brevemente, concepções e práticas estudadas por mim anteriormente (OLIVEIRA, 2014b), destacando os aspectos que remetem a sua relação com a sociedade e com o ensino e a pesquisa. Incorporando novas leituras, as análises foram atualizadas e problematizadas considerando a argumentação já desenvolvida nesta seção e à luz da discussão da heteronomia cultural no capitalismo dependente, a partir da função social da universidade na perspectiva Florestiana.

A história da extensão se inicia antes mesmo da constituição das primeiras instituições universitárias de “vida longa”, na segunda década do século XX, com os cursos e eventos, pela “Universidade Popular” ou Universidade Livre, vinculada a antiga Universidade de São Paulo, criada em 1911 e extinta em 1917. Nessa iniciativa, de inspiração inglesa, a ideia era a de abrir a “universidade ao povo”, mas, os temas proferidos, de orientação positivista, não se coadunavam com os interesses das classes populares. Já na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1922, e na Escola Agrícola de Lavras, criada em 1926, registram-se as primeiras iniciativas de prestação de serviços de assistência técnica a agricultores, tendo como referência a experiência norte-americana (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 1999).

Segundo esses autores, essas duas vertentes da extensão permanecem presentes no desenvolvimento da extensão desde então. A prestação de serviços ganhou maior consistência a partir da segunda metade do século XX. Neste mesmo período, a perspectiva das universidades populares foi ressignificada e ampliada pelo movimento estudantil e nos movimentos de cultura e educação popular (JEZINE, 2006a; SOUSA, 2010).

Salienta-se que ambas são coetâneas e produtos “de um momento particularmente crítico da história do capitalismo”, em que a imposição desse modo de produção significou a entrada em cena da classe trabalhadora e marginalizada e a emergência dos conflitos contra as mazelas desse sistema (PAULA, 2013, p.13). A vertente inglesa, por meio das chamadas “universidades populares”, constituídas a partir das críticas do operariado às instituições elitizadas, ofertava cursos, palestras, etc., para a população geral, para disseminação de conhecimentos técnicos e difusão cultural (TAVARES, 2001; GURGEL, 1986). Na vertente norte-americana, a universidade, vinculada ao modelo capitalista “de vocação rigorosamente liberal”, foi mobilizada principalmente “no enfrentamento de questões referentes à vida econômica com vistas à transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade do setor empresarial” (PAULA, 2013, p.15) e pela prestação de serviços diversos na área urbana e rural (ROCHA, 2001).

No Brasil, essas experiências tiveram reconhecimento no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto n.19.851/1931, que registra a primeira referência legal à extensão, regulamentando-a tanto sob a forma de “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”, quanto da prestação de serviços, destinados à “difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, solução de problemas sociais e propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (Art. 42º, parágrafo 1º). Conforme Tavares (1996), nesse contexto prevalecia a ideia da extensão isolada do ensino e pesquisa, como meio de propagação da ideologia e cultura das classes dominantes. As práticas extensionistas, dissociadas do ensino e da pesquisa (OLIVEIRA, 2014b) eram materializadas, sobretudo, pela transmissão dos poucos conhecimentos (re)produzidos na universidade, sem a perspectiva de diálogo com os problemas reais do povo.

Segundo Tavares (1996, p.43), nesse contexto, a extensão desempenhou, como atividade isolada do ensino e da pesquisa, uma “importância vital para o fortalecimento da hegemonia urbano-industrial, já que objetivava realizar a propagação do saber produzido dentro da nova ótica capitalista”. O que estava em jogo era a disputa pela hegemonia na construção da democracia liberal burguesa em oposição ao poder oligárquico e o conhecimento difundido pela extensão, ainda que unilateralmente, cumpriria uma função civilizatória diante de uma população majoritariamente rural e analfabeta. Nesse processo contraditório, foram provavelmente abertos horizontes de possibilidades até então desconhecidos pelo acesso desigual ao saber produzido pela humanidade, mas apropriado por determinados grupos.

A partir das contribuições de Fernandes (2020a), identifica-se nas primeiras práticas extensionistas no Brasil, a predominância de um caráter mais tradicional-transmissivo, coerente com o PBES, reproduzido nas “universidades conglomeradas”. Sob esse padrão, onde prevalecia o ensino livresco, a função social da universidade voltava-se principalmente para a transmissão de conhecimentos produzidos fora do país, como expressão da heteronomia cultural da universidade. Ainda não havia se constituído, nas instituições ditas universitárias, uma mentalidade científica e criadora voltada à produção original e contextualizada de conhecimentos e em diálogo com os problemas das classes dominadas, restringindo maiores possibilidades à extensão nessa conjuntura. Porém, na ausência dessas condições, a extensão, ao mesmo tempo, que transmitia os valores culturais dominantes, favorecia, em alguma medida, a apropriação de conhecimento pelos sujeitos historicamente excluídos desse acesso pela ação sistemática das instituições escolares.

Se inicialmente, a extensão no Brasil foi influenciada pelas experiências – inglesa e norte-americana – como traço do colonialismo cultural, na América Latina, ela também tem como marco fundamental a luta estudantil de Córdoba contra o poder conservador da universidade colonial e elitista, e a defesa de uma proposição original para as instituições universitárias latino-americanas. Para além do campo universitário e inserida em um quadro socioeconômico mais amplo⁵⁹, a Reforma Universitária de Córdoba (1918), conduzida por jovens provenientes de “uma elite meio burguesa” (NOGUEIRA, 2019), expressou a busca por respostas autorreferenciadas aos processos de mudança em curso, a denúncia do imperialismo⁶⁰ e os anseios pela construção de uma cultura nacional e regional própria. Como sintetizado por Paula (2013, p.11), essa reforma integrou “a luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas”.

Tal movimento inaugurou e sintetizou um amplo programa de reivindicações, espalhando-se pelos países da América Latina, com avanços e recuos, conforme cada contexto sócio-político e econômico, sendo amplamente combatido pelas forças sociais conservadoras (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008). Dos postulados formulados pelos estudantes de Córdoba, a inserção da extensão universitária na missão social da universidade junto ao ensino e à pesquisa, se apresenta ainda hoje como uma especificidade das instituições latino-americanas. Essa inserção foi elaborada em conjunto com a perspectiva de democratização da universidade, da defesa de sua autonomia e do fortalecimento de sua função social no sentido

⁵⁹ No contexto internacional, a 1.ª Guerra Mundial (1914-1918) como expressão da crise do sistema de valores ocidentais e de mudanças na correlação de forças político-econômicas a nível internacional; a propagação das ideias socialistas a partir da Revolução Russa (1917). No contexto regional e interno, o processo de expansão do capitalismo na América Latina e a emergência da classe média argentina, do processo de urbanização e o advento do radicalismo ao governo na Argentina. Essas influências são sintetizadas por TÜNNERMANN BERNHEIM (2008) com base na análise de documentos produzidos por ideólogos e dirigentes do movimento estudantil argentino que expressavam diferentes correntes de pensamento.

⁶⁰ De acordo com NOGUEIRA (2019, p.81), a tese de Deodoro Roca, “um dos principais ideólogos da Reforma Universitária” [...] teve grande repercussão entre os universitários de Córdoba. A tese defendida no curso de direito “tinha forte conteúdo anti-imperialista, analisando a Doutrina Monroe, o Pan-americanismo, a intervenção dos Estados Unidos na América Latina de caráter neocolonial”. Apesar dessa repercussão, LEHER (2018b, p.197; 2019, p.144) salienta que para José Carlos Mariátegui, o significado do imperialismo não foi completamente dimensionado pelo movimento de Córdoba. De fato, MARIATEGUI (2008) critica a influência das ilusões democrático liberais da corrente wilsoniana presente na juventude latinoamericana. Apenas quando as ideias reformistas foram apropriadas pelos estudantes socialistas, elas passaram a assumir um viés anti-imperialista, a exemplo do marxismo latino-americano produzido por Mariátegui (LEHER, 2010).

de aproximar a universidade da sociedade e de voltar suas preocupações para os problemas dos povos latino-americanos⁶¹ (LEHER, 2008, 2018b; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008).

Essa vertente latino-americana da extensão ganha força no Brasil, a partir das lutas pelas reformas de base em fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, momento de grande efervescência cultural e política. Se oficialmente, a extensão foi reconhecida na LDBEN/1961, pela ideia tradicional de oferta de cursos, sem vínculo com o ensino e a pesquisa, no seio das lutas pela reforma universitária, ela foi ressignificada, especificamente com o movimento estudantil e com as “metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares”⁶² desenvolvidas por Paulo Freire à frente do Serviço de Extensão da Universidade de Recife⁶³. Os seminários da União Nacional dos Estudantes (UNE) registram, sob a influência dos ideais de Córdoba, a centralidade dada à extensão para a democratização da universidade e a sua aproximação com os interesses dos trabalhadores.

Conforme Gadotti (2017, p.4), na concepção freiriana, a universidade era uma instituição democrática, “comprometida com a problemática da comunidade, fomentadora de transformações sociais” e a extensão, um meio para “redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação”, com mudanças no projeto político-acadêmico. A UNE Volante e os Centros Populares de Cultura, a participação em campanhas de alfabetização de adultos vinculadas à cultura popular, sob a influência de Paulo Freire e outras ações junto às classes trabalhadoras foram desenvolvidas pelos estudantes que buscaram se acercar dos setores excluídos da universidade e da troca de experiências (GADOTTI, 2017; GURGEL, 1986; PAULA, 2013), vivências comumente conhecidas como extensão dialógica e popular. Apesar dessa vertente avançar em relação às anteriores, por vezes, na prática, segundo Gurgel (1986, p.57), o diálogo ou a comunicação com o “povo”, nem sempre era efetivo, e mesmo quando ocorria, a “ele se atribuía um potencial que parecia desconhecer completamente a estrutura de classes em que a sociedade estava assentada”, evidenciando seus limites.

A despeito dessas críticas, segundo a ótica florestiana, compreende-se que a extensão popular se insere nos movimentos de construção de um projeto de universidade original no

⁶¹ Segundo MARIÁTEGUI (2008, p.208), a partir da interlocução solidária de núcleos estudantis com o proletariado, surgiram experiências de universidades populares onde os estudiosos colocaram seus conhecimentos a serviço do proletariado, dotando-lhe de uma direção intelectual ainda não vivida em alguns países.

⁶² Na perspectiva da interação dialógica e da educação como prática de liberdade, tal como formulado, posteriormente, por Paulo Freire na obra “Extensão ou Comunicação”, em 1969, já no exílio, em função da sua cassação pelo governo militar. As críticas à concepção de extensão no sentido unilateral, messiânico, de transmissão e invasão cultural e a defesa da extensão como “ação cultural”, comunicação, coparticipação, presente nesta obra, se constituem em referências significativas para as experiências e políticas de extensão no contexto de redemocratização no Brasil, nos anos de 1980.

⁶³ A análise dessa experiência será retomada no capítulo 6.

Brasil. Almejando contribuir com a ruptura da função cultural estreita do PBES, que como centro assimilador e irradiador de conhecimentos produzidos externamente, vinculada “à organização econômica, social e política de uma sociedade dependente, concorria para estabelecer e para expandir os nexos de dependência ao nível da educação e cultura” (FERNANDES, 2020a, p.136). A proposta da extensão como canal de diálogo com as necessidades e os saberes populares, se aproxima também da ideia de universidade integrada/multifuncional, formulada por Florestan quanto à missão social da universidade a serviço da transformação democrática da sociedade brasileira.

Essas experiências foram interrompidas pelo golpe empresarial-militar de 1964, momento em que a extensão passou a ter conotação predominantemente assistencialista e cooptativa, com ações executadas pelos estudantes, sob a coordenação do governo, consoante a ideologia desenvolvimentista e, sobretudo, de segurança nacional, tal como o Projeto Rondon. Em 1968, a Lei n. 5.540 vai consagrar esse entendimento a respeito da extensão como oferta de cursos e serviços especiais à comunidade (Art. 20) e “oportunidade” para a participação dos estudantes “em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento” (Art. 40). Essa mesma Lei definiu a indissociabilidade apenas entre o ensino e a pesquisa, desconsiderando a extensão como instrumento de democratização e mudança na política universitária almejado pelo movimento reformista.

A extensão de caráter assistencialista, a serviço da manutenção do *status quo* – do caráter dependente do país – expõe mais um traço do projeto heterônomo de universidade da ditadura. Como já salientado, neste não se vislumbrava a produção de conhecimentos e formação voltadas à compreensão crítica da realidade e das contradições da dinâmica e formação sócio-cultural-político-econômica do Brasil. Sob o manto da ideologia desenvolvimentista, da neutralidade científica e baseado na disponibilização de conhecimentos “técnicos”, sem conteúdo político, para o atendimento das necessidades básicas na área de saúde e educação, por exemplo, a extensão foi reduzida à ideia de serviço social prestado pelos estudantes, desvinculada de um projeto acadêmico autêntico.

No entanto, não sem contradições, supõe-se que mesmo desenvolvendo ações prioritariamente assistenciais, muitos estudantes, em contato com a realidade da população marginalizada do processo político-econômico naquele período, possibilitado pelas “operações” do Projeto Rondon e pelas atividades desenvolvidas na área da saúde, educação, agropecuária, etc., ficaram “convencidos de sua condição de agentes de transformação” (GURGEL, 1986, p.119). Com isso, passaram a exigir maior organicidade e permanência das

ações desenvolvidas junto às comunidades, evidenciando o papel ativo e o comprometimento dos estudantes com os “de baixo”, ao desejar colocar o conhecimento aprendido na universidade a serviço das necessidades humanas, mesmo que em uma perspectiva redentora.

Posteriormente, em especial, na década de 1980, no “novo” quadro de luta social no Brasil, em prol da democratização e das disputas em torno da função social da universidade, a extensão foi mais uma vez ressignificada, agora como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, que busca nos interesses sociais mais amplos o Norte para as suas ações (OLIVEIRA, 2014b). De acordo com Tavares (1996), uma parcela significativa da comunidade acadêmica passou a compreender a extensão como uma

Concepção político-metodológica do ensino e da pesquisa e como um espaço estratégico para a redefinição do modelo estrutural das universidades em que a sociedade civil organizada passa a ser o referencial para a busca dos problemas a serem investigados cientificamente (pesquisa), para a reformulação dos programas e processos de ensino (TAVARES, 1996, p.6).

Essa compreensão foi reconhecida no princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, com a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988 e consagra uma concepção de universidade historicamente gerada e defendida pelas forças sociais contra hegemônicas. O artigo n.207 da Constituição Federal (CF), representa a vitória dos movimentos sociais (docente, estudantil, entidades científicas e sindicais). A indissociabilidade tornou-se parâmetro de qualidade para o trabalho científico e pedagógico na universidade, em oposição às lógicas mercantis para a educação superior em gestação nesse período (MACIEL, 2017; MACIEL; MAZZILLI, 2010; MAZZILLI, 2011; OLIVEIRA, 2014b).

Nesse contexto, destaca-se a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, que passou a atuar de maneira decisiva na construção de uma política de extensão como prática acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa. Essa perspectiva se tornou a principal referência para o processo de institucionalização da extensão nas IES públicas e na definição de políticas de fomento da área. Condensando discussões precedentes em torno da função social da universidade, o FORPROEX formulou, no seu primeiro encontro, um conceito de extensão que denota uma perspectiva de mudança na relação da universidade com a sociedade.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será

acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FORPROEX, 1987, *in* NOGUEIRA, 2000, p.153/154)⁶⁴.

Essa concepção modifica a compreensão tradicional da extensão enquanto disseminação de conhecimentos, difusão cultural ou prestação de serviços à sociedade apenas, definindo-a como atividade acadêmica, articulada ao ensino e à pesquisa, comprometida com a produção e democratização do conhecimento, enraizados e visando intervir na sociedade. Para Tavares (1996, p.111), a conceituação do FORPROEX desconstrói a ideia de extensão enquanto terceira função da universidade “para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada aos problemas sociais” da maioria da população e não para os interesses das classes dominantes e dirigentes da sociedade, como expressão crítica ao “caráter classista da instituição universitária”.

Esse entendimento acerca da extensão foi consolidado, inicialmente, no Plano Nacional de Extensão Universitária – PNext/1998 (FORPROEX, 2001b), atualizado em 2012 no documento da Política Nacional de Extensão Universitária – PNEU (FORPROEX, 2012). Na versão de 2012, o Fórum apresentou uma definição da extensão mais sintética, mas que reitera tanto sua acepção acadêmica e política quanto à postura da universidade perante a sociedade. “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” (FORPROEX, 2012, p.42).

À luz da discussão teórica que embasa esta tese, compreende-se que o Fórum, enquanto sujeito político, representante das IES públicas, condensou uma política de extensão na contramão à função social historicamente outorgada à universidade brasileira pelas classes dirigentes e dominantes. Tal política propõe e direciona a construção da extensão como prática acadêmica e crítica, socialmente orientada, que se contrapõe, não sem limites, à extensão de caráter assistencialista ou mercantilista advindas das contradições da sociedade brasileira e das

⁶⁴ A concepção de extensão do Fórum foi aprofundada ao longo do tempo, por meio de diretrizes políticas consolidadas na PNEU (2012), a saber: a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a interação dialógica, a interdisciplinaridade, o impacto na formação do estudante e impacto e transformação social. Essas diretrizes orientam as ações de extensão nas IES públicas e as políticas de fomento da área.

políticas educacionais e científicas, que no capitalismo dependente, contribuem ainda mais para a manutenção do *status quo*.

Vê-se que a extensão, compreendida como parte do modelo indissociável de universidade e socialmente referenciado, princípio defendido como diretriz da política de extensão do FORPROEX, significou o reposicionamento epistemológico no fazer universitário, no sentido de romper com a ideia da neutralidade da ciência, reconhecendo a dimensão política e cultural do conhecimento, como resposta típica em países latino-americanos “as demandas de sociedades marcadas por fortes desigualdades sociais” (CUNHA, 2012⁶⁵, *apud*, CASADEI, 2016, p.7). Dessa maneira, a extensão enquanto concepção acadêmica e prática social, “objetiva relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social, sendo o elemento articulador da produção e socialização do conhecimento do ensino e da pesquisa”, numa relação de reciprocidade, de troca de saberes, mutuamente transformadora entre universidade e sociedade (JEZINE, 2006b, p.8-9).

O entendimento que emergiu das lutas sociais pela cidadania na década de 1980, como crítica e desejo de superação dialética das concepções e práticas tradicionais de extensão de caráter tradicional e assistencialista, orientava a universidade em sua relação com a sociedade para o diálogo e a troca de saberes acadêmico e popular, para a democratização do conhecimento e produção científica e cultural enraizada na realidade (GADOTTI, 2017). Nessa direção, “a visão da Extensão Universitária como espaço de disputa de um processo de mudança na prática acadêmica têm avançado”, entretanto, “o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades têm colocado muitos limites a essa visão de Extensão Universitária” (GADOTTI, 2017, p.3). Essa perspectiva reafirma a permanência do dissenso e das disputas em torno das atividades e mudanças necessárias à universidade no cumprimento de sua função social, analisada por Oliveira (2014b).

A partir da problemática da universidade no capitalismo dependente, entende-se que a concepção de extensão como prática acadêmica e social se aproxima também da ideia de universidade integrada/multifuncional proposta por Fernandes (2020a). Sob a égide da chamada Constituição Cidadã, essa vertente extensionista fundamentou-se na defesa da autonomia universitária, na produção de conhecimento e formação críticos e vinculados às demandas sociais mais amplas e na democratização da universidade e sociedade. Como apontado na

⁶⁵ CUNHA, M.I. (org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

epígrafe desta seção, esta acepção da extensão abriga o potencial de identificar os estudantes com os dilemas dos povos, comprometendo-os com a construção de uma sociedade mais justa.

Essa perspectiva de extensão se configura naquela que mais tensiona a heteronomia cultural da universidade e a sua pertinência social, aproximando-a aos ideais de Córdoba quanto ao fortalecimento da função social da universidade e à democratização da universidade. A pertinência social da universidade estaria imbricada em sua capacidade de dialogar e responder aos dilemas postos pelos trabalhadores, pelos povos originários, pelos afrodescendentes, em suma, pelo povo real, aspectos que perpassam as diretrizes políticas da extensão.

A concepção acadêmica de extensão surgiu também para fazer frente à orientação mercantil da extensão como venda de serviços propugnada pela hegemonia neoliberal, que a partir dos anos de 1990, reconfigura profundamente o campo universitário (OLIVEIRA, CATANI, 2011), descaracteriza a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como princípio orientador do sistema de educação superior (MACIEL, 2017; MACIEL; MAZZILLI, 2010; MAZZILLI, 2011) e fragmenta o trabalho docente entre o ensinar, pesquisar e fazer extensão (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

E é nessa quadra história, conforme Jezine (2006a, p.37), que a concepção mercantilista de extensão emerge, sobretudo, a partir das expectativas de serviços geradas pela “sociedade globalizada” e dos cortes de verbas para as universidades. No primeiro caso, com vistas ao atendimento das necessidades do mercado produtivo e de trabalho, em que “a parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-se produtora de bens e serviços”. No segundo, sob a forma de captação de recursos junto aos diversos setores da sociedade para prover as demandas não supridas pelo Estado, em decorrência das mudanças de seu papel nas políticas públicas, em especial, para a educação.

Mediante a opção pelas políticas de diferenciação institucional e de transformação da universidade em organização social, a extensão foi instrumentalizada para levantar recursos no mercado e manter o funcionamento das instituições, bem como para a complementação salarial de seus trabalhadores. Esse direcionamento foi criticado por alguns autores por caracterizar a extensão como um balcão de oportunidade e negócios na universidade (DEMO, 2001; BOTOMÉ, 1996), ou ainda, como componente “do processo de introdução da lógica privada no interior das universidades mantidas pelo poder público (MINTO, 2012, p.3.943).

Em suma, a redemocratização política do país, sem a democratização socioeconômica e a ruptura com o capitalismo dependente, não logrou as condições necessárias para a construção da educação pública, gratuita, laica e universal, garantida com recursos públicos, limitando as

possibilidades de concretização da extensão como prática acadêmica e social, afastando-a, muitas vezes da perspectiva pensada no movimento que consagrou a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessas considerações sobre as concepções e práticas de extensão, procurou-se colocar em relevo as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que possibilitaram a emergência de suas distintas vertentes na história educacional brasileira. Com base em Minto (2012, p.3.942), entende-se que essas concepções estão inscritas nas disputas entre as forças conservadoras imbuídas na reprodução do padrão dependente de educação superior e as forças progressistas interessadas na construção e democratização da universidade/educação superior vinculada às necessidades do desenvolvimento capitalista nacional autônomo. O autor ressalta que o caráter elitista da educação superior brasileira,

[...] fez com que, durante muito tempo, a bandeira da indissociabilidade ensino/pesquisa encontrasse complemento na noção de extensão universitária [...]. Os mais importantes movimentos de defesa da universidade pública durante o século XX, no Brasil e também na América Latina, usaram desta bandeira como importante marco das lutas pela democratização da universidade e da educação superior, como forma de furar o bloqueio imposto pela lógica do capitalismo dependente ao desenvolvimento dos níveis educacionais superiores (MINTO, 2012, p.3942).

Em razão dessas disputas, na atualidade, a extensão é marcada por contradições e se concretiza em meio à tensão permanente entre forças conservadoras e progressistas no interior das universidades, que a depender de cada contexto institucional e político-educacional mais amplo, pode pender para um dos lados. E o contexto atual confirma essa perspectiva, pois as disputas continuam em aberto. Por um lado, o reconhecimento da extensão como componente curricular, portanto, como dimensão obrigatória na formação dos estudantes de graduação, e conseqüentemente, como carga horária docente dedicada ao trabalho na extensão. Esse imperativo, poderá conduzir, não sem limites, ao fortalecimento da natureza pública do conhecimento produzido, da formação e da função social da universidade. Nesse sentido, o trabalho docente na extensão poderá reforçá-la como prática acadêmica, superando a perspectiva da atuação na área orientada pela militância ou pela complementação salarial.

Por outro, o aprofundamento do ajuste fiscal com a aprovação da EC n. 95/2016, juntamente com a proposição do Programa *Future-se* pelo governo Bolsonaro (2019-), têm como finalidade sufocar financeiramente as UnF para, então, constrangê-las ao mercado e à adesão aos contratos de gestão. Isso poderá direcionar, ainda mais, a extensão para o mercado como via de captação de recursos para as instituições com a crescente desresponsabilização do Estado com o financiamento das universidades e institutos federais. A tensão é evidente.

Com base na perspectiva Florestiana, compreende-se que a contribuição da extensão para a superação da heteronomia cultural da universidade tem encontrado limites na impossibilidade de efetivação e/ou sistemática restrição da cidadania no capitalismo dependente, obstando, o desenvolvimento pleno das funções sociais desta instituição. Decorre, portanto, a necessidade de se avançar na construção de uma política de extensão como instrumento de diálogo com a classe trabalhadora para forjar uma educação e uma sociedade “para além do capital” (MESZÁROS, 2008).

Mas, enquanto essa possibilidade não se concretiza no devir histórico, é fundamental defender institucionalmente a política de extensão voltada à promoção dos direitos sociais e coletivos, em oposição à persistente cultura do mercado, do individualismo e do privatismo que tem dominado cada vez mais as políticas e práticas acadêmicas. Conforme a epígrafe desta seção, defende-se a extensão, indissociável do ensino e da pesquisa como uma das trincheiras de luta daqueles que defendem a universidade pública socialmente referenciada no sentido de identificar os estudantes “com o destino de seu povo, com eles sofrendo a mesma luta” para, junto a outros enfrentamentos, superar a condição de heteronomia cultural da universidade.

Considerando os aspectos aqui sintetizados e a atualidade do pensamento de Florestan Fernandes para discutir os dilemas da extensão universitária, problematiza-se: qual ou quais concepções de extensão encontram-se institucionalizadas nas universidades federais brasileiras? Quais concepções embasam as propostas de avaliação da extensão? Qual sentido denotam: aprofundamento do padrão dependente de educação superior/heteronomia cultural da universidade ou o fortalecimento da autonomia universitária? O que a avaliação da extensão diz a respeito da função social da universidade no capitalismo dependente?

1.3 – Avaliação educacional: situando o campo

A partir de uma perspectiva sociológica, considera-se a avaliação como um fenômeno social complexo, constituído de múltiplas dimensões e relações baseadas em um amplo panorama de referências de saberes e práticas, que se altera conforme as transformações sociais, políticas e econômicas e do avanço de conhecimentos e técnicas. Conforme Dias Sobrinho (2002a, p.17) “essa rede de relações, e, portanto, de sentidos, constitui o campo, não como objeto estático e já definido, mas como algo dinâmico e histórico”.

Compreender a avaliação como um campo significa não perder de vista suas diversas dimensões, funções, referências históricas, políticas, sociais, concepções, sentidos, finalidades, metodologias, que envolvem valores, questões éticas e ideológicas (AFONSO, 2010; DIAS

SOBRINHO, 2002a; SOUZA, 2018). No campo da avaliação existem diferentes focos, dentre eles, a avaliação educacional, expressão polissêmica, mas em geral, voltada à análise da aprendizagem, do desempenho, dos currículos, etc., e a avaliação institucional, que toma como objeto de estudo, as instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas (AFONSO, 2010; 2014; STEIN, 2003). Os conceitos, sentidos, funções e dinâmicas da avaliação foram construídos a partir de experiências desenvolvidas historicamente.

A trajetória desse campo é extensa no tempo e a literatura da área sintetiza alguns períodos importantes, a partir da experiência norte-americana e de sua propagação para outros países. Não é objetivo discorrer a respeito de conceitos e teorias da avaliação, mas apenas situar o tema e apontar, em linhas gerais, as raízes das concepções de avaliação que ainda fundamentam o debate, reflexões e políticas de avaliação da educação superior. A abordagem dessa trajetória foi realizada com base na periodização proposta por autores do campo da avaliação⁶⁶, conforme sintetizado por Dias Sobrinho (2002a; 2003b; 2004), Silva e Gomes (2018), enriquecida com os estudos de Aboites (2012) e Brandalise (2020a).

Antes, porém, ressalta-se a função social da avaliação que extrapola o universo escolar, servindo a propósitos de organização ou seleção social. Essa função é anterior à institucionalização da escola moderna, mas foi intensificada com a complexificação da sociedade, diante da ampliação do acesso à educação escolar e da emergência do sistema de classes, da organização das atividades produtivas e da divisão do trabalho, que estabeleceu os salários e o seu significado social, assim como as “hierarquias de poder ligados aos lugares ocupados nas estruturas de serviços e da produção”. Processos, respectivamente, determinados pelas revoluções burguesas (francesa e industrial). Desde então, a avaliação passou a ter “notável apelo e demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos quanto para selecionar para o serviço público e os postos de trabalho, sempre na noção de mérito individual” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.713), conforme a ideologia liberal burguesa.

Com a criação de testes escritos e o sistema de notação escolar, de racionalidade positivista explicitada nas ideias de credibilidade pública, transparência, rigor, objetividade e controle, foram fortalecidos “os mecanismos de hierarquização, classificação e reconhecimento do valor social dos indivíduos numa estrutura escolar que crescentemente valoriza a meritocracia e dela se exige guardar estreita correspondência com o sistema econômico” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.125). Seu uso é defendido por “prestar informações objetivas,

⁶⁶ Ambos os textos se baseiam na classificação proposta por Stufflebeam e Shinkfield, mas a periodização apresenta algumas diferenças de definição e caracterização das fases. Além desses autores, SILVA e GOMES (2018) também se baseiam em Guba e Lincoln, House, entre outros.

científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos”, quando, na verdade, esse objetivo oculta a função social de produzir hierarquias de poder e privilégios ao interferir, de maneira incisiva, na organização dos conteúdos e metodologias que legitimam saberes, profissões e indivíduos (DIAS SOBRINHO, 2004, p.712-714). Essa tradição de avaliação, tem sido largamente utilizada em vários países, mas, a “ciência da medição humana” tem sua origem nos EUA, desenvolvida pelas classes dominantes visando assegurar o progresso da nação, a partir de definição precisa do lugar e da ocupação de cada indivíduo na estrutura social, e o seu domínio sobre a ordem social estabelecida (ABOITES, 2012).

O primeiro período, denominado “pré-Tyler”, abarca a última década do século XIX até os anos de 1930, fase em que a aprendizagem era objeto de estudos da psicologia, caracterizando-se pela dominância da psicometria. Buscava-se mensurar, por meio de testes padronizados e objetivos, a inteligência e o desempenho de indivíduos, além de mensurações psicofísicas. Segundo Dias Sobrinho (2002a; 2003b), os termos “avaliação” e “medida” eram termos com noções equivalentes. Os instrumentos eram considerados como técnicas científicas e objetivas, cujo pressuposto se encontrava na quantificação, como método científico, tido como o elemento basilar para dar credibilidade aos estudos realizados.

Conforme Silva e Gomes (2018), os instrumentos e recursos elaborados nesse período foram utilizados para os processos seletivos nas instituições escolares e militares norte-americanas⁶⁷. Segundo o estudo de Aboites (2012, p.309), a psicometria teve um papel central na construção da ordem social, para além dos problemas de aprendizagem e de seleção de recrutas para o serviço militar. Esteve fortemente associada à “possibilidade de se construir regimes sociais equilibrados e funcionais, estruturados com base na localização adequada das pessoas de acordo com as expectativas que lhes são próprias”, a partir de padrões de referência recheados de estereótipos raciais e sociais, que buscavam ocultar as desigualdades sociais e culturais ou justificá-las pela medição da inteligência dita “inata”.

Nesse período, “as funções da avaliação eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento [...]” sendo a avaliação “descontextualizada e referida como norma ou padrão” (SILVA, GOMES, 2018, p.358). Esse tipo de avaliação impõe “o conceito de excelência” valorizando os melhores, tidos como “os mais capazes de demonstrar competências nos testes”,

⁶⁷ Uma exaustiva e relevante análise dos fundamentos dessa avaliação e seus usos para fins de classificação e hierarquização social pode ser encontrada em ABOITES (2012). O autor questiona e revela os motivos pelos quais a “avaliação científica” permanece hegemônica durante todo o século XX e início do século XXI, mesmo diante do conhecimento de sua incapacidade de contribuir para a melhoria educacional. Ele advoga a ruptura com esse modelo de avaliação e defende que os próprios sujeitos da educação possam tomar as rédeas da avaliação em sentido emancipador.

e, conseqüentemente, “a identificação dos piores, como sendo os ineficazes, incapazes e incompetentes”, constituindo-se em “um instrumento de grande seletividade social e de forte elitização”, sem contribuições à melhoria educacional (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.148). Na esfera do trabalho, segundo Aboites (2012), os exames científicos foram assumidos como instrumentos de transformação da organização social em favor do desenvolvimento capitalista em sua fase industrial, orientando o sistema educacional não em função da educação como direito de todos, mas pela divisão manifestada pelos testes, em que os “pouco inteligentes” não poderiam ser educados, apenas treinados, ao nível elementar e técnico, convertendo-se em trabalhadores úteis, reservando os estudos superiores para os “capazes”, base da divisão do trabalho manual e intelectual.

Em momento posterior, a partir dos anos de 1930, o foco da avaliação desloca-se para os objetivos educacionais. A “avaliação educacional”, termo cunhado por Ralph Tyler focou os programas e os currículos com vistas a gestão científica⁶⁸ e eficaz dos objetivos previamente estabelecidos de modo a determinar o grau de mudanças nos padrões de comportamento. Buscava-se garantir a eficiência e êxito do sistema escolar, em função das demandas econômicas e sociais surgidas nos EUA, após a crise capitalista de 1929. A racionalidade instrumental, a eficiência e a produtividade da escola em função dos objetivos educacionais traçados previamente, com vistas à responsabilização e *accountability*, embasaram a avaliação realizada nessa fase (DIAS SOBRINHO, 2002a; 2003b).

Apesar dos questionamentos direcionados ao modelo de avaliação concebido por Tyler, conforme Silva e Gomes (2018), ele permanece dominante na cultura de avaliação norte-americana até os dias atuais. Conforme os autores, nesse período,

[...] a avaliação tornou-se um mecanismo para diagnosticar o rendimento e a eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, envolvendo a taxa de sucesso escolar, o tempo na consecução das atividades e a taxa de aprovação nos níveis escolares, dentre outros. A avaliação permanecia essencialmente técnica, porém não mais restrita ao âmbito do conceito de medida; passa a ser referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo para a reformulação do currículo. Ensaia seus primeiros voos no sentido *accountability*, para demonstrar a eficiência e produtividade dos sistemas e unidades educacionais (SILVA; GOMES, 2018, p.362).

Segundo Aboites (2012), diante das condições de pobreza, impostas pela crise de 1929, que alcançaram os ditos “inteligentes inatos”, da pressão de movimentos sociais surgidos nesse

⁶⁸ Conforme HYPÓLITO (2007, p.3, *apud* SILVA; GOMES, 2018, p.357), a gestão científica no campo educacional é definida como um modelo de gestão “[...] baseado na lógica racional-técnico-instrumental, orientada pelos pressupostos da administração científica e que acompanhou os modelos de gerência do taylorismo, fayolismo e fordismo”.

período e das classes dominantes por mudanças nos rumos do país, o governo norte-americano desenvolveu políticas de bem-estar para todos sob a ideologia da promoção da “igualdade de oportunidades”. Diante disso, as classes dirigentes passaram a requerer da avaliação a identificação dos indivíduos mais capazes para recriar o país, independentemente de raça ou origem social, o que foi desenvolvido por meio de testes de aptidão baseados no mérito e capacidades “naturais”, vestindo “velhas ideias com novas roupagens”. Anos mais tarde, com a expansão do acesso à educação superior, os testes de aptidão passaram a definir que tipo e que qualidade de instituições correspondia a cada grupo social ou pessoa.

A fase seguinte, denominada de “realismo”, compreende o final da década de 1950 e o início dos anos de 1970⁶⁹, em função dos problemas educacionais advindos do fraco desempenho escolar dos alunos provenientes de famílias pobres e marginalizadas, que chegavam ao sistema escolar em desvantagem socioeducacional (DIAS SOBRINHO, 2002a). Nesse período, a avaliação volta-se para o plano das ações estatais e decisões políticas, tornando-se obrigatória, envolvendo atores governamentais, organizações privadas, organizações não governamentais (ONG) e OI “disseminando as abordagens dos Estados Unidos para o restante do mundo” (SILVA; GOMES, 2018; DIAS SOBRINHO, 2003b).

Esse contexto caracterizou-se pelo aprofundamento da responsabilização das escolas pelo baixo rendimento dos alunos e dos questionamentos a respeito “da eficácia e eficiência do financiamento público no campo educacional” emergindo daí a exigência de “transparência e prestação de contas aos usuários do sistema educacional” (SILVA; GOMES, 2018, p.364). Desde então o governo norte-americano passou a implementar o modelo de análise de sistemas do Pentágono (PPBS – *Planning-Programing-Budgeting-System*: Sistema de Planejamento, Programas e Orçamento), visando avaliar programas na ótica da relação custo/benefício, voltado à eficácia e controle gerencial da qualidade (DIAS SOBRINHO, 2002a). Vê-se com isso, as origens das funções reguladoras e classificatórias da avaliação da educação no Brasil.

Conforme Dias Sobrinho (2002a), essa fase foi paulatinamente enriquecida com novas perspectivas, modelos, objetos e metodologias, em que a avaliação foi deixando de ser uma área restrita à psicologia. Incorporou as contribuições da sociologia, antropologia, filosofia, administração, economia, fazendo surgir escolas de avaliação em importantes universidades norte-americanas. A consolidação dessas novas perspectivas se deu no início dos anos de 1970, na fase denominada de “profissionalização da avaliação”, período em que a área introduziu

⁶⁹ Segundo DIAS SOBRINHO (2003b), o período entre os anos de 1946 e 1957, é denominado por Stufflebeam e Shinkfield de a “era da inocência”, caracterizada por certo descrédito da avaliação e da educação. Essa fase não é abordada por SILVA e GOMES (2018).

metodologias qualitativas e as concepções de juízo de valor, negociação, tomada de decisão, dentre outras⁷⁰, ampliando a compreensão de que ela “não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra dos dados”, reconhecendo-se, “as dimensões humana, política, social e cultural que a avaliação necessariamente carrega em suas práticas” (SILVA, GOMES, 2018, p.372). As elaborações desse período se tornaram referências para a discussão e implementação dos processos de avaliação institucional das IES no Brasil, desde a década de 1980.

Essa breve incursão a respeito do campo da avaliação educacional permite localizar as tendências de avaliação da educação superior no Brasil, a partir de dois enfoques principais, a saber, a avaliação como instrumento de reforma, com função regulatória, de controle e seleção social e a avaliação formativa com função de autoconhecimento e melhoria educacional. Esses enfoques trazem consigo visões de mundo distintas que não se concretizam de forma pura ou estanque, estabelecendo relações contraditórias e de interdependência (BRANDALISE, 2020; DIAS SOBRINHO, 2005). Mas, como fenômeno ético-político, a hegemonia de uma delas diz muito sobre o projeto de educação e sociedade (direito, democracia, bem comum, autonomia, interesse público x mercado, lucro, interesses particulares, economia), em dado momento histórico. Ainda, segundo Dias Sobrinho, esses enfoques se vinculam,

[...] a uma questão filosófica e política que diz respeito à finalidade da avaliação e é subsidiária de uma concepção de mundo. A escolha de uma metodologia resulta da aceitação de um determinado paradigma. [...] De um lado, enfatizam a cientificidade e a utilização precisa de instrumentos técnicos, o que se pretende é identificar os melhores e os piores, cobrar responsabilidades, controlar e eventualmente premiar e punir. De outro lado, o importante é informar, trabalhar como diferentes representações, interpretar as causalidades e pensar estratégias de superação (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.25).

Conforme Brandalise (2020a, p.156), o primeiro paradigma, em geral, denominado de postura “objetivista, positivista, racionalista, mecanicista”, concebe a avaliação como técnica e fundamenta-se na teoria positivista e na racionalidade técnico-científica que “supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural”, portanto neutra e despojada de valores. Os fenômenos sociais são demonstrados por “dispositivos experimentais de investigação”, em que “o todo é igual à soma das partes, e as variáveis e respectivas associações são isoláveis do

⁷⁰ Alguns exemplos de autores de referência que elaboraram seus trabalhos, constituindo-se em referências no campo da avaliação, a partir desse período são: Stufflebeam (avaliação para a tomada de decisão); Stake (avaliação como negociação; estudo de caso; avaliação responsiva); MacDonald (avaliação democrática); Scriven (avaliação formativa e somativa; meta-avaliação), Cronbach (tomada de decisão, função política da avaliação), entre outros (DIAS SOBRINHO, 2002a; SILVA, GOMES, 2018).

contexto”. A visão de mundo subjacente “organiza-se em esquemas fechados de compreensão da realidade” analisada por meio da simplificação, redução e generalização e se traduz por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista”, e na ideia de que o “progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional de recursos e técnicas quantitativas” para fins de comparabilidade, medição e do estabelecimento de *rankings* voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais.

Já o paradigma ou postura subjetivista, baseado na fenomenologia, rejeita a identidade entre o mundo social e o mundo físico e postula a “complexidade das situações construídas pelos sujeitos, a partir de interesses e de valores diversos”. Rejeita também a neutralidade do conhecimento, “tomado como subjetivo, parcial e resultante das experiências e das vivências do sujeito” (BRANDALISE, 2020a, p.157). Nessa perspectiva, “a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais”, de onde se compreende que a “avaliação participativa e democrática é penetrada de muitas contradições e disputas”, que apresentam dificuldades, mas também propiciam possibilidades e experiências ricas de significados da vida social (DIAS SOBRINHO, 2004, p.721).

O campo da avaliação da educação superior no Brasil é atravessado pela oposição ou constante tensão entre essas duas perspectivas, modelos, tendências, enfoques, formatos, paradigmas, entre outros termos – a regulatória/de controle ou a democrático/formativa. Os mais distintos estudos, em sua maioria, ressaltam essa dualidade (AFONSO, 2005; ALMEIDA JÚNIOR, 2004; DIAS SOBRINHO, 2003a; 2003b; 2004; FRANCISCO *et al*, 2015; PFEIFER, 2012; SOUSA, 2012; SGUISSARDI, 2008; VERHINE; FREITAS, 2012). No Brasil, ela já se fazia presente no final da década de 1990, muito em função da oposição entre o PAIUB e o ENC, pois segundo Dourado, Catani e Oliveira (2001, p.1-2),

Duas tendências opostas balizam o debate na área: uma que tem por finalidade básica a regulação e o controle centrado em instrumentos standardizados e, outra, voltada para a emancipação por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional. A primeira abordagem assume várias tipologias, sendo conhecida, dentre outras, como avaliação centralizadora, funcional, contábil, operacional, de resultados. A segunda, por sua vez, recebe fundamentalmente as designações de avaliação formativa, participativa, efetividade social e científica.

Um balanço da produção acadêmica sobre a avaliação do ensino superior no Brasil, entre os anos de 1994 e 2014, realizado Moraes, Amboni e Kalnin (2017, p.713), constata que os trabalhos têm como fundamento a análise “das transformações da avaliação perante as mudanças sociais e políticas do país”, com base em uma “constante dialética entre “ser” e “deve

ser””. Conforme os autores, todos os artigos apresentam a dualidade ou tensão entre a implementação de políticas no sentido regulatório e a perspectiva idealista da avaliação emancipatória, formativa e democrática. O balanço evidencia também, que a produção sobre a avaliação segue a dinâmica das políticas educacionais (por exemplo, a reação da academia às políticas implementadas, tais como a criação do ENC, a instituição e mudanças do SINAES). Essa tensão também é destacada na análise da política nacional de avaliação da educação superior vigente (LACERDA, 2015; RIBEIRO, 2015; VERHINE, 2015). Conforme ressaltado por Ribeiro (2015, p.17),

O SINAES, em função dos seus objetivos e finalidades, conjuga os dois modelos de avaliação: a avaliação formativa, de caráter educativo, com o intuito de radiografar o funcionamento da IES, apontando os seus pontos fortes e fracos, permitindo, assim, o aprimoramento contínuo do seu trabalho; e a avaliação regulatória, ou somativa, com o intuito de verificar as condições de funcionamento da IES, exigindo um padrão mínimo de qualidade para a sua permanência no Sistema Federal de Ensino Superior. Este parece ser o grande desafio do SINAES.

Como demonstrado, o campo de conhecimento a respeito da avaliação no Brasil é caracterizado pela discussão, oposição e dialética entre dois modelos de avaliação, presentes nas reflexões de autores que se constituem como referências do campo e em estudos mais recentes que se ancoram nessa discussão. As tendências identificadas na literatura do campo se fundamentam nas disputas em torno da institucionalização da avaliação nas políticas governamentais e nas IES. Como será discutido nas seções seguintes, no Brasil, elas emergiram das mudanças no papel do Estado, decorrentes das transformações advindas da crise estrutural do capitalismo.

1.4 – Avaliação como instrumento de reforma

No presente estudo, a análise da avaliação institucional foi ancorada no movimento das mudanças nas políticas educacionais nas últimas décadas do século XX, tendo como marco histórico no Brasil, a Reforma Gerencial do Estado, em curso desde meados dos anos de 1990. Concorda-se com Afonso (2005, p.19) que a discussão da avaliação e suas funções devem ser “compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas” implementadas para satisfazer a determinados interesses. Dentre as finalidades das reformas educacionais, se encontrava a adequação da “educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista” (DUARTE, 2010, p.162).

As alterações foram tanto de natureza fiscal – ajuste estrutural do Estado para o pagamento de dívidas externas – quanto no redesenho dos sistemas educativos a fim de atender

aos imperativos da economia quanto à maior eficiência, produtividade e melhor adaptação dos trabalhadores às exigências do mercado (MAUÉS, 2003). Diversos estudos apontam a centralidade da avaliação como instrumento de reformas educacionais em diferentes países (ABOITES, 2012; AFONSO, 2005; COELHO, ZAINKO, 2005; DIAS SOBRINHO, 1999; 2002a; 2003a; 2003b; 2004; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001; DOURADO, 2002; LEITE, 2002; SGUISSARDI, 2008; SOUSA, 2012). No caso brasileiro, compreende-se que o aparato de avaliação erigido desde então, aprofunda a heteronomia cultural do país, ao ajustar o sistema educativo ao padrão de acumulação vigente – o capitalismo dependente.

A chamada “crise do Estado” e, por consequência, a necessidade de sua reforma, está inserida no seio das transformações no padrão de acumulação capitalista decorrente da “crise estrutural do capital” (MESZÁROS, 2000; 2011), que trouxe consigo “a crise profunda de todas as formas estatais” existentes. Segundo Meszáros (2000, p.14), “a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”, de maneira contínua. Seus limites estariam na disjunção completa entre o valor de uso e o valor de troca, em outros termos, da produção orientada ao atendimento das necessidades humanas e o aprofundamento da sobre-exploração do trabalho, expropriação e destruição da natureza que colocam em risco a sobrevivência da humanidade ao impor à grande maioria das pessoas a exclusão das condições dignas de vida (MESZÁROS, 2011).

Ao introduzir o livro de Meszáros (2011), Ricardo Antunes destaca que o filósofo húngaro identificava nas manifestações de maio de 1968 e na crise do petróleo em 1973, expressões sintomáticas das mudanças substantivas que se avizinhavam no sistema capitalista. Diferentemente dos períodos anteriores, conformados por ciclos de expansão e crise, tais expressões apontavam para uma crise “longeva, duradoura, sistemática e estrutural” que afetaria todos os domínios da vida social, econômica e cultural, colocando em risco o próprio sistema de produção. As “soluções” contínuas para conter os sintomas mais evidentes da crise não alteram a natureza destrutiva do sistema metabólico do capital orientado pelo “alienante, desumanizante e degradante lucro” (MESZÁROS, 2011), funcionando assim, como panaceia ideológica dos detentores do capital.

O período de expansão econômica, vivido após a Segunda Guerra Mundial (1938-1944), sustentado pelo Estado de Bem-Estar Social, que propiciava o equilíbrio entre a produção e o consumo, garantindo as condições necessárias para a reprodução do capital e da força de trabalho, entraram em crise nos anos de 1970. A combinação entre a alta taxa de inflação e a baixa taxa de crescimento destruíram a base de lucratividade capitalista, gerando

uma crise generalizada das economias de mercado, e os tempos prósperos, transformaram-se em uma profunda recessão. Para a sua superação, ideias neoliberais gestadas há muito (por Hayek e Friedman⁷¹), ganharam força nesse período, sobretudo, contra os gastos sociais do Estado advindos das pressões dos movimentos operários e sindicais (ANDERSON, 1996; CHAUI, 2001).

Segundo esse ideário, era necessário realizar reformas orientadas para o mercado e favoráveis à produção, radicalizando a competitividade e a obtenção de lucros, constituindo um novo padrão de acumulação. O desemprego estrutural (exclusão do mercado de trabalho e consumo, rotatividade, desqualificação e obsolescência da mão de obra), a predominância do capital financeiro (desvalorização do trabalho produtivo), a terceirização (aumento do setor de serviços e fragmentação e dispersão das etapas de produção), o enfraquecimento do poder sindical, a precarização das condições de vida (redução de salários, quando existentes, perda de direitos), as revoluções tecnológicas e a globalização⁷², caracterizam, de uma maneira geral, o padrão de “acumulação flexível”⁷³ (COELHO, ZAINKO, 2005; CHAUI, 2001).

No âmbito do Estado, significou a redução dos investimentos sociais, a privatização das funções públicas pela oferta privada de serviços, o surgimento das ONG e a incorporação do *ethos* do mercado na administração pública. Os pressupostos do Estado de Bem-Estar-Social e suas ações na reprodução da força de trabalho passaram a não ser mais funcionais ao capital na fase da “acumulação flexível”. Em decorrência, no plano ideológico, o neoliberalismo transferiu a culpa da crise econômica e do capitalismo para o Estado e para as instituições públicas, reivindicando a antiga tese do mercado como referência suficiente para a organização social (COELHO; ZAINKO, 2005).

A propagação das ideias neoliberais e a defesa da reforma do Estado contaram com o apoio decisivo dos OI, situação reconhecida em diversos estudos (ABOITES, 2012;

⁷¹ Friedrich Hayek e Milton Friedman – expoentes da tradição de pensamento neoliberal baseado nas noções de Estado mínimo (sem intervenção na economia e políticas sociais como fator de déficit público e de desequilíbrio do mercado), liberdade individual (competição, livre escolha, mérito) e do mercado como regulador da vida social (AZEVEDO, 1997).

⁷² LEHER (2003), a partir de LIMOEIRO-CARDOSO (1999), sustenta que “a globalização não é um conceito científico, mas uma ideologia” advinda da centralidade dos OI em reação aos Estados nacionais e a suposta perda de capacidade de intervenção destes Estados e da chamada revolução tecnológica/setor de comunicação. O autor argumenta que, nos países periféricos, os OI exercem grande poder em conjunto com frações burguesas dominantes na definição das políticas econômicas, em detrimento das instituições públicas e estatais; mas nos países centrais, a liderança dos OI e decisões a respeito de concessão de empréstimos são definidos pelos Estados imperialistas e seus Ministros da Fazenda. Quanto à revolução tecnológica, o autor esclarece que a promessa do aumento da produtividade da nova economia baseada nas novas tecnologias não se concretizou de “maneira brilhante”, dada a exclusão da maior parte da população à internet e o monopólio da produção de tecnologia em países centrais, como os EUA, por exemplo.

⁷³ Termo cunhado por David Harvey.

BOTELHO, 2015; CHAUI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2002a; DOURADO, 2002; LEHER, 2003; SILVA Jr., SGUISSARDI, 2020). Para Silva Jr. e Sguissardi (2020, p.19), por exemplo, “os ajustes estruturais e fiscais e as reformas orientadas para o mercado” preocupavam políticos e economistas nos países centrais e periféricos, desde os anos de 1980. Com isso, segundo os autores, as diretrizes definidas no Consenso de Washington (1989), tais como a conjugação entre redução dos gastos públicos/equilíbrio orçamentário; liberalização comercial e financeira/privatização das empresas/serviços públicos, a reforma da previdência/seguridade social e do mercado de trabalho, revelam a opção pela generalização da lógica mercantil/capitalista para todas as esferas da vida propugnadas pelos OI.

Entretanto, a influência, interpretação e implementação das agendas do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), nas diferentes nações, se deu consoante o lugar de cada país no sistema capitalista mundial. Naqueles de economia dependente, as medidas pactuadas no referido Consenso aprofundaram essa condição, mas, as “recomendações” dos OI não se constituíram em imposições externas, mas em medidas benéficas e lucrativas para determinadas frações burguesas, em função do processo renegociação da dívida na década de 1980, que no caso brasileiro, fortaleceu alguns setores mais internacionalizados (financeiro, agronegócio e *commodities*) (LEHER, 2010, p.41). Apesar da incapacidade dessas medidas em oferecer alternativas à barbárie social, o receituário neoliberal continuou vigente nas reformas do Estado em curso em diversas partes do mundo, no início do século XXI (LEHER, 2003), aprofundado nos últimos anos, como no caso brasileiro⁷⁴.

No quadro de transformações estruturais e de emergência do padrão de “acumulação flexível”, aflorou, no plano ideológico, a chamada *sociedade do conhecimento*, vinculada à “revolução” tecnológica e informacional, na qual importa o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deslocando-se do lugar de suporte ao de agente do processo de acumulação do capital, onde, a força e o poder dos capitalistas encontram-se no monopólio do conhecimento e da informação (CHAUI, 1999; 2001; 2003). Nesse cenário, “a divisão internacional entre os que produzem e controlam o uso dos conhecimentos e [...] aqueles que não têm meios para [produzi-los]” é extremamente desigual. Os que detêm o poder sobre o conhecimento como capital protegem a posse e os benefícios resultantes, “por meio de leis e instâncias que garantem o direito de propriedade e determina os usos” e os conhecimentos que possuem valor de mercado (DIAS SOBRINHO, 2005, p.166).

⁷⁴ Com a aprovação da EC n. 95/2016 e outras medidas legais.

Sob o discurso ideológico dessa sociedade como futuro único do mundo globalizado, a universidade, e conseqüentemente, o trabalho docente, são pressionadas a se ajustarem ao novo padrão de desenvolvimento, para proporcionar maior competitividade aos países no mercado mundial (FERREIRA; OLIVEIRA; 2010)⁷⁵. Esse deslocamento produziu alterações no entendimento quanto aos fins sociais da universidade no que diz respeito à qualidade do conhecimento produzido e à formação. Desde então valoriza-se, principalmente, “os conhecimentos úteis à economia de mercado, e por sua vez, a formação humana se reduz quase exclusivamente à capacitação profissional”, implicando na primazia “das áreas que mais produzem conhecimentos, patentes e profissionais de alto valor econômico em detrimento das humanidades” (DIAS SOBRINHO, 2012, p.603-604; 607)⁷⁶.

Diante da centralidade do conhecimento no mercado mundial altamente competitivo, conforme Gingras (2016, p.30), os Estados ocidentais passaram a dedicar “uma atenção nova às políticas científicas”. Nas lutas hegemônicas em torno da geopolítica do conhecimento, sob os interesses e estímulos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi demandada “a criação de indicadores capazes de medir o nível de desenvolvimento científico e tecnológico” dos países, a fim de subsidiar a formulação de políticas nacionais. Para tanto, fez-se a apropriação da bibliometria⁷⁷ como instrumento “objetivo” capaz de impor modelos de avaliação e sistemas classificatórios no mercado universitário global baseados na quantificação, premiação e produtividade.

De acordo com Gingras (2016), paulatinamente, a bibliometria foi empregada na avaliação da pesquisa, dos pesquisadores e programas de pós-graduação, mediante os indicadores de qualidade e “excelência”, com conseqüências para a carreira acadêmica e a distribuição de recursos para os programas de pesquisa. Passou também a orientar o movimento da internacionalização científica sob a lógica da produtividade, evidenciando o seu mau uso, por exemplo, na indução da seleção de temas e periódicos valorizados internacionalmente, de

⁷⁵ Um exemplo da conformação da educação superior às disputas pela hegemonia na economia mundial refere-se ao Processo de Bolonha (1999). Ver (DIAS SOBRINHO, 2007; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

⁷⁶ Nesse contexto, as universidades foram eleitas como locus privilegiado da inovação tecnológica vinculada ao setor industrial, tornando essas instituições centrais ao desenvolvimento econômico e à competitividade (DIAS SOBRINHO, 2012). Contudo, como discute LEHER (2010, p.45; 2019, p.70-71), o circuito ciência- tecnologia-inovação (P & D) e sua repercussão nas instituições universitárias ocorre de maneira distinta nos países centrais e dependentes. Nos últimos, o circuito “abarca de modo assistemático e heterogêneo um setor produtivo cujas as cadeias produtivas são fragmentadas, e via de regra, desprovidas de centros de investigação e desenvolvimento”. Essa particularidade ocupa as universidades com serviços pertinentes ao mundo empresarial, distanciando-as de sua função social de ensino, pesquisa e extensão, como locus de pensamento crítico e inventivo e da produção acadêmica voltada para a soberania nacional e ao bem viver de seus povos.

⁷⁷ “Método de pesquisa que consiste em utilizar as publicações científicas e suas citações como indicadores de produção científica e de seus usos” (GINGRAS, 2016, p.17). É uma ferramenta importante para se conhecer a produção e desenvolvimento do conhecimento científico por áreas e disciplinas ao longo do tempo.

“impacto científico” e que pontuam nos *rankings*, em detrimento da pertinência social na produção de conhecimento. Por trás da corrida por melhores posições nessas classificações está também a captação da clientela estrangeira lucrativa para os “mercados universitários”.

É nessa conjuntura que países, primeiro os centrais, como EUA e Inglaterra, darão também início às reformas educacionais de matriz neoliberal, estendendo-se, posteriormente, para outros países em diversas partes do mundo, com especificidades em cada contexto (AFONSO, 2013)⁷⁸. Sob o impulso dos OI, a avaliação passa a ser estruturante para a implementação, legitimação e manejo das reformas do Estado em curso. Em concordância, para Dias Sobrinho (2002b, p.105-106), “o tema e o interesse da avaliação institucional”, como instrumento para estabelecer controles e prioridades no financiamento, “adquirem muita força a partir do momento em que se tornou em todo mundo mais aguda a crise que [levou] os governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação”.

A institucionalização da avaliação na América Latina se deu, sobretudo, na década de 1990, tendo sido posta a serviço da “modernização” do Estado, caracterizada pela “hegemonia incontestada da perspectiva gerencialista” da reforma, “com ênfase nos resultados e na desresponsabilização/devolução/privatização de bens e serviços sociais”. Buscou induzir reformas direcionadas à contenção de gastos públicos e a busca da eficiência, produtividade, flexibilidade gerencial, transparência, responsabilização dos gestores, foco no “consumidor” e a provisão privada dos serviços públicos. A centralidade da avaliação não foi incidental, mas alavanca para as mudanças almejadas a fim de garantir “a credibilidade do processo de reforma e a sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo” (FARIA, 2005, p.99-100).

Aboites (2012) localiza no quadro econômico da década de 1980, em função da “crise da dívida de 1982” nos países latino-americanos, a emergência da avaliação como instrumento de reformas educacionais. É nesse período de renegociação das dívidas dos países que as medidas de ajuste determinadas pelos OI passaram a exigir mudanças estruturais. Elas seriam administradas pelos governos dos países devedores, conforme as particularidades nacionais, reinterpretação, ajustes e relações de poder nas burocracias governamentais, em articulação com os interesses políticos e econômicos de suas frações dominantes.

⁷⁸ Mobilizada pela competitividade econômica e a inovação tecnológica dos EUA em função da publicização de relatório de avaliação (*A Nation Risk*) que demonstrava a performance dos alunos norte-americanos, em muitos casos, inferiores à de outros países capitalistas menos desenvolvidos ou até mesmo na União Soviética, com quem disputava a hegemonia mundial naquele período (início da década de 1980) (AFONSO, 2013).

A preocupação dessas frações não era apenas com o pagamento da dívida, mas com o manejo do futuro das relações com os países devedores, onde os empréstimos de recursos seriam realizados por meio de medidas rígidas de controle e vigilância do uso dos recursos e a realização das reformas econômicas e sociais (ABOITES, 2012). Tais medidas resultaram no reposicionamento dos países da América Latina na economia mundial e na alteração radical do ideal histórico da educação pública e da formação humana como direito social de todos, que deveria ser ajustada ao lugar outorgado pelas potências mundiais às nações dependentes. A diminuição de investimentos na educação e os discursos em defesa da eficiência e qualidade passaram a vigorar como fundamentos das políticas educacionais, sem, contudo, significar a busca da melhoria educacional.

Ainda, segundo Aboites (2012, p.50), no que tange a dimensão fiscal do Estado, na ótica dos banqueiros internacionais “a era dos recursos abundantes para a educação era coisa do passado”. Em nome do binômio qualidade/eficiência, os investimentos deveriam se basear na relação entre utilidade, baixo custo e maior retorno, justificando a focalização de recursos para a educação primária em detrimento do nível superior nos países latino-americanos, uma vez que o ensino superior deveria ser liberalizado para a exploração comercial. É nesse contexto que a avaliação “começa a aparecer como um dos melhores instrumentos estratégicos para contribuir para a economia de recursos”. Para o autor, todas as análises e recomendações dos OI a respeito da educação superior estavam relacionadas à avaliação em função da eficiência no gasto público e não da melhoria educacional⁷⁹. Dias Sobrinho (2002a) confirma essa perspectiva ao explicitar a relação intrínseca entre a avaliação e o financiamento da educação superior para o BM, ao considerar que

Na ótica economicista do Banco, a avaliação é antes de mais nada a medida da eficiência e produtividade educativa através de indicadores econômicos e financeiros [...]. Nessa racionalidade se inscreve o fenômeno da privatização como essencial aos ajustes econômicos e à maior desresponsabilização do Estado (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.34-37).

⁷⁹ No documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) do BM, a ênfase na avaliação é demonstrada pelo número de prioridades que deveria orientar a disponibilização de recursos para a educação superior (três de quatro): inovação “nos métodos de avaliação de desempenho dos estudantes”, o aperfeiçoamento dos “exames e os procedimentos de seleção”, a criação de “sistemas de acreditação e avaliação de desempenho”, além de melhorias na “preparação do pessoal acadêmico” e inovação “no ensino, na organização e no conteúdo dos programas de estudo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.99-100, *apud*, ABOITES, 2012, p.52, tradução da pesquisadora).

Dentre as teses bancomundialistas disseminadas, destaca-se a visão da educação superior com um bem privado e não público⁸⁰ e a ideia de que a relação custo/benefício, por ser menor na educação superior do que na básica, para os países periféricos, seria inapropriada a universidade de pesquisa (que articula ensino, pesquisa e extensão) em função dos altos custos que engendra (COELHO; ZAINKO, 2005). A privatização da educação superior, a diversificação das fontes de recursos para as instituições públicas e a diversificação institucional das IES com foco na expansão não universitária, se constituem nas principais prescrições do BM para esse nível de ensino (DOURADO, 2002). Na lógica economicista, era necessário avaliar as instituições a fim de estabelecer prioridades na divisão dos recursos, tornando-se imperativa a criação de agências ou outras organizações que deveriam implementar a avaliação externa de programas e instituições e assegurar a “melhoria do ensino” e “níveis mínimos de qualidade” (ABOITES, 2012).

Para atingir esses objetivos foi indispensável a criação de uma “cultura de avaliação” para a construção de consensos que surgisse como necessidade intrínseca de cada país⁸¹. O ambiente de vigilância constante acerca do uso dos recursos deveria penetrar todos os âmbitos e resultar em iniciativas e organismos concretos de avaliação para demonstrar à comunidade financeira internacional, a seriedade dos compromissos econômicos e políticos firmados. Essa imagem e disciplina financeira se tornaria ainda mais explícita mediante a implantação de aparatos de avaliação nacional sofisticados, adotando-se, para tanto, a “avaliação científica”, modelo de avaliação elaborado nos EUA, ainda no início do século XX⁸², a partir de indicadores de desempenho que pudessem refletir a “realidade educacional”⁸³ de cada país⁸⁴.

Nesse movimento fica explícita a força da avaliação no manejo do Estado para atingir as metas definidas nos acordos comerciais, dentre elas a restrição de recursos para as políticas

⁸⁰ E orientada ao mercado, em oposição ao ideal de educação voltada à formação humana e integral, como um bem público, direito social e universal, e, portanto, inalienável. Essa concepção de educação vem sendo permanentemente tensionada pela perspectiva orientada ao mercado, que tende a ser hegemônica.

⁸¹ No contexto mexicano, em função dos acordos econômicos realizados, além do uso da avaliação como instrumento de reforma educacional no sentido do mercado, a própria realização da avaliação se tornou um forte mercado competitivo no país, com a criação de agências privadas de avaliação (ABOITES, 2012).

⁸² Como destacado na seção anterior deste capítulo.

⁸³ Além da indução à criação de sistemas nacionais de avaliação, a elaboração do PISA (*Programme for International Student Assessment*) pela OCDE se deu pela necessidade de criar um sistema de supervisão internacional para controlar as diferenças de qualidade de cada país e estabelecer um referente único para as políticas educacionais (ABOITES, 2012). A finalidade da avaliação para esse organismo é atender as imposições de ordem econômica dos países membros (DIAS SOBRINHO, 2002a), as maiores economias do mundo.

⁸⁴ O aumento dos processos de controle e fiscalização constituem o fenômeno denominado por Guy Neave de “Estado Avaliador”, caracterizado pela forte presença do Estado no controle dos gastos e resultados das instituições e órgãos públicos (NEAVE, 2012). Discussões a esse respeito podem ser encontradas em AFONSO (2013) e SCHNEIDER, ROSTIROLA (2015).

sociais de caráter universal, como a educação pública, em favor do pagamento das dívidas, evidenciando a drenagem do fundo público em favor das frações burguesas do setor financeiro. É utilizada como instrumento de dominação na condução dos destinos das nações, conforme os interesses políticos e econômicos das frações dominantes a nível nacional articuladas às frações hegemônicas, pois, segundo Aboites (2012, p.61-62),

A nova avaliação deixa de ser um assunto nacional e adota cada vez mais funções, objetivos e características derivadas das necessidades de uma direção internacional da educação em formação. A avaliação já não responde tanto às necessidades específicas das instituições, escolas ou regiões e inclusive às nações que tentam melhorar sua educação, se não as prioridades e necessidades de conhecimento e controle definidas a nível global. É uma condução internacional da educação que produz os grandes pactos nacionais e internacionais, por exemplo, de livre comércio. [...] Essa nova avaliação se converte em um instrumento estratégico na conformação do perfil educativo e laboral que cada país se vê forçado a adotar no contexto da globalização econômica.

A avaliação constitui-se assim em meio para legitimar as mudanças nas políticas educacionais que nada tem a ver com a melhoria dos problemas reais da educação identificados por seus trabalhadores e estudantes. Ao contrário, serve à função social de adequar a educação dos povos latino-americanos ao lugar definido pelo imperialismo na divisão internacional do trabalho. A avaliação se tornou essencial para adequar a formação às mudanças requeridas na esfera produtiva, e conseqüentemente, do trabalho.

Sob o padrão flexível de acumulação e seus efeitos de fragmentação/dispersão da produção econômica, o trabalho passou a ser marcado pela “rotatividade extrema da mão de obra”, pela “obsolescência vertiginosa” de suas qualificações [...] em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias” e pelo “desemprego estrutural decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra”. Com essas mudanças, a formação contínua e rápida se tornou indispensável para o trabalhador se manter “atualizado e ativo” no mercado de trabalho, exigindo maior flexibilidade e polivalência (CHAUÍ, 2003, p.10; MAUÉS, 2003).

Nesse novo padrão, “uma massa de conhecimentos e atitudes bastantes diferentes das qualificações formais requeridas” pelo padrão de acumulação anterior, emergiu sob a denominação do “modelo da competência”, “noção oriunda do discurso empresarial” do final dos anos 1970 e início dos anos de 1980 (HIRATA, 1994, p.132-133). Conforme esta autora, em detrimento da qualificação que correspondia “a um saber, uma responsabilidade, uma carreira, a um salário”, a competência se vincula à imprecisão, a um “saber ser” adaptado “a um estado instável da distribuição de tarefas” e às “capacidades gerais e mal definidas”. Para dar conta dessas novas exigências de formação seria necessário transformar a educação em um

grande mercado mais flexível e rapidamente adaptável às exigências e demandas em constante mudança na base produtiva⁸⁵.

A educação superior, submetida de maneira crescente aos interesses econômicos concretizados em acordos comerciais⁸⁶, e transformada em educação terciária, se volta para a formação das competências necessárias para as demandas imediatas do mercado de trabalho, da indústria e dos interesses econômicos dos OI (BORGES, 2009; CHAUI, 2003; MAUÉS, 2003). Nessa lógica, a avaliação das IES se restringe a aferir “o êxito na capacitação de profissionais de acordo com os perfis, isto é, competências e habilidades definidos pelo mercado” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.41).

Exemplos desse movimento de reformas implementadas nas IES e na formação, submetidos aos interesses do capital na “sociedade do conhecimento”, são analisados por Aboites (2012; 2010). O primeiro refere-se ao acordo comercial firmado no Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TCLAN), em 1992, entre o México, Canadá e os EUA, para fazer frente aos polos econômicos japonês e europeu. Foram estabelecidas formas de integração econômica, cultural e educacional, sendo que no plano educacional, uma das exigências dos grupos empresariais, principalmente dos países hegemônicos, foi a ruptura de barreiras para a implementação do mercado de serviços educacionais privados no México. A avaliação “científica” se constituiu como instrumento estratégico do controle do fluxo de conhecimento pelas grandes corporações hegemônicas, a fim de agilizar as transações do mercado educacional, ao oferecer informação sobre o “valor” de cada instituição” e a qualificação outorgada a cada estudante através da medição das competências exigidas no mundo do trabalho, funcionando como uma política social de distribuição da população em opções educativas hierarquizadas socialmente (ABOITES, 2012).

Quanto ao segundo, Aboites (2010), analisa o *Projeto Tuning-América Latina*, proposta de transplantação do Processo de Bolonha para a América Latina, visando alavancar a União Europeia no mercado educativo competitivo mundial, cujo pressuposto consiste na ideia de

⁸⁵ “A pedagogia das competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões”. As competências precisam passar por avaliação e validação permanente para demonstrar a adequação do trabalhador ao posto de trabalho almejado, “funcionando como instrumento de gestão do trabalho em um mundo de incertezas, constantes mudanças e ajustes” (RAMOS, 2012, p.535).

⁸⁶ Em 1995, foi assinado o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (GATS) pelos países da Organização Mundial do Comércio (OMC), visando a liberalização progressiva dos serviços, dentre eles a educação. Nas regras acordadas estava a eliminação das exigências locais e nacionais de validação e certificação de cursos e títulos em favor de uma certificação internacional de modo a favorecer o livre trânsito de pessoas no mercado educacional mundializado (SIQUEIRA, 2004), e “viabilizar a exportação de programas de educação superior dos países hegemônicos para os países periféricos” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 58).

como deve ser a formação profissional latino-americana, a partir da Europa. Com uma orientação preponderantemente empresarial e mercadológica, definida desde os centros econômicos europeus, o Projeto pressupõe o estabelecimento de parâmetros comuns de qualidade (avaliação) e conteúdo (as chamadas competências), a fim de promover a certificação, titulação e a livre circulação de estudantes, profissionais e investigadores, em função das exigências dos empregadores de conhecer o significado prático de determinado título ou certificação. A síntese do autor explicita a lógica por trás dessas propostas que visam, exclusivamente, submeter a ciência e a educação das nações capitalistas dependentes aos interesses hegemônicos.

A visão do que deve ser a formação que vem desde os conglomerados europeus e internacionais não se converte magicamente os países latino-americanos em sócios em pé de igualdade com os países hegemônicos. Nem se quer propôs fazê-lo. Simplesmente responde a necessidade das corporações de ter na América Latina o capital humano provido de uma formação tipo Bolonhesa para as suas iniciativas econômicas. Eliminando ou reduzindo ao mínimo o pensamento criativo nas ciências e humanidades; graças as competências, se reforça o caminho que leva a que os latino-americanos se assumam como países produtores de matérias primas ou maquiladores, simplesmente montadores de produtos e serviços desenvolvidos em outra parte. E converte os egressos em agentes de investimento e tecnologia externa, e não em construtores do conhecimento necessário e as profissões para as nações latino-americanas do século XXI (ABOITES, 2010, p.141-142, tradução da pesquisadora).

Na conjuntura brasileira, Rodrigues (2007) desvela os determinantes econômicos da avaliação no Brasil. Conforme o autor, dentre as mudanças requeridas pelo capital industrial⁸⁷, representado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), no processo de (re)conformação do Estado à economia competitiva, estava a redefinição do sistema educacional brasileiro, em especial, da subordinação da universidade pública às necessidades econômicas⁸⁸. Para a CNI, a educação e o conhecimento deveriam ser tomados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, configurando o que o autor chama de *mercadoria-educação*.

Com claros objetivos “de subsunção da educação superior (e do conhecimento) às necessidades do processo produtivo”, o capital industrial clamará “pela ação do Estado, seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora”, inclusive como condicionamento para a transferência de recursos para as universidades, em

⁸⁷ Desde a década de 1960, no contexto da ditadura militar, a CNI vem atuando na construção de uma proposta de reforma da educação superior que atrela a universidade (formação e produção de conhecimentos) à indústria, por meio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

⁸⁸ Explicitada no *Plano Estratégico 1999-2010* produzido pelo IEL, em 1999, mas gestadas pela CNI, desde fins dos anos de 1980, quando divulgou o documento *Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil* (1988) (RODRIGUES, 2007).

processo análogo à avaliação da pós-graduação. Em 2004, a CNI vai requerer também a instituição de um “novo marco regulatório para avaliar o desempenho das IES” e o aperfeiçoamento dos “critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior” (RODRIGUES, 2007, p.42; 46-47).

Já as frações burguesas comerciais, interessadas na organização do setor educacional como atividade comercial para a venda da *educação-mercadoria*, desejavam a liberdade de ensino e a ausência de qualquer controle estatal sobre a expansão de seus negócios. Como herdeiros das reformas neoliberais, os empresários da educação⁸⁹, vão se opor ao modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, defendendo, em seu lugar, a pluralidade de IES com diferentes níveis de qualidade, e ao papel regulador do MEC, admitindo a avaliação, desde que ela não interfira nos negócios educacionais (RODRIGUES, 2007).

Todas essas mudanças ganham materialidade no movimento de Reforma Gerencial do Estado e da educação superior empreendidas pelos Ministérios de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e pelo MEC. Como será tratado nesta tese, ainda que a avaliação tenha se constituído em objeto de discussão, disputas e propostas de diferentes segmentos da comunidade acadêmica e do governo ainda nos anos de 1980, a avaliação como instrumento de reforma educacional foi efetivado com a eleição de FHC em 1994 e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995). Neste, é evidente a priorização das necessidades da reprodução do capital, em detrimento das garantias sociais da CF/1988.

Com o discurso ideológico de culpabilização e ineficiência do serviço público, este documento do MARE apresenta a flexibilização, a descentralização e o modelo gerencial de administração como soluções eficazes para a “crise do Estado”. Dentre os seus pressupostos, estava a busca pela maior eficiência e qualidade consoante a lógica do setor privado; a transferência da execução das políticas sociais para o setor privado ou para o chamado público não-estatal; e o controle por resultados para garantir a qualidade dos serviços prestados aos “clientes” em substituição a administração burocrática (MARE, 1995). Esse último aspecto se orientou pelos princípios da *New Public Management* ou Nova Gestão Pública (NGP), sob a lógica gerencialista proveniente do setor privado (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Ressalta-se, no entanto, que essa mudança não se caracteriza por uma ruptura clara devido à coexistência das duas formas de controle, com preponderância da NGP (BALL, 2006).

⁸⁹ Representado pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), que atuou na constituição do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular nos anos 2000 (RODRIGUES, 2007).

Com a NGP, o Estado seria o regulador, provedor e promotor dos serviços da educação e da saúde, reduzindo seu papel de produtor e executor ou prestador direto de serviços⁹⁰, o que no caso brasileiro, nunca se efetivou de maneira universal. Implementada pelo governo FHC (1995-2002), o conjunto de reformas empreendidas buscou a racionalização e modernização do Estado, segundo os interesses privatistas e mercadológicos, consoante ao ideário neoliberal, transformando direitos em serviços regulados pelo mercado (SILVA JR.; SGUISSARD, 2020). Em outras palavras, para atender os desígnios das frações burguesas dominantes, o Estado recuou na garantia dos direitos fundamentais para a classe trabalhadora, transformando-os em mercadoria.

Silva Jr. e Sguissardi (2020, p.54) também asseveram que o movimento de reconfiguração da educação superior, sob a lógica da reforma do Estado, tratou de “introduzir, na educação superior pública, a racionalidade gerencial capitalista e privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital, com sua racionalidade organizativa”. Tal racionalidade exigida pelo ajuste neoliberal não se restringiu apenas à esfera econômica, mas em alterações na esfera simbólica-cultural de modo a “constituir valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto da tecnificação da política e da cultura”. Na mesma direção, Sousa e Bruno (2008, p.195-196) compreendem as reformas do Estado como:

[...] um conjunto de mudanças que vêm ocorrendo, tanto no que se refere à sua atuação e atribuições no campo econômico e social, quanto no que diz respeito à organização/administração das instituições, por intermédio das quais atua no campo das políticas públicas. Trata-se, portanto, de mudanças que incidem em duas esferas distintas, embora intimamente relacionadas: atuação/intervenção/atribuições do Estado e a reorganização interna de suas instituições.

O MEC, sintonizado às propostas da Reforma do Estado conduzida pelo MARE, empreendeu uma profunda reestruturação da educação superior por meio de uma série de medidas de ordem legal. Os pressupostos da reforma estão na base das políticas de expansão, financiamento, diferenciação e diversificação institucional, configurando, desde então, as novas faces da educação superior (SILVA Jr., SGUISSARDI, 2020), que vai se expressar,

⁹⁰ Para efetuar as medidas do ajuste neoliberal, a chamada “modernização” do Estado tomou como objeto principal a reforma do aparelho de Estado, alterando duas esferas fundamentais: 1) o núcleo burocrático (núcleo estratégico e atividades exclusivas), voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado e orientadas pelo princípio da efetividade, 2) o setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura (serviços não exclusivos e competitivos, produção de bens e serviços para o mercado), como parte do Estado, mas não do governo, portanto, poderia ser realizado pelo setor privado e público não-estatal, orientado pela lógica da eficiência (MARE, 1995).

principalmente, na modificação da natureza das IES para atender, prioritariamente, às demandas do mercado, com a avaliação transformada em ferramenta imprescindível nesse processo.

Para dar resposta a demanda social de acesso à educação superior e possibilitar a expansão do sistema, as reformas implementadas incentivaram a diferenciação institucional, através do franco estímulo às IES isoladas e privadas de maneira a superar progressivamente o modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e no constrangimento ao setor público⁹¹. Impeliu também a diversificação das fontes de financiamento nas IES públicas, pela captação de recursos no mercado. Com isso, o segmento mercantil das IES com fins lucrativos foi ampliado, tornando-se predominante no sistema de educação brasileiro. Essa ampliação contou com a participação central da avaliação enquanto instrumento de reforma “eficaz ao incremento e ao acompanhamento da expansão quantitativa e diversificação do sistema” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.202).

Tal como na experiência mexicana, a avaliação da educação superior, implementada no Brasil no contexto da Reforma Gerencial do Estado, também exerceu a função principal de controle, com a finalidade de informar e orientar administradores públicos e o mercado consumidor da *educação-mercadoria*. Sob essa lógica, o fundamental era a comparação de desempenhos de estudantes e cursos, a classificação e hierarquização institucional que viabilizassem a produção de *rankings* para orientar o mercado educacional e instrumentalizar o exercício do poder controlador do Estado, a exemplo do credenciamento e do financiamento. Não interessava “os processos que produziram tais resultados, a pertinência e relevância social, as dificuldades e potencialidades” (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.176), tornando impertinente, por exemplo, o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como pressuposto da avaliação das instituições universitárias.

Esse modelo de avaliação serviu ao propósito de flexibilizar e privatizar o sistema a ser expandido, com diferentes formatos e projetos institucionais, constituindo-se em oportunidade de negócios e lucro para os empresários do setor educacional. Por trás do discurso da transparência para os consumidores em relação à oferta educacional, como forma de regular o livre mercado da educação, a avaliação cumpriu o papel de ocultar a crescente desobrigação do Estado com a ampliação e garantia do orçamento público para expansão do sistema. Assegurou assim, o controle dos resultados e finalidades, informando ao mercado, por meio de escalas, a

⁹¹ A partir de várias medidas implementadas pelo então governo FHC: congelamento de salários dos servidores das universidades; não realização de concursos para preenchimento de vagas docentes; contingenciamento de recursos de custeio e capital, trazendo prejuízo à manutenção das universidades; corte de bolsas de pesquisa e pós-graduação, etc. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2020).

“qualidade” dos serviços educacionais ofertados, afiançando a funcionalização econômica da educação superior.

A avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral (DIAS SOBRINHO; 2010, p.201-202).

A avaliação a serviço das reformas educacionais conforme a lógica gerencial, que reestruturou o papel do Estado, foi implementada em 1995, com o Exame Nacional de Cursos (ENC), a despeito das experiências de autoavaliação institucional, em andamento nas universidades brasileiras, concebidas pela comunidade acadêmica e orientada pela participação e pela função social da universidade.

Alguns anos depois, embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tenha soprado ventos de mudança em sua concepção original, no sentido de resgatar e aprofundar a autoavaliação como aspecto central ao sistema e de se contrapor à lógica hegemônica na avaliação, os estudos da área apontam para a predominância da avaliação para fins de controle, com ênfase no ENADE, em detrimento da melhoria educacional (BARREYRO; ROTHEN, 2014; DIAS SOBRINHO, 2008; GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017; SOUSA; BRUNO, 2008).

As implicações das mudanças implementadas na educação superior, sob a hegemonia da avaliação controladora, vêm sendo amplamente criticada pela literatura, por servir principalmente ao propósito de ajustar esse nível de ensino à lógica do capital de diferentes formas: pela sua redução à educação terciária, restringindo a formação humana à capacitação profissional; pela prevalência da qualidade orientada ao mercado e não à sociedade, sem promover melhorias significativas nos cursos de graduação, servindo prioritariamente ao empresariamento da educação, agudizado nos últimos anos pelo processo de financeirização, com a comodificação da educação e da própria universidade; pelas consequências da lógica da eficiência, competitividade e produtividade que fundamenta a avaliação do ensino e da pesquisa na autonomia universitária, no trabalho docente e na função social da universidade, reconfigurando o campo universitário no Brasil, onde a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão já não prevalece como princípio orientador⁹².

⁹² Por exemplo (AMARAL, 2011; ASSIS; OLIVEIRA, 2013; BARRETO; LEHER, 2008; CARDOSO; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; DIAS SOBRINHO, 2014; GOMES; MELO, 2018; LIMA, 2011; OLIVEIRA; CATANI, 2011; SGUISSARDI, 2006; SOUSA; 2015).

Especificamente nas universidades públicas, Chauí (2001, p.189) destaca que a finalidade precípua das reformas educacionais dos anos de 1990 foi a de instalar “a universidade operacional, isto é, um misto de universidade funcional e de resultados”⁹³. Nessa universidade, a concepção da autonomia universitária enquanto instituição social foi reduzida a autonomia organizacional, referida à gestão de recursos financeiros em conformidade aos contratos de gestão (metas, objetivos e indicadores) firmados com o Estado ou privados. Para essa autora, “o sentido institucional, sociopolítico” da autonomia universitária “foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado” e não mais pelo “modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado” (CHAUÍ, 2001, p.204-205).

Enquanto instituição social, a qualidade da universidade é balizada pela sociedade como referência normativa e valorativa, pelo questionamento de sua função social e do “seu lugar no interior da luta de classes”. Entretanto, regida pela ideia de instrumentalidade e por contratos de gestão, a universidade operacional é avaliada por índices de produtividade, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual”. Nesse processo, a qualidade não se refere ao *o quê, como e para que/quem se produz*, operando-se “uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade”. Como entidade isolada e tomando a si própria como referência, o sucesso e eficácia da universidade como organização são medidos pela eficiência na gestão dos recursos e pelas estratégias de desempenho face à competição com as demais universidades. Nesse processo, “a heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu” (CHAUÍ, 2001, p.184; p.188-190).

Para Pereira (2020, p.198), a universidade operacional não se encontra mais em disputa, mas sim, consolidada na “universidade eficiente”, “aquela que tem sua “boa” qualidade atestada pelos rankings, independente dos recursos estatais disponíveis para produzir seu “bom” desempenho”. Embora pondere que tal assertiva não possa ser generalizada, o autor considera que a universidade eficiente foi conformada pela NGP, sustentada pela política nacional de avaliação, a partir de políticas institucionais que disciplinaram a gestão universitária a conviver com a escassez de recursos, e a despeito disso, apresentar bons resultados. Para tanto, apresentam a classificação nos *rankings* nacionais e internacionais como estratégia de credibilidade e diferenciação perante outras IES, em consonância com o ambiente de competitividade imposto pela sociedade do conhecimento para atender as demandas do capital.

⁹³ Respectivamente voltada para o mercado de trabalho e para as empresas (CHAUÍ, 2001).

Com base na perspectiva florestiana, vê-se que o aparato de avaliação erigido no contexto da Reforma do Estado não contribui para a construção de um projeto autônomo de educação, universidade e sociedade. Ao contrário, com as mudanças produzidas pela avaliação no sistema de educação superior e no interior das instituições, em especial, das universidades públicas, se aprofunda o padrão dependente de educação superior e a heteronomia cultural da universidade. Por se estruturar no modelo de competências, a avaliação tensiona e direciona o ensino superior à formação profissional, enfraquecendo a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como elemento orientador do sistema. Na produção do conhecimento valoriza-se, sobretudo, aqueles voltados à inovação tecnológica.

Enquanto instrumento de reforma, a avaliação opera com a ideia de qualidade referenciada pelo mercado. Baseia-se em medidas, seleção, comparação, racionalização, competitividade e eficiência, funcionando como mecanismo de reforço dos interesses do sistema de acumulação vigente. A educação é vista como um negócio lucrativo e as instituições educativas como espaço estrito de formação de competências para o mercado. Sob essa lógica, a universidade é tida como ineficiente, pois é incompatível com as suas funções enquanto instituição social.

Esse sentido se contrapõe à qualidade referenciada ao social, ainda valorizada por grande parte comunidade acadêmica, ao menos nas universidades públicas, onde a pertinência se encontra no compromisso com a formação humana e a produção de conhecimentos críticos, regidos pela autonomia universitária e pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compromissos esses, voltados à democratização da universidade e da sociedade e não somente às demandas da economia. Estas distintas lógicas de qualidade estão ancoradas em diferentes projetos de sociedade e de educação que atravessam a política nacional de avaliação, desde quando o tema entrou para a agenda pública na década de 1980. Porém essa disputa, não sem contradições, tem sido hegemonzada pela avaliação de matriz neoliberal.

Essa avaliação também naturaliza a exclusão, pois não visa a garantia de acesso à educação pública como direito social, muito menos pela perspectiva de uma formação humana integral que objetiva o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a qual pressupõe, entre outras coisas, o investimento amplo de recursos, para assim contribuir com o fortalecimento dos valores de uma sociedade democrática e autônoma. Entretanto, para fazer frente ao modelo hegemônico de avaliação, no âmbito da comunidade acadêmica foi forjada uma concepção de AVI orientado pela autonomia e pertinência da universidade, considerando

a integração entre o ensino, pesquisa e extensão, com vistas a melhoria educacional e o aperfeiçoamento institucional, perspectiva que será discutida na sequência.

1.5 – Avaliação Institucional na perspectiva da integração

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que “a avaliação é uma prática social, que se refere aos processos de construção de sentidos, significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, para diversos sujeitos” (BRANDALISE, 2020b, p.108). No âmbito institucional, a avaliação consiste em um “empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995, p.9). Trata-se, pois, de um “processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição” (BELLONI, 1999, p.40), tendo em vista a relação entre a missão da instituição e o contexto social, econômico, político e cultural em que se encontra inserida (STEIN, 2003, p.35).

Esses aspectos remetem à compreensão da “avaliação institucional na perspectiva da integração”⁹⁴, tal como proposto por Dias Sobrinho (2002a). No presente trabalho, toma-se essa proposição como referência para a análise da inserção da extensão na AVI das UnF, em diálogo com outros autores. Essa opção se justifica pelo fato desse teórico se constituir em importante referência nas pesquisas no campo da avaliação da educação superior no Brasil (MORAES; AMBONI; KALNIN, 2017), e, por entender que essa perspectiva de avaliação sintetiza uma concepção que se contrapõe, de maneira crítica e contraditória, ainda que com limites (BRANDALISE, 2020a; GAMA, 2012), à avaliação como instrumento de reforma, voltadas exclusivamente ao controle e regulação⁹⁵, a qual reforça a universidade operacional e eficiente.

Considera-se que as práticas de avaliação concretizadas sob essa acepção, abrigam maiores possibilidades de fortalecer a universidade enquanto instituição social, a autonomia universitária e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois nela, “a avaliação universitária” pode se realizar “como um programa de resistência” às políticas neoliberais e privatizantes, “de afirmação do sentido público da educação e de seus valores e

⁹⁴ Essa acepção de avaliação condensa as ideias do autor elaboradas ao longo da década de 1990, no contexto do PAIUB. Nesse sentido, produções anteriores ou posteriores do autor serão referenciadas, na medida que ajudem a esclarecer melhor os aspectos aqui discutidos.

⁹⁵ GOMES; SILVA e ARRUDA (2017, p.4) atestam que José Dias Sobrinho teve importante participação na concepção e implementação do PAIUB, bem como na concepção original do SINAES, ambas como foco no “modelo de avaliação institucional interna” mediante a “avaliação formativa e transformadora [...] baseada em contexto e cujos sujeitos centrais” seriam os membros da comunidade universitária – docentes, TAE e estudantes.

princípios mais consistentes” (DIAS SOBRINHO, 1999, p.61). Esse conceito contribui para a análise do lugar da avaliação da extensão na AVI global das universidades, sem descuidar, contudo, de sua relação com os determinantes mais gerais das políticas educacionais e da própria avaliação.

A apreensão da concepção de “avaliação institucional na perspectiva da integração” foi sintetizada nesta pesquisa de doutorado, a partir de três dimensões principais, quais sejam: a *dimensão política*, a *dimensão metodológica* e a *dimensão da pertinência*. Elas não se encontram assim denominadas na proposição do autor, mas, para fins de exposição, optou-se por essa sistematização. Ressalta-se que essas dimensões são indissociáveis na prática, justificando-se a opção de abordá-las separadamente a fim de favorecer a discussão nos capítulos empíricos desta tese.

Ao se tratar da *dimensão política* da AVI, procura-se compreender quais são os sujeitos da avaliação (quem demanda, quem participa, a quem se destina), bem como os seus objetivos e funções. Conforme Dias Sobrinho (1996, p.21), “a avaliação é institucional no duplo sentido do sujeito e objeto”. O objeto, como será tratado na dimensão metodológica, envolve a instituição no seu conjunto e de maneira articulada. Em relação ao sujeito, a avaliação é institucional, à princípio, “porque é movida pela vontade política e pela prática concreta dos agentes da instituição” e por ser realizada institucionalmente “na forma da democracia vivida na instituição”.

Na perspectiva da integração, a avaliação se inicia pela “expressão de uma decisão da instituição”, comumente tomada pela administração superior e paulatinamente assumida por uma parcela mais ampla da comunidade acadêmica “como um processo essencial à melhoria da instituição”, para o qual espera-se uma ampla participação a fim de que “a avaliação produza efeitos qualitativos mais consistentes”. Dessa maneira, a integração não se esgota no objeto da avaliação, mas abarca também o sujeito, que nessa perspectiva, precisa ser coletivo e garantir amplo envolvimento. Para Dias Sobrinho (2002b, p.102), “quanto maior e qualitativamente relacional e comunicativa for a participação dos atores universitários” a avaliação terá maior chance de ser significativa e implicar em mudanças e melhorias da universidade.

Assim, a função ético-política na perspectiva em discussão, possui um caráter democrático e formativo, na qual, mais importante que os diagnósticos, produtos e indicadores que dela possam resultar, na leitura e compreensão da realidade institucional, está a participação autônoma dos sujeitos. O “valor formativo do processo social da avaliação institucional” se constitui no elemento central desta perspectiva, pelo poder de transformação dos sujeitos que

participam dos debates e disputas do processo de avaliação, sujeitos estes responsáveis pela construção cotidiana da universidade. Supostamente, tal transformação se traduziria no “aumento da consciência pedagógica, melhor compreensão dos compromissos e responsabilidades institucionais, maior envolvimento e engajamento com a universidade”, bem como em “densas relações de trabalho, a produção de situações ricas de aprendizagem e de negociação de significados (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.120)⁹⁶.

Apesar desse caráter formativo, o autor pondera que a autoavaliação institucional pode também “conter em grandes ou pequenas doses, características de controle e regulação” [...] e “às vezes poucos recursos formativos, quando por exemplo, se realizam de modo burocrático e pouco participativo” (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.154-155). Esses aspectos podem ser melhor compreendidos quando se considera a titularidade da avaliação e as funções da avaliação.

No que tange à titularidade, ela pode ser interna (autoavaliação) ou externa (demanda regulatória), se constituindo em elemento basilar, pois “pode determinar sua concepção, seu desenho, suas funções, suas operações, seus destinatários”, uma vez que a “[...] titularidade produz a hegemonia” (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.152). Desse modo, as iniciativas de AVI, deflagradas pela administração superior, podem se dar em atendimento às demandas dos órgãos de controle e de regulação, como o MEC, e não necessariamente por um processo gestado, de maneira autônoma, no interior da instituição, por seus gestores, trabalhadores e alunos.

Nesse sentido, é importante distinguir a avaliação interna e a autoavaliação, comumente tratadas como sinônimas pela literatura, uma vez que essa distinção remete aos objetivos da avaliação. Para Dias Sobrinho (2002b, p.154), a autoavaliação ou avaliação interna, em acordo com os costumes acadêmicos, é aquela promovida pela própria comunidade universitária, com base na autonomia e nas práticas democráticas e de colegialidade institucionais, segundo os seus conceitos, ritmos, finalidades, regras, “com grande possibilidade de ser participativa, dirigido ao social e destinado aos seus próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva”. De forma semelhante, para Martins (2020, p.51-52), a autoavaliação institucional ou avaliação interna das escolas e IES, em uma perspectiva crítica,

[...] fundamenta-se na participação dos seus membros na formulação de um juízo sobre o valor de sua qualidade como instituição. É um processo por meio do qual a escola/universidade tem a possibilidade de fazer vir à tona as questões, os problemas, os êxitos, os resultados, as necessidades voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem, ao currículo, à organização e à gestão, à política interna, aos docentes, à comunidade, entre outros. [...] é a escola/universidade que decide quando e como realizar a autoavaliação, bem como os âmbitos e as áreas prioritárias de estudo.

⁹⁶ Essas características se aproximam das proposições a respeito da avaliação participativa (LEITE, 2005) e avaliação emancipatória (SAUL, 1988).

No entanto, Oliveira (2017) destaca o caráter contraditório da autoavaliação no SINAES. Mesmo considerando que este Sistema tenha induzido a institucionalização da autoavaliação nas IES, para a autora, trata-se de imposição ministerial, inclusive quanto à forma de atuação das CPA, da definição do que deve ser avaliado e da forma como as informações devem ser encaminhadas ao MEC. Ela pondera que as predefinições podem descaracterizar as práticas avaliativas da CPA como autoavaliação (que emerge da própria IES), sendo mais adequado defini-las como avaliação interna (pré-definida externamente e operacionalizada pelas IES). Ressalta ainda, o uso dessas expressões como sinônimas no âmbito do SINAES, mas considera que a autoavaliação deveria emergir das ideais, planejamento e organização da comunidade acadêmica, “a partir dos elementos que ela própria considera importantes para serem postos em avaliação, de modo a permitir o seu autorreferenciamento, sua autorreflexão”. Já a avaliação interna,

trata-se de uma avaliação de critérios vinculados aos previamente estabelecidos nos eixos avaliativos do Sinaes, que é operacionalizada internamente, pelos sujeitos internos às instituições, e que tem servido muito mais para subsidiar aos processos de avaliação externa e para prestar contas ao MEC por ocasião destas avaliações, do que ao autorreferenciamento e emancipação institucional. Esta é uma das maiores divergências entre os direcionamentos do Paiub e o Sinaes. Enquanto no Paiub a avaliação era germinada na própria reflexão institucional, no Sinaes a reflexão é elemento secundarizado no processo avaliativo, e, por muitas vezes, não chega a se materializar, pois não é priorizado o caráter formativo da avaliação e sim o aspecto regulatório (OLIVEIRA, 2017, p.60).

Dias Sobrinho (2010, p.216) também reconhece que no âmbito do SINAES, a AVI foi burocratizada, “tornando pouco relevante o papel das CPAs [...] e praticamente abafando as reflexões dos professores, estudantes e funcionários”, característica que se coaduna com a definição de avaliação interna aludida por Oliveira (2017). Apesar desses limites, concorda-se com Bernardes (2018), que mesmo que a CPA expresse uma demanda regulatória, ela pode se constituir em espaço de construção de processos autônomos de avaliação, evidenciando o caráter contraditório da autoavaliação institucional.

Com base nessa discussão, considera-se que o desencadeamento de um processo avaliativo que vise atender às demandas regulatórias, realizada de maneira centralizada e pouco participativa caracteriza-se como avaliação interna. Mas, ao extrapolar tais demandas, esse mesmo processo pode resultar também em autoavaliação com foco na ampla participação dos sujeitos e voltado para o aperfeiçoamento da instituição. Seria necessário considerar a particularidade da implementação da CPA em cada IES e identificar se o SINAES confirma e fortalece práticas avaliativas que já vinham sendo desenvolvidas ou se as IES as iniciaram por

força de lei, o que será analisado na experiência da universidade analisada no último capítulo desta tese. Afinal, *quem define a avaliação da extensão? Quem participa?*

Esses aspectos apontam para as funções ou papéis da avaliação, isto é, *para que se avalia?* Para Brandalise (2020c, p.107), baseada em Scriven⁹⁷, “a avaliação desempenha muitos papéis, mas tem apenas um objetivo: determinar o valor ou o mérito do que se avaliar” emitindo julgamentos. A autora ressalta que, para Scriven, a avaliação desempenha duas funções centrais – a formativa e a somativa – as quais determinam os seus usos.

No que tange ao seu papel formativo, a avaliação é aquela realizada durante o processo com “o propósito de levantar informações úteis para o aprimoramento do que está sendo objeto de avaliação”, onde o processo é privilegiado em relação ao produto. A finalidade é “prestar aos seus responsáveis as informações avaliativas relevantes, úteis para tentar melhorá-lo enquanto ele decorre”, considerando o contexto, a instituição e os sujeitos reais. Nesta perspectiva, a avaliação formativa visa produzir conhecimentos e análises a respeito das práticas cotidianas com o propósito de intervir para a melhoria.

A avaliação somativa, por sua vez, é aquela efetivada ao final de um processo, com foco em sua eficácia medida pelos resultados e produtos, em geral, voltada para a tomada de decisões, “ela documenta os resultados, estabelece balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo” (BRANDALISE, 2020c, p.134-135), em geral, com caráter burocrático e de fiscalização, voltando-se para a avaliação de ações já concluídas (STEIN, 2003). Entretanto, ao estabelecer esses balanços, ela pode também desempenhar aquilo que Stein (2003) define como função diagnóstica da avaliação, aquela que visa coletar dados sobre a realidade institucional para a produção de autoconhecimento a fim de desencadear os demais momentos avaliativos. Em consonância, Brandalise (2020c, p.136) considera que, apesar de ser realizada ao final de um processo, a avaliação somativa pode ser desenvolvida em qualquer momento, como “uma súmula, um balanço, uma parada pontual, momentânea, que possibilita averiguar o andamento das ações e das finalidades que se pretende alcançar”.

Essas funções podem se complementar no processo avaliativo de qualquer objeto, envolvendo processos qualitativos e quantitativos de maneira cíclica e contínua. Contudo, as políticas de avaliação do ensino, pesquisa e pós-graduação revelam a preponderância da função somativa da avaliação na educação superior brasileira com fins preponderantes de controle e

⁹⁷ Conforme BRANDALISE (2020c, p.133), o autor “mudou completamente o enfoque da avaliação, de modo a iniciar uma fase de reconhecimento da avaliação na área educacional e ampliar os princípios da avaliação de currículos, programas educacionais, de aprendizagem para outras dimensões da educação, como ensino, projetos, produtos, políticas, entre outros”. Seria uma das principais referências da 3ª geração da avaliação.

regulação. Nestas, sobrevaloriza-se o desempenho e o fluxo dos estudantes, o produtivismo acadêmico, conforme os interesses políticos e econômicos hegemônicos do Estado neoliberal, em detrimento dos processos de formação e produção de conhecimento. *E na avaliação da extensão, qual a função avaliativa predominante?*

Em relação à *dimensão metodológica*, destaca-se o objeto da avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2002b, p.103), as universidades, especialmente as públicas, são instituições acostumadas com diferentes tipos de avaliação, mas, em geral, ocorrem de maneira isolada, com papel específico, faltando-lhes integração. De tal modo, para o autor, a “integração” se constitui na “categoria central da avaliação institucional” ao denotar uma “ação intencional para construir os nexos e relações entre estruturas e dimensões do objeto” para a apreensão de conjunto. Adicionada à “categoria da globalidade”, que remete às ideias de articulação, “a avaliação institucional deve procurar estabelecer uma compreensão de forma razoavelmente integrada e articulada do conjunto da universidade” em que a “compreensão das partes” ou de “aspectos isolados devem se dar no esforço de integração desses elementos com as diversas outras dimensões constitutivas do todo” (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.115-117).

A AVI não se refere apenas a “uma dinâmica de conhecimento de determinados aspectos selecionados”, mas, principalmente, do “esforço coletivo de compreensão do todo” por meio da articulação sistemática das diversas dimensões institucionais (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.103). Nessa perspectiva, a avaliação se caracteriza em “um programa articulado e duradouro para melhorar a instituição, tendo como parâmetros básicos os fundamentos gerais que dão consistência à universidade, mas também as missões e compromissos sociais que cada instituição estabelece para si mesma”. A avaliação busca compreender, “por meio de aproximações, a totalidade de uma instituição”, produzindo “alguns conhecimentos e julgamentos” sobre o ensino, a pesquisa e a extensão (DIAS SOBRINHO, 2005, p.33).

Nessa direção, a dimensão metodológica contribui para a análise da avaliação setorial da extensão, conforme as especificidades da área e para a sua integração na avaliação global da universidade. Aqui, o pressuposto refere-se a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como totalidade, no sentido pedagógico e acadêmico ou como eixo formativo e de produção de conhecimento da universidade socialmente referenciada. Compreende-se assim, que a integração ou não da avaliação da extensão à AVI global, os critérios de avaliação setorial da extensão, se referidos à indissociabilidade ou não, podem indicar o lugar da extensão nas universidades, se a sua avaliação valoriza a indissociabilidade ou reforça a desarticulação histórica entre as três dimensões da universidade.

Ainda a respeito da dimensão metodológica, a avaliação na perspectiva da integração “implica também jogar luz nos fenômenos comumente cobertos de escuridão”, com vistas “a avaliar aquilo que ainda não é muito conhecido ou visível”, o que parece ser o caso da extensão. Destaca também a importância da integração de metodologias de avaliação qualitativas e quantitativas, uma vez que não se trata de dimensões opostas e sim complementares. Os indicadores de avaliação não expressam a realidade do que se quer analisar, são apenas indicativos de uma certa realidade, uma vez que é insuficiente “levantar dados, torná-los visíveis; mais do que isso, é preciso selecioná-los pelos critérios de pertinência e relevância, interpretá-los, refletir sobre sua significação”, o que remete ao campo de valores que fundamenta as práticas de AVI (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.116-117).

Dalben e Vianna (2008) ressaltam que as escolhas realizadas na definição de indicadores de avaliação são fruto de um processo dinâmico e altamente conflituoso entre os envolvidos. Nele, “a seleção e explicitação ou ocultamento de critérios que definirão o campo de valores a serem acionados nos momentos de julgamento”, pode muitas vezes, encobrir “as relações sociais que o produziram e o consequente poder exercido pelo avaliador sobre o avaliado” (DALBEN, VIANNA, 2008, p.37-38). A análise de critérios e indicadores de avaliação da extensão pode apontar a função dessa avaliação e o campo de valores que orienta a política institucional de extensão nas UnF, contribuindo para a compreensão a respeito da função social destas instituições.

Esses aspectos aludem à *dimensão da pertinência* da avaliação como um fenômeno ético-político, uma vez que envolve ideologias, valores, interesses contraditórios e disputas de poder, “tanto pelo seu largo uso quanto pelos papéis que exerce e pelos efeitos que produz, ela tem enorme relevância social” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p.93). Constitui-se em base para a tomada de posição e decisão que produzem efeitos sobre a vida das pessoas, instituições, no trabalho, em suma, na sociedade. Seus objetivos e finalidades ultrapassam os domínios mais restritos do seu objeto e vinculam-se às distintas visões de mundo e sociedade, bem como de educação e universidade que os sustentam (DIAS SOBRINHO, 2004; 2005; 2006).

Assim, para os governos e órgãos financiadores, a AVI ganhou centralidade como instrumento de controle e para o estabelecimento de prioridades, numa perspectiva economicista e gerencial da educação enquanto produtora de capital humano. Para a comunidade acadêmica, a AVI, em geral, deve estar articulada às funções sociais da universidade dirigidas à busca da verdade, ao rigor científico, à liberdade de pensamento, ao respeito à diversidade, à democracia e à justiça social, além de questões relativas à gestão e a

prestação de contas⁹⁸. Dessa maneira, a escolha do objeto de avaliação pode revelar os valores científicos, sociais e institucionais a serem afirmados. *Nesse sentido, quais os valores orientam a avaliação da extensão e são desvelados por ela?*

Na perspectiva da integração, a AVI abarca as estruturas e as relações acadêmicas e científicas, considerando a importância da dimensão ética e política, orientada ao bem comum, como balizadora do desenvolvimento da ciência, educação e formação humana, tendo o conhecimento como meio de realização da humanidade e democratização da sociedade. Conforme Dias Sobrinho (2002b), a pertinência social deve se constituir no valor central da educação superior e da AVI, sendo histórica, ela,

[...] deve pretender compreender na medida do possível a problemática que envolve a instituição universitária, não apenas no que se refere às dimensões universais da ciência, a que todas devem estar vinculadas, mas também em termos das vocações particulares, que cada uma deve descobrir, discutir e trabalhar como uma forma peculiar de realização e compromisso social. A pertinência, ou seja, o enraizamento numa realidade concreta, a dimensão de pertença a uma comunidade e a um entorno concreto são valores que a educação superior não deve considerar declináveis nem a avaliação pode omitir (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.112).

Considera-se que a discussão da pertinência proposta pelo autor relaciona-se diretamente ao tema da extensão, pois convoca permanentemente a universidade a se vincular às demandas e necessidades da sociedade onde as instituições estão inseridas. Contudo, sob a hegemonia neoliberal, a universidade é pressionada em direção às demandas internacionais da “sociedade do conhecimento” e do mercado, mais do que aos compromissos concretos das realidades locais e regionais onde se situa. Essa pressão resulta em prejuízos crescentes à concretização do ideal de universidade socialmente referenciada, alicerçada na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

No início do século XXI, Dias Sobrinho (2002b, p.119), já apontava a existência de uma desarticulação entre as atividades acadêmicas em muitas universidades. Ressaltava também a hierarquização entre elas, sobretudo, nas instituições mais consolidadas, com a “superioridade” da pesquisa em relação ao ensino e a extensão, em função da busca pela “excelência” e prestígio internacional, enfraquecendo desse modo, “a sua pertinência, ou seja, o sentido de enraizamento na realidade nacional e regional”. Para o autor, essa procura, identificada “com a ordem científica internacional, [...] constituída pelas ideias dominantes da ciência produzida nos grandes centros de pesquisa e que cumprem sobretudo objetivos das grandes corporações

⁹⁸ Na perspectiva do autor, a experiência do PAIUB, fundamentada na perspectiva da integração, contribuiu para consolidação dos valores universitários dominantes e básicos a respeito da avaliação e da produção de uma cultura de avaliação e um modelo de avaliação adequado à realidade brasileira (DIAS SOBRINHO, 2002a).

econômicas”, traz implicações aos procedimentos de avaliação, resultando na desvalorização e pouco prestígio das questões pedagógicas e do ensino e da extensão.

Estudos recentes confirmam o aprofundamento e consolidação dessa hierarquização, com a “obsessão pela excelência” a partir da noção de competitividade, que tem como polo irradiador a internacionalização da pós-graduação nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, atrelada às demandas econômicas e referenciado no modelo de “universidade de classe mundial”. Conforme Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018a), nesse cenário os *rankings* internacionais ganham importância para distinguir a elite científica e acadêmica atendida com as tendências mundiais, conforme os padrões dos países centrais e dos OI. As novas demandas desse movimento vêm intensificando e precarizando o trabalho docente, restringindo a autonomia científica dos professores e das universidades, configurando um novo perfil docente desvinculado do seu papel social e crítico.

Essa perspectiva afasta a universidade de sua pertinência, pois reafirma a centralidade de um tipo de pesquisa, relegando “a um segundo plano as áreas de ensino e extensão, de modo que vai desconstruindo-se a noção de qualidade a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão” (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018b, p.740). Ademais, ressalta-se que “o conceito neoliberal de pertinência, disseminado desde as potências centrais como uma crença necessária a toda humanidade, não serve a realidade dos países que têm outros problemas prementes a solucionar [...] (DIAS SOBRINHO, 2012, p.614). Nesse sentido, a heteronomia cultural da universidade é aprofundada nos países capitalistas dependentes, quando se orienta pelos padrões de qualidade e pertinência hegemônicos, pois aparta as instituições universitárias dos problemas nacionais, regionais e locais.

Em suma, em diálogo com esses aportes, pontua-se que embora a “avaliação institucional na perspectiva da integração” valorize a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, não se pode desconsiderar que, sob a hegemonia da avaliação como instrumento de reforma, a indissociabilidade foi colocada em segundo plano pelas reformas neoliberais, determinando as políticas acadêmicas e o trabalho docente no sentido da desvalorização da extensão. Apesar da proposição almejar a integração e a globalidade da avaliação, as distintas atividades acadêmicas não recebem o mesmo reconhecimento, seja institucional ou nas políticas oficiais, sendo a institucionalização da extensão objeto de intensos conflitos nas universidades. E, diferentemente da avaliação do ensino e da pesquisa, predominantemente externalizada, a avaliação da extensão permanece sob a autonomia das universidades e a concepção de avaliação aqui tratada ajuda a examiná-la.

Especificamente, as dimensões aqui sistematizadas permitem olhar para a avaliação da extensão nas UnF de modo a problematizá-la sob os seguintes aspectos: 1) *dimensão política*, ao colocar em relevo se a avaliação da extensão se constitui em um valor institucional, quem participa desse processo e qual a sua função; 2) *dimensão metodológica*, busca compreender a avaliação setorial da extensão (práticas e objetos de avaliação) e como ela se integra à AVI global das UnF; 3) *dimensão da pertinência*, ao analisar as finalidades, usos e critérios de avaliação da extensão e apreender a concepção de extensão, universidade e sociedade subjacente, o sentido e o lugar da extensão e sua avaliação face às demais dimensões acadêmicas no âmbito do SINAES, das políticas educacionais e dos *rankings*.

Dessa maneira e em diálogo com os aspectos tratados neste capítulo, a análise da avaliação da extensão, orientada pelas dimensões da AVI na perspectiva da integração, se fez em permanente conexão com os determinantes que constroem a concretização do modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Conforme já aludido e retomado nos próximos capítulos, sob a hegemonia da avaliação como instrumento de reforma, e, portanto, predominantemente externa, exacerba-se a heteronomia cultural da universidade ao direcionar e estreitar a função social da universidade, sobretudo aos interesses econômicos e do mercado. Em decorrência, apesar dos tensionamentos e resistências efetuados pela comunidade acadêmica, a concretização da extensão e a sua avaliação no sentido do fortalecimento do compromisso social da universidade com os interesses dos povos, ainda encontra muitos limites ou se dá de modo insuficiente.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo aborda a AVI da extensão nas UnF mediante a revisão sistemática de literatura. A pesquisa objetivou mapear as evidências disponíveis a respeito do tema perante a lacuna de conhecimentos identificada pelos poucos estudos encontrados durante a reformulação do projeto de pesquisa, ainda no primeiro ano da investigação. A revisão sistemática foi realizada com base em três fontes de materiais bibliográficos: 1) o catálogo de teses e dissertações da CAPES e da BDTD/IBICT, em fevereiro/2019; 2) os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), entre os meses de dezembro/2018 e maio/2019⁹⁹; e 3) os artigos publicados em revistas da área de extensão, entre os meses de maio e junho/2019.

A produção acadêmica encontrada foi organizada em planilhas de *excel* para posterior sistematização e análise. São textos de natureza distintas (teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos, relatos de experiência e artigos), por este motivo foram organizados, analisados e discutidos separadamente e serão apresentados na sequência dos levantamentos referidos acima. Ao final, os aportes reunidos na revisão sistemática da literatura foram sintetizados, a luz da discussão da “avaliação como instrumento de reforma educacional” e a “avaliação institucional na perspectiva da integração”, em torno de questões fundamentais para as etapas seguintes da pesquisa e compreensão do objeto de estudo.

2.1 – Nos Estudos de Caso de Autoavaliação Institucional das Universidades Federais

Considerando que o objeto deste estudo incide na avaliação da extensão nos processos de autoavaliação institucional conduzidos pelas CPA instituídas pelo SINAES, o primeiro movimento de revisão da literatura consistiu no levantamento de teses e dissertações a respeito da autoavaliação institucional nas UnF, a partir dos seguintes termos de busca: “avaliação institucional”, “autoavaliação”, “Comissão Própria de Avaliação”, “CPA”, “Avaliação Interna”, “SINAES”. O levantamento compreendeu estudos de caso realizados entre os anos de 2004 e 2018, em razão da criação do SINAES e do ano de ingresso da pesquisadora no doutorado. Optou-se também por circunscrever a busca às pesquisas da área da “Educação” e de natureza acadêmica.

⁹⁹ Devido à demora na disponibilização dos Anais da 8ª Edição do CBEU realizada em 2018.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES foi possível delimitar a área de conhecimento e o tipo de produção, o que resultou na localização inicial de 723 estudos. No banco da BDTD/IBICT diante da ausência desses filtros, foi necessário consultar as informações relativas à área de conhecimento, departamento ou programa onde a investigação foi desenvolvida/vinculada, para assim identificar aquelas relativas à área da “Educação”, e, posterior exclusão das demais áreas, resultando na identificação de 431 estudos. Finalmente, após a exclusão das pesquisas repetidas entre as duas plataformas ou entre os termos de busca, o levantamento resultou no total de 563 estudos para análise.

Vencida esta etapa, a próxima tratou da seleção dos estudos referentes à avaliação da educação superior¹⁰⁰. Para tanto, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos (no último caso, quando disponíveis nos bancos de dados), fazendo-se necessário, em alguns casos, recorrer às bibliotecas das universidades ou ao *Portal Domínio Público*¹⁰¹. Em outros, não foi possível acessar o resumo, o que limitou a categorização apenas ao título da tese ou dissertação. A análise resultou na classificação, apresentada na Tabela 3¹⁰².

Tabela 3 – Classificação das teses e dissertações sobre avaliação (2004-2018)

Temas	Total	
	N.	%
Avaliação - educação superior	281	49,9
Temas não relacionados à avaliação	148	26,3
Avaliação - educação básica	118	21,0
Avaliação - outros	15	2,7
Não identificado	1	0,2
Total	563	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir do banco de teses e dissertações CAPES e BDTD/IBICT.

Ressalta-se que, apesar da delimitação dos termos de busca, uma quantidade expressiva não tratava do tema da avaliação (26,3%)¹⁰³, caracterizados por uma grande diversidade de

¹⁰⁰ No banco de dados da CAPES não há a opção de realizar a busca avançada e nem de conhecer os descritores de busca da informação solicitada pelo pesquisador. Optou-se assim, por utilizar os termos de busca sem delimitar o escopo (educação superior ou universidades), o que demandou a leitura dos títulos dos estudos para a exclusão daqueles relativos à educação básica. Na BDTD/IBICT é possível conhecer os descritores e realizar a busca avançada, mas para manter o mesmo padrão de busca da CAPES, optou-se por não utilizar esses recursos.

¹⁰¹ “[Foi] lançado em novembro de 2004” e “[...] constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas [...], já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal”. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>, acesso em 30/03/2020.

¹⁰² É importante ponderar que a categorização foi realizada com base na leitura exploratória do título e resumo. A leitura direta dos estudos certamente poderia resultar em outras classificações.

¹⁰³ Sendo 108 pertencente ao banco da CAPES e 40 a BDTD/IBICT. No primeiro banco não é possível saber onde ocorre a busca. Já no segundo, a busca é realizada nos campos: título, autor, assunto e resumo.

temas¹⁰⁴. A partir da leitura dos títulos e resumos dos 281 estudos concernentes à avaliação da educação superior, diversos temas foram identificados, conforme disposto na Tabela 4.

Tabela 4 – Temas das teses e dissertações sobre a avaliação da educação superior (2004-2018)

Temas	Total	
	N.	%
Avaliação institucional ¹⁰⁵	73	26,0
Autoavaliação ¹⁰⁶	53	18,9
Avaliação de Cursos ¹⁰⁷	41	14,6
ENADE ¹⁰⁸	36	12,8
Temas diversos ¹⁰⁹	31	11,0
Políticas de Avaliação ¹¹⁰	26	9,3
SINAES ¹¹¹	21	7,5
Total	281	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir do banco de teses e dissertações CAPES e BDTD/IBICT.

A partir dessa classificação foram selecionados os 53 estudos que tomaram como objeto de investigação a “autoavaliação institucional”, a “avaliação interna” ou a “Comissão Própria de Avaliação”. Essas pesquisas examinam a realidade de IES públicas (federais – universidade,

¹⁰⁴ Exemplos dos temas encontrados: formação docente, currículo, educação infantil, gestão escolar, trabalho docente, educação comunitária, coordenadores de curso, acesso à educação superior; evasão escolar, reforma universitária; violência escolar, empreendedorismo social na educação, qualidade da formação do tecnólogo, movimentos sociais, egressos, ensino médio, cursos noturnos, inclusão/educação especial na educação superior, financiamento da educação, pedagogia universitária, direito à educação, legislação escolar, expansão da educação superior, curso técnico, planejamento estratégico, formação científica universitária, gestão universitária, participação juvenil, professor universitário, responsabilidade social, relação de ensino-aprendizagem, entre outros. Estes trabalhos foram localizados a partir dos termos de busca no texto de alguns resumos, porém, apenas como referência indireta e não como eixo principal de análise. Por exemplo, em estudo sobre o currículo com foco na educação ambiental, o programa de autoavaliação institucional é citado como uma das fontes do estudo; em estudo sobre a análise da formação inicial de professores de física, aborda-se a prova do ENADE como fonte documental; entre outros.

¹⁰⁵ Avaliação institucional: a maioria dos estudos circunscreve-se ao contexto do SINAES, mas há estudos anteriores ou que se relacionam com o PAIUB. Diversos temas foram identificados de maneira relacionada à avaliação institucional: avaliação externa/interna; repercussão em cursos/currículo; desempenho docente, egressos, financiamento, gestão, planejamento, estudos de caso, etc.

¹⁰⁶ Estudos de autoavaliação, avaliação interna e da Comissão Própria de Avaliação.

¹⁰⁷ Avaliação de curso: englobam estudos sobre cursos específicos, avaliação da aprendizagem, mudanças em currículos, autoavaliação, avaliação externa *in loco*, ENC/Provão, relação avaliação de curso/ENADE; Cursos de Educação à Distância (EaD), Cursos de Especialização etc.

¹⁰⁸ ENADE: a maioria dos estudos refere-se à relação ENADE/cursos de graduação; relação ENADE/Ordem dos Advogados do Brasil, relação com currículo, docência, avaliação da aprendizagem, gestão, instrumento de avaliação, perspectiva de estudantes, coordenadores de curso etc.

¹⁰⁹ Temas diversos: acreditação internacional, avaliação da aprendizagem, avaliação do ensino, avaliação docente, avaliação da iniciação científica, relação entre avaliação e currículo, avaliação e formação de professores, avaliação e gestão, qualidade e *rankings*.

¹¹⁰ Políticas de Avaliação: estudos que abordam questões mais gerais das experiências de avaliação, reformas educacionais, discussões conceituais, legislação, relação com o trabalho docente, PAIUB, etc.

¹¹¹ SINAES: embora os estudos anteriores sejam em sua maioria realizados no contexto do SINAES, alguns temas pareceram bastantes específicos: responsabilidade social, procurador institucional, egressos, comunicação universidade-sociedade, sustentabilidade financeira, regime de colaboração, perfil docente, acreditação, relação SINAES/sistema estadual de avaliação etc.

Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica – e estaduais) e privadas (universidades, faculdades, centros universitários, instituições comunitárias), com base em estudos de caso ou análise comparativa de diversas IES. Adicionalmente, dos 73 trabalhos classificados como “avaliação institucional”, 22 deles também foram adicionados à seleção anterior, por se tratarem de estudos de caso também realizados em instituições de natureza diversa, resultando em 75 teses e dissertações.

Desse total, 20 trabalhos dizem respeito a estudos de caso sobre a avaliação em UnF. Dentre eles, o arquivo de uma pesquisa não foi encontrado (não disponibilizado) e, após a leitura inicial dos 19 arquivos encontrados, três estudos foram excluídos. Embora trouxessem como tema central a autoavaliação, focaram o tema da EaD, dos estudantes de pós-graduação e da docência, sem abordar a AVI na universidade pesquisada. Finalmente, o levantamento resultou em 16 teses e dissertações, conforme apresentado posteriormente no Quadro 7.

A fim de facilitar a leitura e análise desse vasto material, foram considerados os seguintes itens dos textos selecionados: resumo, sumário, introdução, os capítulos empíricos e as conclusões. Os estudos são de natureza qualitativa e quanto aos procedimentos metodológicos, as investigações caracterizam-se pelo uso da pesquisa documental e de entrevistas (maioria), alguns se baseiam apenas na pesquisa documental, e outros utilizaram ainda, questionários e observação na coleta de dados. Os RAV produzidos pelas CPA se tratam da principal fonte documental das pesquisas.

Não se objetivou fazer a revisão sistemática do referencial teórico desses estudos. Entretanto, a partir de leitura flutuante do referido tópico e do sumário das dissertações e teses, identificou-se que as discussões concernentes às mudanças no papel do Estado e sua relação com a sociedade no desenvolvimento de políticas públicas, em especial, das políticas educacionais, a partir da crise do capital na década de 1970 e da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, embasam os trabalhos. Os diferentes “modelos” ou “paradigmas” de avaliação, o Estado Avaliador/Regulador, a participação, a autonomia, a gestão, a qualidade, a cultura de avaliação, entre outras, se constituem em categorias analíticas que integram a fundamentação teórica das pesquisas analisadas. Identificou-se também, a retomada das propostas e políticas de avaliação da educação superior, desde o debate da década de 1980, com base no foco de cada estudo.

Para fins de sistematização e apresentação do conteúdo analisado, foram definidas as seguintes categorias: 1) Caracterização do estudo: ano, nível, autor, instituição analisada; 2) Objetivo geral do estudo; 3) Referência a avaliação institucional da extensão: experiência

anterior ao SINAES e CPA/SINAES¹¹². As duas primeiras categorias serão abordadas de maneira geral, com aprofundamento da análise na última.

Em relação à “caracterização dos estudos”, tratam-se de pesquisas de natureza qualitativa, sendo dez dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, concluídas entre os anos de 2007 e 2017, como apresentado no Quadro 7. Esses estudos abordam diferentes períodos – desde a criação do SINAES (2004) até períodos mais recentes, 2014 a 2015, por exemplo. Os achados das pesquisas retratam momentos distintos de implementação do SINAES e abarcam as constantes alterações no Sistema.

Quanto às instituições, os 16 estudos referem-se à 13 UnF (UFC, UFPA, UFBA, UFRR, UFRN, UFPE, UFMA, UNIPAF, UFPb, UFSCar, UnB, UFT e UFOPA). Foram identificados dois estudos sobre a UFPA, UFBA, UFRN e UFPE, sendo que em relação às duas últimas universidades, trata-se de um estudo comparativo. Curiosamente, as pesquisas se concentraram principalmente nas instituições das regiões Norte e Nordeste do país. Não foi identificado estudo de caso em universidades da região Sul, destaca-se, desse modo, as possibilidades de estudos a respeito da autoavaliação nas UnF dessa região.

No que diz respeito ao “objetivo geral do estudo”, as pesquisas abordam especificamente o processo de autoavaliação institucional nas UnF ou tratam desse processo relacionado à avaliação externa, à avaliação de cursos ou outros temas. Os objetivos gerais das investigações indicam que o tema é tratado a partir de diferentes objetos de análise, tais como a autoavaliação no âmbito dos cursos de graduação e sua relação com os processos mais amplos da AVI; experiências e processos de implantação inicial ou implementação da autoavaliação sob o SINAES; participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos; usos dos resultados da avaliação para fins de gestão acadêmica e administrativa; diferentes políticas de avaliação implantadas em determinada instituição, etc.

Apesar de diferentes escopos de análise, um aspecto comum aos estudos é o exame do processo de autoavaliação no âmbito da CPA de cada instituição. Nesse sentido, a leitura desses trabalhos buscou referências a respeito da avaliação da extensão nesses processos, sistematizadas no Quadro 7:

¹¹² Um outro aspecto comum aos estudos analisados refere-se aos desafios ou dificuldades enfrentadas pelas CPA no desenvolvimento da autoavaliação nas UnF. Esse aspecto será retomado, posteriormente, na análise da avaliação da extensão pelas CPA.

Quadro 7 – Síntese dos estudos de caso sobre a autoavaliação institucional nas UnF (2007-2017)

N.	Caracterização dos estudos			Objetivo geral do estudo	Evidências/Referência a autoavaliação da extensão
	Autor/Ano/Nível	Universidade	Período analisado		
1.	OLIVEIRA (2007) Dissertação	UFC	1993-1998 2004-2006	Analisar a avaliação institucional na UFC.	<p>Experiência anterior ao SINAES: o estudo aborda as experiências do período entre 1993 e 1998 e 2004 a 2006 (lacuna temporal por ausência de registro documental). Na proposta de avaliação elaborada sob a égide do PAIUB, a extensão consta entre as dimensões de análise da qualidade da instituição. “Portanto, para aproximar-se da qualidade da instituição, a atenção centrar-se-ia nos “produtos finais de cada unidade, tais como o desempenho dos egressos, o impacto das pesquisas e consultorias realizadas e os trabalhos de extensão” (UFC, 1996, p. 3)”. (OLIVEIRA, 2007, p.50)</p> <p>CPA/SINAES: Representação da PROEx na CPA. De acordo como o estudo, no RAV/ 2006 consta o registro da avaliação da dimensão 2 do SINAES – Política para o Ensino, Pesquisa e Extensão. A extensão recebeu a avaliação do pró-reitor, coordenadores e participantes das ações de extensão (questionários e entrevistas). Na Dimensão 3 – Responsabilidade Social foram repetidas informações referentes à extensão.</p>
2.	RIBEIRO (2008) Dissertação	UFPA	2004-2006	Investigar as políticas de AVI, em nível nacional, situadas no contexto do desenvolvimento do sistema capitalista, e sua implementação, na UFPA.	<p>Experiências anteriores ao SINAES: o estudo aborda as experiências de avaliação no âmbito do PAIUB, nas quais a instituição registrou a intenção de analisar as finalidades dos programas de extensão, mas o foco da avaliação foram os cursos de graduação.</p> <p>CPA/SINAES: A CPA conta com um membro docente indicado pelo Fórum de Extensão da Instituição. O RAV/2006 se constitui em uma descrição da organização acadêmica e pedagógica da instituição e entre as políticas descritas, consta a de extensão.</p>
3.	SILVA (2008) Dissertação	UFBA	2002-2005	Investigar as implicações da avaliação institucional na esfera administrativa da gestão na UFBA.	<p>Experiências anteriores ao SINAES: A AVI começou pela pós-graduação, e, posteriormente, a PROEx desenvolveu ações de avaliação de projetos permanentes e serviços prestados à comunidade nos anos de 1993-1994. Experiências fragmentadas que não resultaram em um processo global de AVI. Com o PAIUB, formulou-se um projeto global, mas centrou-se na graduação.</p> <p>CPA/SINAES: redimensionou o foco para as 10 dimensões do sistema. O RAV/2002-2005 analisado contemplou as dimensões. No que diz respeito à extensão, o relatório registra apenas pontos positivos, e perspectivas diferentes entre os vários segmentos envolvidos na gestão da extensão na universidade. De acordo com o estudo, a partir do processo avaliativo, foi elaborado o Plano de Extensão para a UFBA com metas estabelecidas para o período de 2006-2010. De acordo com o Pró-Reitor de Extensão, a partir do diagnóstico avaliativo era possível pensar em ações de melhoria. Nas unidades de ensino onde a autoavaliação foi realizada, a extensão universitária também foi considerada.</p>

4.	SILVA (2009a) Dissertação	UFRR	2006- 2007	Verificar até que ponto a administração superior utiliza os resultados da avaliação interna para subsidiar as políticas de gestão acadêmica e administrativa da UFRR	<p>Experiências anteriores ao SINAES: não há menção no estudo.</p> <p>CPA/SINAES: o estudo cotejou o RAV/2006 com o relatório de gestão de 2007. O foco da análise foi na dimensão 2 do SINAES – Políticas para o ensino, pesquisa e extensão. A extensão consta entre os objetivos específicos do projeto de avaliação de 2005. O relatório elaborado, conforme as 10 dimensões, contou com a coleta de dados junto às pró-reitorias, inclusive a de extensão, em reuniões com cada unidade acadêmica e formulário de avaliação para docentes, discentes, TAE e comunidade externa usuária de serviços de saúde e extensão da UFRR. O estudo apresenta um quadro síntese a respeito das demandas e sugestões apresentadas pela CPA sobre cada dimensão e as ações da Reitoria. A CPA registrou 11 demandas e sugestões, a respeito da extensão (apoio a atividades de extensão, a atuação da PROEX e o planejamento institucional). Um dos aspectos apontados diz respeito a ausência de uma “sistemática de avaliação das ações de extensão”. No quadro constam apenas ações pontuais em relação ao planejamento institucional por parte da Reitoria relativas à avaliação da extensão realizada pela CPA.</p>
5.	SILVA (2009b) Dissertação	UFRN e UFPE	2004- 2008	Analisar as políticas e iniciativas da avaliação institucional formuladas e coordenadas pela CPA de duas universidades federais no contexto de implementação do SINAES	<p>Experiências anteriores ao SINAES: não há menção no estudo.</p> <p>CPA/SINAES: UFPE – focalização na graduação em detrimento das outras dimensões do SINAES. Avaliação restrita ao requerido pelo sistema, sem o estabelecimento de uma cultura de avaliação na instituição (não criou instrumentos e indicadores próprios). Representação da Pró-Reitoria de Extensão na CPA</p> <p>UFRN – além da CPA central, há subcomissões responsáveis por cada dimensão do SINAES. Representação da Pró-Reitoria de Extensão na CPA. Embora a autoavaliação também tenha focado a graduação, considerou todas as dimensões do sistema. A instituição criou e reformulou instrumentos e indicadores próprios, bem como estabeleceu rotinas de avaliação com potencial de articular, mobilizar e comunicar resultados do processo e impactar a gestão central e os cursos.</p>
6.	CUNHA (2010) Tese	UFPA	2004- 2008	Compreender se e como as práticas de autoavaliação da UFPA ressoam em alguns cursos de graduação e qual o sentido dos processos e efeitos observados.	<p>Experiências anteriores ao SINAES: realizada por meio de processos globais de avaliação da instituição, incluindo a extensão, como também, experiências com o foco voltado para a graduação, tendo em vista a implantação do ENC.</p> <p>CPA/SINAES: a autoavaliação é realizada de maneira parcial, uma vez que não conseguiu estruturar um processo global que envolva todas as dimensões institucionais. Ao mesmo tempo procura-se respeitar e integrar a proposta de avaliação desenvolvida pela instituição antes do SINAES. A avaliação dos cursos de graduação possui a proposição mais elaborada, tendo em vista a incorporação de processo anterior já realizado e incorporado ao SINAES.</p>

7.	EUSSEN (2010) Dissertação	UFRN	2004- 2010	Analisar a configuração que a política de avaliação instituída pelo SINAES assume na UFRN, evidenciando a repercussão desse sistema na implementação de uma cultura avaliativa na instituição.	<p>Experiências anteriores ao SINAES A instituição já desenvolvia a avaliação institucional desde o PAIUB, mas o processo não foi abordado. Com a instituição do SINAES, a avaliação foi reestruturada, dado o seu caráter obrigatório.</p> <p>CPA/SINAES: o processo de autoavaliação considerou as dez dimensões do SINAES, incluindo a política de extensão. Na avaliação do desempenho docente foi avaliada a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Como resultado do processo de autoavaliação, a instituição elaborou um plano de ações a partir das dificuldades apontadas e sugestões realizadas, visando a melhoria da instituição e dos cursos, dentre elas a definição da concepção de extensão normalizada por resolução do CONSEPE em 2004, bem como a necessidade de normatização para o registro das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na avaliação dos cursos de graduação no que diz respeito à atuação docente, a extensão é considerada, sendo que um dos cursos da instituição recebeu avaliação negativa quanto à atuação docente na extensão.</p>
8.	MARTINS (2010) Tese	UFBA	2005- 2010	Analisar a experiência brasileira de autoavaliação na educação superior, buscando subsídios para a formulação de um modelo para a realidade do Timor Leste.	<p>Experiências anteriores ao SINAES: propostas e experiências com foco na graduação. A extensão foi avaliada em função da integração com o ensino e pesquisa na avaliação dos Projetos Pedagógico dos cursos.</p> <p>CPA/SINAES: a CPA seguiu as determinações do SINAES e a autoavaliação seguiu as dez dimensões estabelecidas. Cada dimensão foi discutida com os diferentes setores da universidade, resultando na elaboração de projetos de avaliação de cada setor com base no projeto geral. No anexo 6 da tese consta a matriz de referência do projeto da CPA de 2005 com a indicação de temas propostos no roteiro do SINAES para a extensão. O relatório foi composto por estudos especiais. A PROEx apresentou relatório de autoavaliação para a CPA que foi consolidado em um relatório final junto a outras dimensões. No RAV 2006/2008, constam 13 capítulos, sendo o nono destinado às atividades de extensão. A partir de 2009, a CPA propôs um projeto com foco na graduação.</p>
9.	LIMA (2011) Tese	UFMA	2004- 2006	Analisar o processo de autoavaliação da UFMA em articulação com as políticas nacionais da regulação da educação superior	<p>Experiências anteriores ao SINAES: parece que a extensão universitária se constituiu na instituição antes da pesquisa. A extensão integrou os processos de avaliação anteriores ao SINAES, a exemplo do PAIUB. A Pró-Reitoria de Ensino já realizava iniciativas de avaliação junto aos cursos, mas a partir do SINAES esse foco precisou ser ampliado. A CPA nasceu nesta instituição vinculada a referida pró-reitoria.</p> <p>CPA/SINAES: o projeto de autoavaliação de 2005 contemplou a extensão, conforme o roteiro da CONAES. No âmbito dos cursos, a extensão também foi avaliada com foco na articulação ensino, pesquisa e extensão. Em um dos cursos, avaliou-se como se concebe e se desenvolve a extensão. Na CPA havia um integrante da PROEx.</p>

10.	GUIMARÃES (2012) Tese	UNIFAP	2008- 2010	Analisar o processo de implementação da AVI na UNIFAP nos cursos de licenciatura sob a ótica dos professores e membros da CPA	<p>Experiências anteriores ao SINAES: não há menção no estudo.</p> <p>CPA/SINAES: o estudo aborda que a UNIFAP iniciou o processo no âmbito do SINAES em 2006, com a criação da 1ª CPA, após convite da Pró-Reitoria de Graduação. O trabalho inicial da CPA ocorreu sob a coordenação desta pró-reitoria. Nos anos de 2007, 2009 e 2012 a CPA realizou a AVI com base nas dimensões do SINAES. Em 2010 a avaliação focou nos cursos de graduação. O objetivo da universidade era alternar o foco, devido ao peso institucional da graduação. A pesquisa não aborda o conteúdo da autoavaliação realizada, mas apresenta como anexo o projeto de autoavaliação que especifica o que vai ser avaliado em cada dimensão prevista pelo SINAES. A extensão consta nos objetivos do projeto e em várias dimensões além da dimensão 2 do SINAES – políticas de extensão.</p>
11.	SERRANO (2012) Tese	UFPb	1993- 2009	Compreender a dinâmica do Estado Regulador sobre a avaliação da extensão na UFPb	<p>Experiências anteriores ao SINAES: no âmbito do PAIUB foi instituída uma comissão de avaliação que formulou uma proposta com indicadores para cinco áreas, inclusive a extensão. De acordo com o estudo, “o processo de avaliação da extensão sempre esteve presente na agenda de discussão da AVI da UFPb”. Entretanto, encontrou dificuldades na implementação devido às fragilidades de registro, ausência de base de dados confiável e política de investimento interno. O processo de AVI se consolidou na área da graduação, devido à prioridade dada pelo MEC, em especial, a partir do ENC. Apesar disso, entre os anos de 1993 e 2000, a PROEx desenvolveu um processo de avaliação restrito aos projetos ações que recebiam bolsa. O estudo aborda também a avaliação da extensão no âmbito do trabalho docente vinculado à GED, que funcionou como instrumento de avaliação em várias universidades. Apesar do seu caráter produtivista, contraditoriamente “valorizou” a atividade docente na extensão com o mesmo valor dado à pesquisa e de fortalecimento do caráter acadêmico da extensão.</p> <p>CPA/SINAES: a autoavaliação no âmbito do SINAES foi implementada a partir de 2004. A extensão não consta como dimensão específica de avaliação no PAVI, mas em função da Política de Ensino, Pesquisa e Extensão com foco nos currículos e organização didático-pedagógica da instituição e na relevância social da extensão. O projeto não considerou as especificidades das formas como a extensão é desenvolvida, predominantemente de maneira desvinculada dos projetos curriculares dos cursos. O estudo aborda o RAV de 2006, que focou nos avanços da institucionalização da extensão e do estabelecimento de parcerias e na descrição da Política de Extensão, conforme os itens do roteiro do SINAES; e o relatório de 2008, no qual se priorizou as ações desenvolvidas pela PROEx. A avaliação da extensão também é abordada por meio da análise dos PPC de 20 cursos de graduação buscando identificar a concepção de extensão e formas de inserção no currículo, constatando a orientação pela PNEU. Analisou-se também o % de componentes flexíveis dos tomando como parâmetro os 10% definidos pelo PNE 2001-2010, evidenciando que a extensão consta como apêndice, elemento de pouca relevância, apenas como componente flexível. “Observa-se que a relação da extensão universitária com a AVI é ainda muito incipiente, em razão da pouca capilaridade do fazer extensionista dentro da Universidade e da pouca compreensão do que constitui esse fazer nas suas dimensões acadêmica e social. Verifica-se que os indicadores da avaliação da extensão são ainda bastante simplistas e não conseguem captar a essência do fazer extensionista, nem estabelecer indicadores de impacto para esse fazer” (p.173).</p>

12.	SANTOS (2014) Dissertação	UFSCar	2004- 2012	Investigar a atuação da CPA em articulação com os processos de autoavaliação institucional no âmbito dos cursos de graduação.	<p>Experiências anteriores ao SINAES: o estudo aborda o histórico da AVI na UFSCar. A demanda por avaliação da graduação na instituição foi anterior ao PAIUB, mas este programa tornou a avaliação mais consistente na instituição. No ano de 1999, foi expedida uma Portaria Institucional estabelecendo os procedimentos avaliativos para acompanhar a melhoria da qualidade dos projetos de extensão.</p> <p>CPA/SINAES: A CPA, no âmbito do SINAES, foi constituída em 2004, por meio de edição de portaria pelo Reitor, dando continuidade à avaliação já realizada pela instituição. Na análise dos ciclos avaliativos da CPA entre os anos de 2004 e 2012, o estudo evidencia que no 1º RAV (2006) a avaliação baseou-se na articulação entre 10 dimensões do SINAES e o PDI, com a constituição de grupos de trabalho, entre eles um responsável pela Análise da Extensão na UFSCar. No 2º e 3º RAV (2009 e 2010), houve um compilado dos relatórios de gestão, censo, relatório de acompanhamento dos alunos, organizado segundo as 10 dimensões do SINAES, e não um processo de avaliação. No 4º relatório (2011) registra-se a avaliação de curso realizada na perspectiva dos egressos e disciplinas. No 5º relatório, o foco da avaliação foram os cursos do Reuni. Nos formulários voltados para os docentes e discentes constava um item de satisfação com a extensão. No 6º relatório (2013), compilou-se novamente dados institucionais, entre eles dados do Relatório de Avaliação dos Programas de Extensão de 2009-2010. Para a autora, a CPA parecia se preocupar mais em reformular o relatório do que em realizar práticas avaliativas.</p>
13.	FERREIRA (2015) Dissertação	UFPE	2009- 2014	Analisar o processo de autoavaliação institucional no âmbito da UFPE, no que concerne à atuação da CPA junto aos gestores dos cursos de graduação.	<p>Experiência anterior ao SINAES: experiências isoladas de avaliação externa na década de 1980 (Comissão de Reitores da Universidade de Portugal). Em 1997 iniciou-se um processo de avaliação institucional na graduação a partir de um treinamento com uma empresa brasileira especializada em avaliação, realizado pelos gestores (diretores e pró-reitores). A avaliação era responsabilidade da Proplan. A instituição também recebeu visitas de comissões externas (Americana, Europeia).</p> <p>CPA/SINAES: a autoavaliação não acontece de maneira global e sim por processos isolados. Por ter sido instituída de maneira vinculada à Pró-Reitoria Acadêmica, a autoavaliação realizada pela CPA foca principalmente os cursos de graduação, pois o protagonismo da avaliação institucional é das Pró-Reitorias Acadêmica (qualidade dos cursos de graduação) e de Planejamento (tendência de valorização dos resultados nos <i>rankings</i> nacionais e internacionais). A Proplan, setor que detém todas as informações institucionais, fornece os dados para a elaboração dos RAV. Na pesquisa, a autora faz menção ao relatório anual de autoavaliação elaborado pela CPA, mas não aborda o seu conteúdo e sim as ações urgentes a serem realizadas pela CPA no que diz respeito aos cursos de graduação. No âmbito da avaliação das condições de ensino, o formulário direcionado aos professores reuniu questões sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. De acordo com um dos gestores entrevistados, a CPA aciona todas as pró-reitorias, inclusive a de extensão, para coletar dados indispensáveis para a elaboração do relatório anual de autoavaliação.</p>

14.	GONÇALVES (2016) Dissertação	UnB	2014-2015	Compreender em que medida o previsto no SINAES para a autoavaliação é ressignificado na prática da UnB	Experiências anteriores ao SINAES: a autora afirma que a instituição é precursora da avaliação institucional no país e base para a construção do SINAES. Não há menção a processos anteriores. CPA/SINAES: embora a autora analise os RAV produzidos pela CPA/UnB dos anos de 2014 e 2015, o conteúdo dos relatórios não é tratado do ponto de vista do objeto da avaliação e sim da forma como o relatório é produzido (descritivo, analítico, propositivo). A única evidência em relação à extensão diz respeito aos integrantes do Grupo Técnico de Avaliação que colabora com a CPA/UnB. Este grupo é formado por dois representantes dos Decanatos Acadêmicos, inclusive da extensão. Faz-se menção também aos setores ligados à avaliação que dão suporte às ações relacionadas à avaliação, entre eles, a Coordenação de Avaliação da Produtividade de Extensão.
15.	GONÇALVES FILHO (2016) Tese	UFT	2004-2010	Analisar a implementação do SINAES, na UFTO, com vistas a revelar as causas do baixo nível de participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional e suas implicações na autonomia da instituição.	Experiências anteriores ao SINAES: não há menção no estudo. CPA/SINAES: a avaliação institucional foi implementada com base nas dez dimensões do SINAES. No trabalho, o autor analisa os RAV do ponto de vista do conteúdo. Em relação à 2ª dimensão do SINAES, a qual inclui a política de extensão , segundo o autor, a dimensão foi relatada de maneira descritiva com base nos relatórios das Pró-Reitorias. Ao final da dimensão são destacadas as fragilidades e potencialidades das políticas de ensino, pesquisa, extensão e pós. Apesar dessa dimensão incluir a extensão , não fica claro se o autor da tese não aborda a extensão ou se o relatório não apresenta as fragilidades/potencialidades da área. Entretanto, no tópico relativo à dimensão da responsabilidade social , dentre as fragilidades, aborda-se “a falta de mecanismos de avaliação dos impactos das ações de extensão na comunidade e falta de divulgação dos resultados das ações junto à comunidade” (p.111). O trabalho também aborda o relatório de avaliação externa, o qual, na dimensão que integra as políticas acadêmicas, a instituição recebeu o conceito 3 e na dimensão relativa à responsabilidade social, a instituição recebeu o conceito 2, considerando que embora a instituição tenha uma PROEx atuante, deixou de investir em algumas áreas importantes.
16.	OLIVEIRA (2017) Dissertação	UFOPA	2012-2014	Analisar a implantação e o processo inicial de avaliação institucional na UFOPA, no período de 2012-2014.	Experiências anteriores ao SINAES: instituição criada após o SINAES. CPA/SINAES: A instituição possui uma Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional que possui a função de coordenação da avaliação institucional. Essa diretoria dá suporte administrativo à CPA. A primeira avaliação institucional da UFOPA realizada em 2012 focou a avaliação de disciplinas, que foi considerada como variável para se avaliar as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Em 2014, a CPA promoveu a avaliação contemplando as 10 dimensões do SINAES por meio de consulta eletrônica à comunidade. De acordo com a entrevista realizada com o Pró-Reitor de Extensão, a avaliação permite identificar como a comunidade vê a extensão, o que para ele interfere na forma de conduzi-la. Ainda segundo o entrevistado, a falta de clareza sobre os aspectos institucionais pode interferir na avaliação, por exemplo, o desconhecimento da extensão. O PDI da instituição foi aditado em função dos processos de avaliação, inclusive na área da política de extensão.

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES e do BDTD/IBICT

A análise das informações coletadas dos estudos possibilitou a sistematização de aspectos importantes a respeito da avaliação da extensão.

O primeiro refere-se ao fato de que a extensão foi tomada como objeto de avaliação (propostas e ações) antes da implementação do SINAES e da proposta do FORPROEX consolidada no início dos anos 2000, no âmbito do PAIUB (CUNHA, 2010; LIMA, 2011; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2008; SERRANO, 2012) ou de outras experiências isoladas de avaliação da extensão conduzidas pelas PROEx (SILVA, 2008; SANTOS, 2014). Como será abordado no capítulo 3, embora o FORPROEX tenha sistematizado sua proposta para a avaliação da extensão apenas em 2001, as discussões que a embasaram foram realizadas ainda sob a vigência do PAIUB. Tal aspecto aponta para a capacidade de indução desse Programa na formulação de uma política de avaliação pelo Fórum e o desenvolvimento de iniciativas de avaliação da extensão em algumas universidades.

Sob a égide do SINAES, os estudos indicam que a extensão integra os processos de autoavaliação realizados pelas CPA na maioria das universidades. Em alguns dos casos, essas comissões contam com representantes das PROEx ou de outra instância de extensão da instituição (GONÇALVES, 2016; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2009b), o que sugere a intenção de se avaliar a extensão no âmbito da CPA. Em quatro investigações foi constatado inclusive a explicitação da extensão dentre os objetivos dos projetos de autoavaliação da CPA (GUIMARÃES, 2012; LIMA, 2011; MARTINS, 2010; SILVA 2009b).

De acordo com as pesquisas, a CPA tem buscado contemplar as dez dimensões do SINAES, mesmo que, em algum momento dos processos de AVI, o foco esteja na graduação (SILVA, 2009b; MARTINS, 2010; GUIMARÃES, 2012 e FERREIRA, 2015), enfoque também identificado sob a experiência do PAIUB (RIBEIRO, 2008; SILVA, 2008, CUNHA, 2010 e SANTOS, 2014). Essa direção decorre da maior preocupação com essa dimensão acadêmica, pelo peso dela na instituição investigada, por se constituir na atividade mais consolidada na universidade, pela condução da AVI pelas Pró-Reitoria de Graduação/Ensino ou de Planejamento e pela preocupação com as avaliações externas, diante da importância dos cursos de graduação nos processos regulatórios.

Tanto a proposta do PAIUB, quanto a proposta inicial do SINAES se fundamentaram, principalmente, na AVI global e em uma perspectiva de integração entre as dimensões acadêmicas e demais áreas da universidade. Entretanto, perante a centralidade da avaliação constituída como instrumento de reforma educacional, a partir da Reforma Gerencial do Estado

dos anos de 1990, as avaliações externas se tornaram preponderantes, como o caso do ENC, instituído pela burocracia governamental em detrimento do PAIUB, assim como as mudanças ocorridas no SINAES em relação a sua formulação original, com a preponderância dos resultados e indicadores elaborados a partir do ENADE. Essas alterações nas políticas de avaliação da educação direcionaram as preocupações das instituições universitárias mais para a graduação do que para outras áreas da universidade, como a extensão, por exemplo.

Quanto aos processos de avaliação realizados pela CPA, os estudos apontam que as informações sobre a extensão são geralmente fornecidas pelas PROEx (FERREIRA, 2015; GONÇALVES FILHO, 2016; RIBEIRO, 2008; SANTOS, 2014; SERRANO, 2012; SILVA, 2009a); em alguns casos por meio de consultas à comunidade acadêmica (OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2014; SILVA, 2009a); consultas a(o) Pró-Reitor(a) de Extensão e participantes das ações de extensão (OLIVEIRA, 2007); consultas realizadas no âmbito dos cursos, unidades de ensino ou com docentes (EUSSEN, 2010; FERREIRA, 2015; LIMA, 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2008), e, ainda, por grupos de trabalho ou subcomissões específicas constituídos para cada dimensão do SINAES (MARTINS, 2010; SANTOS, 2014; SILVA, 2009b).

A extensão é avaliada de diferentes maneiras ou considerando diferentes aspectos tais como: gestão/informações da PROEx/Política de Extensão (FERREIRA, 2015; GONÇALVES FILHO, 2016; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2008); relação ou integração com o ensino e a pesquisa no âmbito dos cursos e disciplinas (EUSSEN, 2010; LIMA, 2011; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2017; SERRANO, 2012; SILVA, 2009a); atuação docente na extensão (EUSSEN, 2010; FERREIRA, 2015) e satisfação da comunidade acadêmica ou externa com as ações de extensão (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2014; SILVA, 2009a). Observou-se também que além da dimensão de avaliação do SINAES relativa às Políticas Acadêmicas (dimensão 2), as universidades podem considerar a avaliação da extensão na dimensão concernente à Responsabilidade Social (dimensão 3) (GONÇALVES FILHO, 2016; OLIVEIRA, 2007; SERRANO, 2012).

Ressalta-se que alguns estudos apontaram a ausência de sistemáticas e mecanismos de avaliação da extensão na instituição pesquisada (GONÇALVES FILHO, 2016; SILVA, 2009a). Outros, evidenciaram a criação de planos de ação ou alterações nas políticas institucionais relativas à extensão com base nos resultados da autoavaliação da CPA (EUSSEN, 2010; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2008; SILVA, 2009a). Em suma, a revisão sistemática das teses e dissertações apontou a existência de lacunas quanto à avaliação da extensão nas instituições

estudadas, mas, quando concretizada, seus resultados da avaliação podem se desdobrar em mudanças institucionais relativas à área.

2.2 – Nos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária do FORPROEX

O Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) é uma iniciativa do FORPROEX que, entre os anos de 2002 e 2018, realizou 8 edições do evento. Consiste no maior evento na área da extensão do país, composto por conferências, palestras, mesas redondas, oficinas, cursos, sessões de comunicação oral e pôsteres. De acordo com Arroyo (2010, p.67-68),

A organização das edições destes congressos o constitui como espaço para socialização e avaliação das ações extensionistas [...]. Estes eventos constituem, portanto, oportunidade de análise e de debate sobre a extensão universitária [...]. Há forte empenho nestes encontros em propor políticas para a extensão universitária, a busca pelo diálogo com órgãos governamentais e setores da sociedade, o estímulo ao desenvolvimento de programas e projetos junto às instituições que fazem parte do elenco que compõe o Fórum e a divulgação das ações realizadas por estas instituições. Podemos, assim, identificá-los como um espaço permanente de reflexões, socializações, acompanhamento e avaliação das práticas extensionistas, desenvolvidas em âmbito nacional.

Os aspectos ressaltados pela autora justificam a opção da pesquisadora de levantar e analisar os trabalhos apresentados neste evento a respeito da avaliação da extensão. Uma vez que praticamente inexitem artigos a respeito do tema¹¹³, considerou-se importante reunir relatos de experiência que pudessem contribuir para a sistematização de conhecimento referente a existência de políticas e práticas de AVI no âmbito das UnF. Na sequência, descrevemos os resultados da revisão realizada.

Foram examinados os trabalhos submetidos, aprovados e disponibilizados na *homepage* de cada edição do CBEU (em alguns casos em forma de *links* e, em outros, no formato de anais). Os trabalhos, em geral, foram organizados de acordo com as áreas temáticas da política nacional de extensão, a saber: educação, cultura, saúde, trabalho, direitos humanos e justiça, meio ambiente, tecnologia e produção e comunicação. Os temas e o quantitativo dos trabalhos por área temática estão sintetizados no Quadro 8:

¹¹³ Em levantamento realizado junto a *Scielo* para a construção do projeto da presente pesquisa foram encontrados apenas dois artigos relacionados à avaliação da extensão provenientes das dissertações encontradas junto à CAPES (ARROYO; ROCHA, 2010 e BARTINIK; SILVA, 2009).

Quadro 8 – Trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Extensão (2002-2018)

Edições	Tema	Ano	Local	N. de Trabalhos por Área Temática
1º	Universidade: conhecimentos e inclusão social	2002	UFPb	Saúde (188), Educação (152), Meio Ambiente (73), Direitos Humanos (43), Cultura (37), Trabalho (33), Tecnologia (29), Institucionalização da Extensão Universitária (26), Comunicação (11), Avaliação da Extensão Universitária (3) . Total de trabalhos: 595
2º	[re]conhecer diferenças construir resultados	2004	UFMG	Saúde (200), Educação (181), Direitos Humanos (68), Meio Ambiente (57), Trabalho (32), Desenvolvimento Regional (30), Cultura (28), Gestão da Extensão (15), Comunicação (14), Avaliação da Extensão Universitária (12) e Tecnologia (12). Total de trabalhos: 649
3º	Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados	2006	UFSC	Saúde (430), Educação (408), Meio Ambiente (143), Direitos Humanos e Justiça (92), Trabalho (84), Tecnologia e Produção (80), Cultura (78), Comunicação (46), Avaliação da Extensão Universitária (43) , Organização e Gestão da Extensão (39) e Flexibilização Curricular (14). Total de trabalhos: 1.457
4º	Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária	2009	UFGD	Educação (529), Saúde (413), Meio Ambiente (159), Tecnologia e Produção (118), Direitos Humanos e Justiça (114), Trabalho (105), Cultura (84), Avaliação da Extensão Universitária (82) , Comunicação (53), Organização e Gestão da Extensão (36) e Flexibilização Curricular (2). Total de trabalhos: 1.695
5º	As Fronteiras da Extensão	2012	UFRGS	Comunicação (61), Cultura (71), Direitos Humanos e Justiça (59), Educação (342), Meio Ambiente (67), Saúde (196), Tecnologia e Produção (2) e Trabalho (40). Total de trabalhos: 792
6º	Diálogos da Extensão: saberes tradicionais e inovação científica	2014	UFPA	Comunicação (35), Cultura (114), Direitos Humanos e Justiça (89), Educação (579), Meio Ambiente (152), Saúde (259), Tecnologia e Produção (84) e Trabalho (68). Total de trabalhos: 1380
7º	Inovar e Emancipar	2016	UFOP	Comunicação (60), Cultura (179), Direitos Humanos e Justiça (110), Educação (574), Meio Ambiente (236), Saúde (627), Tecnologia e Produção (105) e Trabalho (104). Total de trabalhos: 1.995 ¹¹⁴
8º	Extensão e Sociedade: Contextos e Potencialidades	2018	UFRN	Comunicação (33), Cultura (80), Direitos Humanos e Justiça (70), Educação (316), Meio Ambiente (113), Saúde (158), Tecnologia e Produção (52) e Trabalho (44). Total de trabalhos: 866

Fonte: Elaboração própria, a partir de Arroyo (2010) e levantamento realizado nos Anais dos Congressos.

As áreas da Educação e da Saúde são as que reúnem o maior número de trabalhos em todas as edições do Congresso, em consonância com a tradição dessas áreas na extensão (FORPROEX, 2007b). Com exceção das edições, de 2012 e 2018, foi observada a ampliação do número de trabalhos apresentados em todas as áreas temáticas, o que pode sinalizar o crescimento e consolidação da extensão nas instituições.

Esse cenário provavelmente foi induzido pelo Edital do PROEXT/MEC (entre 2003 e 2016), bem como pelo acréscimo de recursos para as UnF por meio do Programa de Apoio a

¹¹⁴ Nos Anais consta o total de 1.970 registros, apresentando diferença do somatório dos filtros por área.

Planos de Reestruturação e de Expansão das Universidades Federais (Reuni). Estes programas aportaram recursos orçamentários para um investimento contínuo nas políticas e ações de extensão. Contudo, principalmente, a partir de 2015, o financiamento das instituições federais foi reduzido significativamente com cortes e contingenciamentos de recursos orçamentários¹¹⁵. No caso específico da extensão, o PROEXT/MEC foi suspenso em 2016, o que certamente impactou a área nas UnF.

Além das áreas temáticas, destaca-se que, entre os anos de 2002 e 2009, o CBEU abarcou igualmente temas como a institucionalização, gestão da Extensão, organização, avaliação da extensão e a flexibilização curricular. Nas três primeiras edições do Congresso (2002, 2004 e 2006), ocorreram também os Encontros Nacionais de Avaliação Institucional da Extensão Universitária, com a apresentação de um total de 58 trabalhos, sendo a maioria apresentada na 3ª edição deste evento¹¹⁶. O tratamento dado a esses temas na primeira década do século XX denota que, a institucionalização e a avaliação da extensão, ainda não estavam consolidadas nas IES públicas nesse período, constituindo-se o CBEU em um espaço aglutinador de discussões e trocas de experiência nesse sentido.

Na 1ª e 2ª edição do CBEU, foram encontrados apenas quatro trabalhos com foco na AVI. Os demais versavam sobre a proposta do FORPROEX para a avaliação da extensão; proposição de instrumentos de avaliação, discussão a respeito da avaliação da extensão no SINAES; proposta e experiência de avaliação de projetos de extensão; proposta de AVI da extensão em universidade católica; resultados de estudo sobre construção de modelo de indicadores de qualidade da extensão e relato de experiência da avaliação de internato-rural¹¹⁷. Os temas dos trabalhos indicam mais a presença de discussões e propostas para a elaboração de políticas e processos de AVI da extensão, do que a sua implementação, aspecto consoante com o período inicial do SINAES, de discussões do tema nas instituições.

Os anais do 4º CBEU, realizado em 2009, na UFGD, lamentavelmente, não se encontra disponível, impossibilitando o levantamento de trabalhos nesta edição do evento. De acordo com Arroyo (2010), nela foram apresentados 82 trabalhos vinculados à área da Avaliação da

¹¹⁵ Fonte: ANDES-SN. *Cortes orçamentários ameaçam funcionamento das Instituições Federais de Ensino*. 21/07/2017. Disponível em <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8942>, acesso em abril/2021.

¹¹⁶ Não foi possível acessar os anais da 3ª Edição do Encontro (disponível em CD-room).

¹¹⁷ Outros estudos da linha de avaliação não diziam respeito ao tema: atuação do FORPROEX na construção de diretrizes para a extensão; relação entre a extensão e função social nas instituições comunitárias.

Extensão, que certamente enriqueceriam a pesquisa aqui desenvolvida. Com base na análise das publicações, reunidas nos anais do 1º ao 4º CBEU¹¹⁸, Arroyo (2010, p.144), afirma que

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

Nas demais edições do Congresso não foi encontrada uma linha específica para trabalhos na área da avaliação. Diante dessa ausência, procedeu-se à leitura dos títulos e palavras-chave (em alguns casos, dos resumos) para a identificação de trabalhos sobre a avaliação da extensão nas distintas áreas temáticas. Os poucos trabalhos localizados se caracterizam por relatos de experiência ou estudos a respeito da avaliação de projetos específicos de extensão nas diferentes áreas temáticas que advogam a favor e/ou propõem instrumentos/procedimentos para a avaliação dos projetos. Na 5ª e na 6ª edição do Congresso realizadas em 2012 e 2014, respectivamente, não foram encontrados trabalhos com foco na AVI. Já nas 7ª e 8ª edições do CBEU, quatro trabalhos versam sobre o tema, todos eles apresentados na área temática da Educação, sendo um no evento de 2016 e três no de 2018.

Para a sistematização e apresentação do conteúdo dos trabalhos do CBEU foram consideradas as categorias apresentadas na revisão das teses e dissertações, adaptadas ao tipo de texto dos eventos: 1) Caracterização do trabalho: ano, edição, autor, instituição analisada; 2) Objetivo geral do trabalho; 3) Referência a avaliação institucional da extensão. Como pode ser visto no Quadro 9, quanto à caracterização dos trabalhos, foram encontrados poucos relatos de experiência de AVI da extensão entre os anos de 2001 a 2017, na UFMG, UFRJ, UFPA, UFPb, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

¹¹⁸ De acordo com levantamento realizado pela autora, houve um crescimento significativo do número de trabalhos relacionados à temática no CBEU entre a primeira e a última edição do mesmo até o momento de realização da pesquisa. 1º CBEU/2002 – 3 trabalhos, 2º/2004 – 12 trabalhos; 3º/2006 – 43 e 4º/2009 – 82.

Quadro 9 – Síntese dos trabalhos apresentados no CBEU a respeito de experiências de avaliação institucional nas IES públicas (2003-2018)

N.	Caracterização dos trabalhos			Objetivo geral do trabalho	Referência a avaliação institucional da extensão
	Autor/Ano/Edição	Instituição	Período analisado		
1	CARVALHO <i>et al</i> (2003) 1º CBEU	UFMG	2001	Analisar a implantação de um modelo de monitoramento dos programas e projetos (piloto)	Em ambos os trabalhos é relatada a avaliação de programas e projetos de extensão contemplados por edital de fomento da Pró-Reitoria de Extensão em períodos diferentes. A avaliação foi realizada com base nas diretrizes do FORPROEX por meio de dois instrumentos de coleta de dados (destinado aos coordenadores dos programas/projetos e estudantes bolsistas participantes dessas ações).
2	GUIMARÃES <i>et al</i> (2004) 2º CBEU	UFMG	2002	Analisar a implementação do sistema de monitoramento e avaliação do programa de bolsas de extensão.	
3	SANTOS, CASTRO (2004) 2º CBEU	UERJ	2001/2002	Apresentar uma síntese da metodologia de avaliação da extensão adotada pela instituição	Relato da avaliação de programas e projetos por meio do processo de avaliação da proposta, da realização de um evento de avaliação (Mostra de Extensão) e da análise dos relatórios finais de execução das ações .
4	SASSI <i>et al</i> (2004) 2º CBEU	UFPb	2003	Identificar trabalhos mais significativos da UFPb [...] possibilitando elementos de avaliação das atividades.	Relato dos processos de análise documental da proposta dos projetos, visita aos projetos e registro/documentação a partir de alguns parâmetros.
5	SECCO, SECCO (2016) 7º CBEU	IFAL	2015	Não especificado.	Relato da avaliação institucional do público de programas, projetos e cursos de extensão a partir do indicador de satisfação de público previsto no PDI do Instituto Federal de Alagoas.
6	NASCIMENTO, GOMES (2018) 8º CBEU	UFPA	2016-2017	Fazer um relato de experiência sobre o I Congresso Interinstitucional de Ensino e Extensão (I CIENEX), que ocorreu em duas etapas avaliativas.	Relato do evento institucional de avaliação da extensão realizados na UFPA, com foco na mensuração e análise da produção acadêmica por meio da avaliação de trabalhos apresentados por extensionistas discentes bolsistas e voluntários. O evento envolveu as ações de extensão da UFPA, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará e da UFRA.
7	MMS <i>et al</i> * (2018) 8º CBEU	UFRJ	2017	Relatar a experiência do processo de construção da avaliação das etapas de planejamento, execução e pós-produção da edição de 2017 do “Conhecendo a UFRJ”.	Relato da avaliação do maior evento institucional de extensão da universidade , voltado para democratização do conhecimento a respeito da universidade para a comunidade escolar (alunos do ensino médio), realizado com base nas diretrizes de avaliação do FORPROEX .
8	A. M. O <i>et al</i> * (2018) 8º CBEU	UFRJ	2017	Apresentar o desenvolvimento do trabalho na Coordenação de Formação Acadêmica da Extensão – COFAEX, setor responsável pelo registro, acompanhamento e avaliação das ações de extensão cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ.	No trabalho aborda-se o processo avaliativo realizado pelo COFAEX : análise de relatórios parciais e finais , acompanhamento in loco de ações de extensão , reuniões com coordenadores de centros acadêmicos das unidades e de ações de extensão para o estabelecimento de processos avaliativos descentralizados e elaboração de indicadores internos de avaliação.

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento realizado junto aos Anais dos CBEU (Edições de 2002 a 2018).

* Os autores dos trabalhos 7 e 8 não se identificaram nominalmente, apenas pelas iniciais do nome, como poder verificado nas referências bibliográficas.

Quanto ao objetivo geral dos trabalhos e as referências à AVI da extensão, a revisão sistemática apontou a existência de processos de avaliação coordenados pelas PROEx. Esses processos ocorrem quando da análise de propostas de ações extensionistas, tendo em vista a aprovação em editais de fomento; na elaboração de relatórios parciais e finais das ações contempladas nos editais e seus participantes (coordenadores e bolsistas). A avaliação pode ainda se dar por meio de eventos nos quais os estudantes apresentam os resultados dos programas e projetos que participam; de visitas *in loco* durante o desenvolvimento das ações; da avaliação do público alvo e uso de indicadores. Alguns relatos enfatizam a PNEU do FORPROEX como principal referência para elaboração de processos de avaliação da extensão nas instituições.

Não se observa nos trabalhos apresentados nos CBEU, nem naqueles realizados mais recentemente, reflexões a respeito da avaliação da extensão articulada aos processos de autoavaliação institucional conduzidos pela CPA, desde o ano de 2004. Esse aspecto parece relevante, pois como identificado nas teses e dissertações, as CPA acionam as PROEx para o fornecimento de informações com vistas à elaboração dos RAV. Nesse sentido, problematiza-se se os processos desenvolvidos pelas PROEx acontecem de maneira paralela e/ou não integrados a autoavaliação institucional global no âmbito das CPA. Esta comissão deve realizar a autoavaliação da extensão ou induzir que as PROEx e as unidades acadêmicas a realizem? Afinal, o que seria autoavaliar a extensão?

Apesar dessas limitações e questões, como já apontado, infere-se que a reflexão mais consistente a respeito da avaliação da extensão e da divulgação de experiências nessa direção (do 1º ao 4º CBEU) coincidem justamente com o período em que a ideia da constituição de um sistema nacional de avaliação da educação superior estava na agenda da política educacional, como previsto no PNE (BRASIL, 2001), concretizada por meio da Lei que instituiu o SINAES (BRASIL, 2004) e sua implementação nos anos seguintes.

Como se verá mais adiante, desde o final da década de 1990, o FORPROEX discute o tema da AVI da extensão, posicionando-se em sua defesa como parâmetro para a avaliação global da universidade, o que resultou na sistematização e apresentação de uma proposta de avaliação do Fórum na virada do século XXI (FORPROEX, 2001a). A realização de encontros a respeito da AVI da extensão explícita a atuação política do Fórum ao pautar o tema. Esses encontros certamente se constituíram em espaços privilegiados para a construção de consensos pela comunidade universitária, gestores e participantes das ações de extensão ao discutirem e difundirem ideias e experiências a respeito do tema.

2.3 – Nas Revistas de Extensão Universitária

Além das teses, dissertações e trabalhos apresentados no CBEU, a revisão realizada também buscou estudos acerca das experiências de AVI da extensão em revistas destinadas à área. Conforme Coelho (2014), a publicação acadêmica tradicionalmente se vincula às atividades de pesquisa na divulgação de seus resultados ou reflexões teóricas nas diversas áreas do conhecimento. De acordo com o autor “a publicação advinda da extensão vinculada a periódicos acadêmicos é bem mais recente” e, surge, no contexto brasileiro, sobretudo, a partir dos anos de 1990 (COELHO, 2014, p.70), certamente sob a influência do FORPROEX, constituído em 1987.

Diferentemente do perfil de publicações de pesquisa, segundo o autor, “os relatos de experiência são a grande maioria das publicações nas revistas de extensão no Brasil, seguidos pelos artigos teóricos”, sendo “raros os artigos de pesquisa tendo como tema a extensão ou abordagens de investigação estritamente relacionadas à extensão”, o que revela “uma lacuna de abordagens investigativas focadas na extensão” (COELHO, 2014, p.71-74)¹¹⁹. Esse perfil foi observado no processo de levantamento realizado na presente pesquisa. A respeito da qualidade de periódicos acadêmicos, mediante a análise de 29 periódicos da área de extensão¹²⁰, exclusivamente multidisciplinares, Coelho (2014) considerou elevada a qualidade editorial das revistas, porém com aspectos a serem aperfeiçoados, por exemplo, o perfil dos textos, como ressaltado anteriormente.

Situados esses aspectos, o levantamento foi realizado com base na lista de revistas disponível no *site* da Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX)¹²¹, por concentrar muitas informações da área. Em meados de 2019, constavam 56 *links* de revistas de extensão na referida lista, de IES públicas e privadas, sobretudo, UnF (25 revistas). Adicionalmente, com o intuito de esgotar todas as possibilidades no âmbito das UnF, foi realizado um levantamento diretamente no *site* daquelas que não se encontravam na lista da Rede. Esta ação resultou na identificação de mais 12 revistas que foram acrescidas à lista disponibilizada na RENEX, conforme demonstrado na Tabela 5.

¹¹⁹ A respeito da última afirmação do autor, os resultados de pesquisa certamente são publicados nos periódicos tradicionais de cada área, escolhidos conforme a classificação no Qualis/CAPES, para fins de pontuação desses produtos na carreira acadêmica ou concursos públicos.

¹²⁰ Identificados em bases de indexação e consulta aos pró-reitores de extensão ligados ao FORPROEX.

¹²¹ “A Rede Nacional de Extensão, RENEX, iniciativa do FORPROEX, mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País”. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/>, acesso em 03/06/2019.

Tabela 5 – Distribuição das Revistas de Extensão pela natureza das IES (2019)

Natureza das instituições	Total	
	N.	%
Universidade Federal ¹²²	37	54,4
Universidade Estadual	13	19,1
Instituto Federal de Educação Tecnológica	7	10,3
Universidade privada sem fins lucrativos	5	7,4
Sem identificação	3	4,4
Universidade Municipal	1	1,5
Faculdade privada com fins lucrativos	1	1,5
Faculdade privada sem fins lucrativos	1	1,5
Total	68	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir da Lista/RENEX e levantamento junto às UnF.

Dentre as 68 revistas identificadas, não foi possível acessar o *link* de dez delas, duas apresentaram característica de catálogo para divulgação das ações de extensão e duas ainda não possuíam edição publicada. Com exceção dessas 14 revistas, as demais foram incluídas na revisão aqui proposta, embora algumas delas não estivessem ativas no período do levantamento.

Desse modo, foram acessadas 54 revistas, que em sua maioria, encontravam-se acessíveis por meio de sistema *on-line*/digital e com campo de busca por período e descritores (autor, título, resumo, termos indexados, texto completo). Algumas estavam disponibilizadas em formato *pdf* ou por *link* para cada volume, o que demandou o acesso a cada edição das revistas, a leitura dos títulos dos artigos ou a busca com os termos “avaliação” ou “avaliação institucional”. Esse processo resultou na localização de 1.060 textos, porém, com base nos títulos, foram identificados apenas nove trabalhos relacionados com o tema da avaliação da extensão¹²³, como listado no Quadro 10.

No que diz respeito à caracterização dos textos, sete são artigos, um relato de experiência e uma entrevista sobre a avaliação da extensão. Este material refere-se a cinco universidades públicas (UERJ, UFRRJ, UNIRIO, UFMG, UFPb).

¹²² A lista com a identificação das UnF que possuem revistas de extensão (com os *links*) está disponível no Apêndice 3. Das 63 UnF, um pouco mais da metade (36) possuem ou já possuíram algum periódico na área. Muitas revistas interromperam suas atividades nos últimos dez anos, em decorrência de dificuldades em manter as atividades editoriais e de limites no financiamento público à extensão (COELHO, 2014).

¹²³ Os demais textos se referem a aspectos avaliados com foco no objeto das ações de extensão, como por exemplo, avaliação nutricional, avaliação da aprendizagem, avaliação da qualidade da água, etc., e não trabalhos sobre avaliação institucional da extensão. Além destes, foram identificadas quatro publicações que se referem a: dois cursos ofertados sobre referenciais teórico-metodológicos da avaliação no âmbito do CBEU; uma conferência proferida no Encontro de Nacional de Avaliação Institucional com reflexões teóricas sobre avaliação de programas e projetos sociais e proposições para a avaliação de programas e projetos de extensão (GATTI, 2004), e um conjunto de trabalhos apresentados no Congresso Iberoamericano de Extensão (edição especial com resumos do congresso realizado em 2005) publicados na revista do FORPROEX como o objetivo de divulgar informações, referências e experiências sobre a avaliação da extensão.

Quadro 10 – Síntese dos textos publicados nas Revistas de Extensão a respeito da avaliação institucional nas universidades públicas (2001-2017)

N.	Caracterização dos trabalhos			Objetivo geral do texto	Referência a autoavaliação da extensão
	Autor/Ano/ tipo de texto	Universidade	Período analisado		
1	MENDES, CASTRO (2001) Artigo	UERJ	1997-2000	Abordar a questão da avaliação na perspectiva do FORPROEX e os pressupostos que vêm sendo discutidos na construção da avaliação da extensão universitária na UERJ.	O texto aborda a proposta de avaliação da extensão na UERJ , construída com base na proposta do FORPROEX . Em fase de consolidação na instituição, o processo de avaliação envolveu três etapas: avaliação da proposição das ações; da implementação e dos efeitos/resultados.
2	MAGALHÃES (2008) Entrevista	UFRRJ	2008	Conceder entrevista a respeito da avaliação da extensão na UFRRJ	Entrevista realizada com o coordenador do Programa de Avaliação da Extensão da UFRRJ que relata o processo em construção de experiências de autoavaliação da extensão , no âmbito dos departamentos acadêmicos , quanto às perspectivas de criação de uma matriz de avaliação adaptada à realidade institucional e não apenas de adequação ao estabelecido pelo Estado, avaliações externas e SINAES.
3	DALBEN, VIANNA (2008) Artigo	UFMG	2007	Discutir os indicadores de avaliação da Extensão Universitária em instituições de Ensino Superior.	Aborda o processo inicial de construção de indicadores de avaliação da extensão no âmbito de um projeto de alocação de vagas docentes da Comissão Permanente de Pessoal Docente da UFMG de 2007. A partir deste projeto, 12,5% das vagas dos departamentos acadêmicos seriam distribuídas conforme o desempenho do departamento na extensão. O artigo foi produzido pelas gestoras da extensão à época.
4	FERREIRA, GUIMARÃES (2009) Relato	UNIRIO	2004-2008	Apresentar e discutir aspectos da Gestão da Extensão, período 2004-2008, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, utilizando as diretrizes de avaliação definidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX.	Aborda a avaliação do desenvolvimento da extensão na UNIRIO, a partir dos parâmetros do FORPROEX com foco na gestão 2004-2008 e institucionalização da extensão na universidade . A respeito da avaliação institucional da extensão, afirma-se que "quanto à formalização de instrumentos específicos que envolveram as instâncias acadêmicas na avaliação da Extensão Universitária, foram criados regulamentos, editais, instrumentos de avaliação e registro das ações, entre outros." (p.62). As autoras consideraram ainda que " a publicação plena das atividades no sistema de informação de extensão é fundamental para a divulgação e para a avaliação , com demonstração abrangente de dados quanti-qualitativos e a conseqüente possibilidade de definição de políticas de extensão a serem priorizadas em dado período" (p.62).

5	BUVINCH, AMORIM (2013) Artigo	UFPb	2008-2011	Mostrar o desenvolvimento de um sistema de indicadores para apoiar a gestão e a divulgação das ações de extensão universitária	O texto aborda a proposta de sistema de indicadores institucionais de extensão que integra o trabalho que estava sendo desenvolvido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPb. O sistema de indicadores foi construído com base na proposta do FORPROEX e INEP (Censo Educação Superior). De acordo com os autores, os indicadores propostos precisavam ser discutidos e legitimados pela referida Comissão e Conselho Assessor de Extensão.
7	LIMA (2014) Artigo	UFMG	2011	Apresentar um modelo matemático, capaz de mensurar as ações de extensão conforme os indicadores aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG em 2010	Apresenta a continuidade do trabalho com os indicadores (discutido por DALBEN, VIANNA, 2008), a partir da construção de um “modelo matemático para mensurar as ações de extensão em conformidade com indicadores institucionais de pontuação da produtividade dos departamentos acadêmicos para fins de alocação de vagas docentes, incluindo indicadores de extensão” . Conforme o artigo, a distribuição de vagas docentes passou a considerar a produtividade da extensão na mesma proporção da pesquisa (12,5% para cada dimensão) a partir de 2010, conforme resolução aprovada pelo Conselho Acadêmico da instituição. Os indicadores de extensão aprovados por esse conselho consideram as diretrizes de extensão, o princípio da articulação das ações em programas/projetos, conforme a Política Nacional de Extensão e política da UFMG , algumas especificidades de cada tipo de ação, coordenação da ação, participação de estudantes etc.
8	DUARTE, ALVIM (2015) Artigo	-	-	Visitar a história da avaliação da educação superior sob a ótica dos procedimentos (ferramentas de políticas públicas) adotados para a avaliação sistêmica.	De natureza teórica, o texto aborda o histórico das políticas de avaliação da educação superior a partir da discussão no campo das políticas públicas e da avaliação. Com base na análise da política de extensão do FORPROEX, entre outros aspectos, pontua a pouca exploração da avaliação externa na extensão universitária.
9	RAMIREZ, CUNHA (2017) Artigo	UFMG	2011	Apresentar a proposta de um Índice de Avaliação Impacto Social e a sua aplicação, por meio de um estudo de caso das ações de Extensão de uma unidade acadêmica da UFMG, a Escola de Veterinária.	O texto aborda uma proposta de índice de impacto social para avaliação das ações de extensão, tendo como referência o público-alvo (excluído ou egresso da educação superior, cobrança de taxa e duração da ação). A proposta foi aplicada às ações de extensão da Escola de Veterinária da UFMG.

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento realizado junto às Revistas de Extensão Universitária.

Destaca-se que apenas um artigo é anterior ao período de instituição do SINAES. Sendo assim, mesmo com a discussão da avaliação da extensão no âmbito do FORPROEX, sucedida desde a década de 1990, com proposta de avaliação sistematizada em 2001, a análise dos textos sugere que foi apenas no contexto de formulação de um sistema nacional de avaliação da educação superior, que iniciativas de avaliação da extensão começaram a ser divulgadas nos periódicos da área. Entretanto, com exceção de Magalhaes (2008), os poucos textos encontrados não abordam a avaliação da extensão, tomando como *locus*, a autoavaliação no SINAES.

Quanto à análise dos objetivos e referências dos textos apresentados nas revistas, eles buscaram divulgar propostas de indicadores em elaboração nas instituições, assim como as perspectivas ou experiências de avaliação em desenvolvimento pelas PROEx (BUVINCH, AMORIM, 2013; DALBEN, VIANNA, 2008; MENDES, CASTRO, 2001), o que denota que a AVI da extensão ainda não se encontra consolidada nas universidades. Apenas em um caso, o estudo analisa o desenvolvimento de um processo de avaliação, realizado em 2004-2008, na Unirio, com o intuito de avaliar o nível de institucionalização da extensão na universidade e as ações da gestão realizadas em prol desse processo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2009). Ressalta-se que em todas as experiências, a proposta do FORPROEX (2001a) foi considerada como fundamento dos processos de avaliação.

Cabe ainda destacar, outros elementos identificados nos trabalhos revisados, que contribuíram para a apreensão do objeto desta tese. Ainda no início dos anos 2000, antes da instituição do SINAES, Mendes e Castro (2001), perante a incipiência da institucionalização e sistematização da extensão nesse período, ressaltaram o papel do FORPROEX na indução da política de extensão e de sua avaliação nas universidades. Segundo as autoras,

Apesar do esforço do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão em organizar e institucionalizar as ações extensionistas, o que se nota é a falta de uma investigação e reflexão mais consistente das práticas, tanto pelos gestores locais, quanto pelos executores. Somente agora em 2000, com a elaboração do documento contendo os pressupostos e os indicadores para a avaliação da extensão universitária, **inicia-se a implementação do sistema de avaliação das ações no nível nacional**, sendo que **poucas são as universidades que possuem esta atividade mais sistematizada** (MENDES; CASTRO, 2001, p.12, grifos nossos).

No mesmo sentido, Dalben e Vianna (2008), gestoras da extensão na UFMG entre os anos de 2006 a 2010, também destacaram a importância do FORPROEX na construção da política e avaliação da extensão. Adicionalmente, as autoras abordaram a construção de indicadores de extensão para a matriz orçamentária da ANDIFES, a partir do Censo da Educação Superior/INEP, elemento indutor para a construção de políticas e processos de

avaliação da extensão nas UnF. Sustentavam que, "a discussão sobre os indicadores de extensão [estava sendo] colocada como uma pauta importante para que a área [participasse] efetivamente da construção da matriz orçamentária das instituições universitárias públicas, por meio do Censo da extensão universitária¹²⁴" (DALBEN; VIANNA, 2008, p.34). E ainda segundo elas,

[...] diferentemente das **áreas de pós-graduação e graduação, que já possuem critérios sedimentados nacionalmente** por outros órgãos de avaliação como a CAPES e o INEP, **a extensão universitária está, agora, realizando esta discussão no FORPROEX.** A UFMG com esse projeto de alocação de vagas docentes dá, institucionalmente, um primeiro passo nessa direção e poderá **contribuir de maneira pioneira e inovadora para a área no Brasil** porque estes indicadores, embora direcionados para um projeto específico, têm condições de serem tomados como referência para outros processos de avaliação (DALBEN; VIANNA, 2008, p.37, grifos nossos).

Passados alguns anos e já na segunda década do século XXI, o estudo de Buvinch e Amorim (2013) aponta que, a despeito dos esforços do FORPROEX, a avaliação da extensão ainda não havia capilarizado nas instituições brasileiras. Conforme as autoras,

Não obstante os **esforços realizados pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão do FORPROEX, e das iniciativas pontuais de algumas Universidades,** a efetividade e o impacto dos programas e projetos de extensão universitária na sua visão de transformação da sociedade e na troca de saberes com a comunidade acadêmica, não são devidamente aferidos, nem avaliados. Como assinala a CPAE (2007, p. 3), **“as práticas avaliativas de programas e projetos, contudo, ainda não se capilarizaram por toda a extensão brasileira,** o que indica a necessidade premente de se fortalecer [sic] os espaços de debate e troca de experiências entre as instituições com maior experiência na avaliação da extensão e as que se iniciam no tema” (BUVINCH; AMORIM, 2013, p.12, grifos nossos).

Se no âmbito das instituições universitárias a avaliação da extensão ainda se revela insuficiente, Duarte e Alvim (2015, p.17) consideram que “a avaliação externa da extensão é uma dimensão pouco explorada pela tradição universitária brasileira”, uma vez que a avaliação de “projetos e programas sociais e/ou governamentais requer *expertise* de pesquisa e sólida formação do avaliador”. Essas lacunas indicam que, até o presente momento, há muitas limitações nos processos de avaliação das instituições universitárias, sobretudo, quanto à integração da avaliação da extensão à AVI das universidades de modo a valorizá-la no mesmo patamar do ensino e da pesquisa.

¹²⁴ Essa discussão culminou na aprovação do Decreto n. 7.233 de 2010 que estabelece a inserção do indicador de extensão, ainda não implementado, a despeito dos esforços do FORPROEX, como será tratado no Capítulo 3.

2.4 – Algumas considerações

A partir dos aspectos sintetizados nos Quadros 7, 9 e 10, bem como dos apontamentos e da discussão realizada, da revisão sistemática da literatura emergiram algumas sínteses a respeito ao objeto do presente estudo, a saber: 1) Lacuna na produção de conhecimento a respeito da avaliação da extensão; 2) Capacidade de indução das políticas de avaliação da educação superior quanto à avaliação da extensão; 3) Lugar da extensão universitária na avaliação institucional. Ainda que tenham sido encontrados poucos estudos ou referências à avaliação da extensão, os mesmos foram importantes como ponto de partida desta pesquisa e para a análise inicial e sistematização das informações sobre a avaliação da extensão.

A respeito da lacuna na produção de conhecimento a respeito da avaliação da extensão, viu-se, com a análise do material bibliográfico encontrado, que praticamente não há reflexão sistematizada acerca da avaliação da extensão, em especial, no âmbito da AVI coordenada pelas CPA. Os resultados dessa análise confirmam a existência de uma lacuna de conhecimento no campo de estudos da avaliação da educação superior relativa às investigações sobre o lugar da extensão na AVI.

Mesmo passados mais de 15 anos da implementação do SINAES, nos poucos trabalhos apresentados nas várias edições do CBEU e nos textos das revistas de extensão, o *locus* de análise da avaliação da extensão não foi ampliado de maneira significativa, para além das PROEx, e integrada à AVI das universidades. O único estudo acadêmico encontrado com foco na AVI da extensão, considerou a CPA dentre outras instâncias que podem compor a avaliação nas IES. Infere-se assim que a AVI na perspectiva da integração pode não estar sendo concretizada nas UnF e/ou ainda, de que a avaliação da extensão seja limitada ou tratada de maneira secundária em relação ao ensino e a pesquisa, no cotidiano das universidades e na reflexão e sistematização acadêmica.

No que diz respeito à capacidade de indução das políticas de avaliação da educação superior quanto à avaliação da extensão, o PAIUB e o FORPROEX não foram capazes de induzir políticas e práticas de maneira sistemática, permanente e global nas UnF. Em que pese a proposição de AVI global das universidades pelo PAIUB e do papel do FORPROEX na coordenação da política de extensão nas IES públicas brasileiras, da defesa da avaliação da extensão, desde a década de 1990 (no contexto do PAIUB) e da sistematização uma proposta de avaliação, ainda no início dos anos 2000, as experiências anteriores ao SINAES parecem isoladas e pontuais.

Apesar desses limites, a avaliação da extensão não é inaugurada com o SINAES. A revisão sistemática da literatura demonstrou o desenvolvimento de experiências de avaliação da extensão pelas PROEx de algumas universidades, antes e depois da implementação do Sistema. A análise dos estudos de caso indica ainda, que, de alguma maneira, a extensão também tem sido incorporada à autoavaliação realizada pela CPA.

Dessa maneira, entende-se que o SINAES, enquanto política de avaliação da educação superior, está induzindo, mesmo que de maneira incipiente, a avaliação da extensão no âmbito das Comissões instituídas por esse Sistema. Tal avaliação pode se dar com vistas à integração das ações desenvolvidas pelas PROEx à AVI global, com a possibilidade de gerar mudanças nas políticas e ações institucionais, como também por processos próprios realizados pelas CPA, a exemplo das consultas à comunidade acadêmica sobre alguns aspectos relativos à extensão.

Ainda a respeito dos possíveis elementos indutores da avaliação da extensão nas UnF, considera-se que em conjunto com as políticas de avaliação da educação superior, a perspectiva da inserção da extensão na matriz orçamentária da ANDIFES também tem induzido discussões e proposições para a avaliação da extensão no âmbito do FORPROEX e das instituições. A busca pela definição de indicadores de avaliação da extensão parece se pautar também por essa demanda. A análise do debate e das políticas de avaliação da educação superior que antecederam o SINAES poderá favorecer na apreensão de outros determinantes da avaliação da extensão, bem como de sua incorporação ao SINAES.

Por fim, quanto ao lugar da extensão na avaliação institucional, mesmo com a regulamentação da extensão na CF/1988, da LDBEN/1996 e dos PNE (BRASIL, 2001; 2014), bem como do PNext/1998 e sua versão mais atual (FORPROEX, 2012), infere-se que algumas universidades ainda se encontram em processo de implementação e consolidação de políticas de extensão (estrutura de gestão, definição em resoluções, formas de registro, recursos etc). Esse aspecto pode explicar a ausência de políticas e práticas de avaliação da extensão em algumas instituições. Ao pautar a política de extensão como objeto de AVI, compreende-se que o SINAES, desde a sua implementação, pode estar contribuindo para o processo de institucionalização da extensão nas UnF.

Ademais, embora algumas universidades possam tomar a graduação como foco da AVI (em alguns momentos, ou se dediquem principalmente a ela) e a avaliação da extensão esteja circunscrita fundamentalmente ao definido no roteiro do SINAES, a avaliação desta dimensão acadêmica tem sido incorporada à autoavaliação pela CPA. Considerando a discussão da emergência da avaliação como instrumento de reforma educacional, a partir dos anos de 1990, o processo de AVI realizado de maneira global e integrada, conforme defendido pela

comunidade acadêmica, tem sido sistematicamente colocado em segundo plano em decorrência da centralidade das avaliações externas com foco no desempenho dos estudantes. No âmbito do SINAES, as mudanças implementadas, em especial, com o estabelecimento de indicadores de avaliação com base no ENADE¹²⁵ e a preocupação com *rankings* externos têm orientado o foco da avaliação no interior das instituições.

Conjuntamente, as experiências de AVI anteriores ao SINAES e em continuidade, sob a condução de pró-reitorias de graduação, ensino, ou de planejamento, também podem explicar o foco dado à experiência mais consistente na instituição. Supõe-se, no entanto, que em instituições universitárias em que a CPA tenha assumido a coordenação do processo de AVI, possivelmente as dimensões de avaliação do SINAES estejam sendo consideradas de maneira integrada. Outra possibilidade refere-se ao fato de que, a centralidade da graduação nos processos de AVI, determina que o *locus* para a avaliação da extensão se limite às PROEx.

Em síntese, o conjunto de aspectos destacados nessa revisão sistemática apontam para o fato de que a AVI da extensão ainda se encontra em construção nas UnF. Os elementos sistematizados foram essenciais para a análise dos dados primários da pesquisa e que serão tratados nos capítulos seguintes.

¹²⁵ Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Preliminar de Curso (CPC), por exemplo.

CAPÍTULO 3 – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E NAS PROPOSIÇÕES DO FORPROEX

O presente capítulo discute, com base em pesquisa documental e revisão bibliográfica, a avaliação da extensão no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para tanto, considera os antecedentes da política de avaliação da educação superior e aborda a presença da extensão nas proposições acerca da avaliação, desde os anos de 1960. A referência é o SINAES, enquanto política vigente de avaliação da educação superior, que será abordado a partir das disputas em torno de distintos projetos e práticas de avaliação, que marcam sua formulação e implementação.

Com o objetivo de conhecer e discutir os antecedentes históricos das políticas de avaliação e a inserção da extensão nelas, e, assim, compreender o lugar dessa dimensão nesses processos, problematizando a função social da universidade, a pesquisa retrocede aos “anos de chumbo” da Reforma Universitária de 1968, marco para as instituições universitárias e momento em que se verifica uma primeira proposta de avaliação da extensão no Brasil. Também se busca demonstrar como a extensão foi inserida nas discussões e disputas quanto à função social das universidades e da sua avaliação no contexto de redemocratização nos anos de 1980.

Já na última década do século XX, serão examinadas as distintas perspectivas relativas à extensão nas políticas de avaliação implementadas no contexto da Reforma Gerencial do Estado brasileiro. Nos anos recentes é analisada a inclusão da avaliação da extensão na autoavaliação institucional das universidades, estabelecida pelo SINAES. Por último, a pesquisa examina também a avaliação da extensão nas proposições do FORPROEX, tendo em vista, a importância dessa entidade na direção da política nacional de extensão para as IES públicas.

A investigação focalizou a discussão da avaliação da extensão, considerando-a, não sem limites, face às mudanças estruturais ocorridas na economia e na sociedade brasileira, nas políticas educacionais para a educação superior e para as universidades. O tema específico da extensão e as mudanças na universidade e na sociedade foi tratado em pesquisa anterior desenvolvida no mestrado. Nesta tese, alguns determinantes históricos e sociais da construção da universidade brasileira são retomados e revisados à luz da compreensão do lugar dessa instituição no capitalismo dependente.

3.1 – Antecedentes históricos das políticas de avaliação da educação superior e a avaliação da extensão universitária

As raízes históricas da configuração atual da universidade brasileira remontam à década de 1960, período de consolidação do capitalismo monopolista no país, acelerado pelo golpe empresarial militar em 1964. É no contexto de escalada do autoritarismo no governo do país que se concretiza a “reforma universitária consentida” (FERNANDES, 2020a). Os antecedentes da avaliação da educação superior no Brasil podem ser localizados no período que precede ao golpe. Momento marcado pelas *ricas avaliações assistemáticas* decorrentes do profundo questionamento da sociedade civil, em especial, do movimento estudantil e de docentes, na luta pela reforma universitária (SGUISSARDI, 1995), articulada às lutas pelas reformas de base¹²⁶.

Entretanto, os anseios de mudança no “padrão brasileiro de escola superior” (PBES) foram apropriados e reorientados pelo bloco dirigente¹²⁷ pós-golpe de 1964, em função das novas demandas do desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista, sob a ideologia nacional-desenvolvimentista. Na esfera governamental, essa apropriação se traduziu no Plano Atcon (1965/1966), no Relatório Meira Mattos (1967/1968) e no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968), tidos como os primeiros processos avaliativos oficiais das universidades (ZANDAVALLI, 2009) e que culminaram na Lei da Reforma Universitária — Lei n. 5.540/1968. Nessa conjuntura, as modificações implementadas foram operacionalizadas sob a ótica da teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) e da racionalização das atividades universitárias, com vistas à eficiência e a produtividade do sistema de educação superior, medidas inspiradas nos moldes norte-americanos.

Destacam-se nesse sentido, segundo Cunha (2007), a abolição das cátedras e a implementação do regime departamental, a instituição do regime de créditos e matrícula por disciplina, a implementação dos ciclos básico e profissionalizante, a modificação do regime de trabalho dos professores (carreira única e dedicação exclusiva). Ressalta-se também a definição da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa como modelo de universidade e a institucionalização da pós-graduação, área bastante reduzida antes do golpe de 1964, como “*locus* de pesquisa sistemática”. Essas mudanças deveriam dotar a universidade de capacidade

¹²⁶ As reformas de base “deveriam transformar as relações sociais e de propriedade responsáveis pela dependência externa e pela reprodução da pobreza, melhorar a distribuição de renda e consolidar uma cidadania mais ampla”, que seriam realizadas por meio da coalizão entre a burocracia estatal, capital nacional e trabalhadores (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p.46-47).

¹²⁷ Ditadura empresarial militar - capital doméstico, estatal e multinacional (LEHER, 2010). O golpe de 1964 resultou da aliança entre o capital industrial interno, o capital externo (sob a hegemonia norte-americana), os latifundiários, a classe média urbana, líderes militares e quadros tecnocráticos da administração pública (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p.46-47).

para formar técnicos de alto nível e produzir pesquisas e tecnologias indispensáveis ao padrão dependente de desenvolvimento do país, tais como “energia, agricultura, engenharias, telecomunicações etc” (LEHER; SILVA, 2014, p.10).

A despeito da institucionalização da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa como a forma de organização das universidades, a opção política foi pela expansão da educação superior no setor privado e em IES isoladas, predominantemente não universitárias (COSTA, 2018; SAVIANI, 2010), de modo a atender, entre outras coisas, aos anseios da classe média por acesso à educação superior como via de ascensão social e solução para a crise dos “excedentes” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2020). Sob novas determinações, essa opção reproduziu o PBES e abriu as portas para o que veio a se consolidar nas décadas seguintes com a formação superior majoritariamente submetida aos interesses privados e mercantis, como evidência da permanência da heteronomia cultural no país, na condução da política educacional.

Quanto à pesquisa e à pós-graduação, ainda que a reforma de 1968 tenha garantido a sua consolidação no Brasil, bem como o fortalecimento do setor de Ciência e Tecnologia, tudo isso se deu no contexto de “aprofundamento da condição capitalista dependente” e sob a matriz estadunidense de racionalidade instrumental e tecnicista, que determinou a heteronomia universitária, ao impor a agenda do capital estrangeiro em detrimento do desenvolvimento da ciência livre voltada à transformação dos grandes problemas nacionais. Essa condição heteronômica legou até os dias atuais, graves implicações sobre a função social da universidade, que deveria estar voltada à “produção e socialização de conhecimentos comprometidos com os problemas dos povos” (LEHER; SILVA, 2014, p.8; LEHER, 2018a, p.164).

Conseqüentemente, a extensão universitária não ficou alheia a essa condição. Sublinha-se que a área vinha se desenvolvendo, até então, pela oferta de cursos e eventos, em geral, voltados para o próprio público universitário, desde as universidades de “vida efêmera”, passando pela regulamentação dessas formas de extensão no Estatuto das Universidades de 1931, posteriormente reconhecidas na LDB/1961. A perspectiva de mudança nesse perfil extensionista se deu com a pressão e iniciativas do movimento estudantil pela democratização da universidade, tendo a extensão como eixo fundamental, além das experiências extensionistas desenvolvidas sob a coordenação de Paulo Freire na então, Universidade de Recife¹²⁸, no início dos anos de 1960, ambas iniciativas com vínculos e em diálogo com as camadas populares. Essas vivências foram fortemente combatidas e silenciadas com o golpe civil-militar e, no final da década de 1960, com o recrudescimento do regime autoritário, que buscava “quebrar os

¹²⁸ Posteriormente denominada Universidade Federal de Pernambuco. A discussão dessa experiência será realizada no último capítulo desta tese.

organismos autônomos da sociedade civil” (COUTINHO, 1992), a extensão foi ressignificada e utilizada pelo governo como instrumento da “reforma universitária consentida”.

Além das medidas repressivas para aplacar as contestações estudantis de 1968, a ditadura empresarial-militar buscou o comprometimento ativo desses sujeitos com a política de desenvolvimento e de segurança do país, promovendo ações de treinamento profissional integrado à “realidade nacional” e atuação no interior do Brasil. Nesse momento, a extensão assume um caráter predominantemente assistencialista, utilizada pelo governo para integração social e cultural de estudantes via a prestação de serviços às comunidades, colocando a universidade a favor do Estado autoritário (FAGUNDES, 1985; SOUSA, 2010). Para Tavares (1996, p.50), por meio da extensão, a universidade exerceu o papel de “aparelho de hegemonia da classe dominante, cujo intento era obter o consentimento de setores amplos da população”.

Fagundes (1985, p.59), analisa o papel da educação nos planos e programas de desenvolvimento dos governos civis-militares pós 1964, e assevera que as ideias e mitos¹²⁹ presentes nesses documentos deram suporte e justificativa à política de extensão do MEC, que, alinhada à política social da ditadura, cumpriria as funções principais de “recuperar a dimensão social da universidade e integrar aqueles segmentos que se encontravam”, por sua condição de miséria e “incivilização”, “à margem do processo de desenvolvimento do país”. Sob esse entendimento, a universidade “elitista” deveria ampliar seus compromissos sociais em direção aos grupos desfavorecidos contribuindo com a “solução” de seus problemas, entretanto, sem o dimensionamento de suas raízes (FAGUNDES, 1985¹³⁰; JEZINE, 2006a), evidentemente em uma perspectiva não democrática e de transformação social, tolhendo a universidade em sua função de desvelar as contradições sociais.

O Projeto Rondon¹³¹ e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), coordenados, respectivamente, pelo Ministério do Interior e pelo MEC, foram as principais experiências desenvolvidas nessa direção. Caracterizaram-se como “paradigma de extensão universitária”, dada a sistematicidade e abrangência das ações, consubstanciando a política social do governo consonante com os planos de desenvolvimento (FAGUNDES, 1985).

¹²⁹ “Educação como investimento, como requisito para a democracia e como salvaguarda dos valores brasileiros vigentes” [...] e “como solução de alguns males sociais” (FAGUNDES, 1985, p.59, p.64), na perspectiva da Teoria do Capital Humano, dos valores culturais dominantes e na falácia da democracia em tempos de repressão.

¹³⁰ O autor exemplifica o descompasso entre as necessidades prementes das comunidades e atuação dos universitários, por exemplo, na oferta de palestras sobre como fazer horta, diante da falta de acesso à água.

¹³¹ Conforme Tavares (1996), esse projeto foi instituído em 1968, pelo Decreto 62.927, de 23 junho de 1968 e extinto em 1989. O CRUTAC foi implementado inicialmente na UFRN no ano de 1965, tomando projeção nacional com a criação da Comissão Incentivadora (CINCRUTAC em 1969) pelo governo federal. Sobre essas experiências, ver GURGEL (1986). Destaca-se que o período de maior repressão da ditadura, com a promulgação do Ato Institucional n.5, coincide justamente com a projeção nacional dessas ações de extensão.

Como mecanismo político de cooptação e direção pelo consenso, a extensão, de caráter predominantemente assistencialista, cumpriu nesse período a função social de dissimular a realidade, numa tentativa de ocultar as contradições sociais, e não de espaço de diálogo e comprometimento com os “de baixo” por meio da produção do conhecimento crítico, a exemplo da extensão cultural e popular do início dos anos de 1960. Serviu para dar feição ao “interesse” do governo autocrático com a “solução dos problemas” dos “desvalidos” e “despossuídos”, pois não se pretendia enfrentar os determinantes estruturais de injustiça social aprofundados pelo capitalismo dependente, que fazem da universidade um lugar de privilégio a ser “estendido”.

No que tange à avaliação da educação superior, apesar de profundas mudanças no fazer universitário com a implementação da Lei n. 5.540/68 — Lei da Reforma Universitária, abordadas anteriormente, elas “não trouxeram modificações significativas para a avaliação do ensino de graduação” (ZANDAVALLI, 2009, p. 401). Apenas na década de 1980, este tema entra de maneira definitiva na agenda das políticas educacionais.

Diferentemente, na pós-graduação, a avaliação de caráter sistemático e contínuo foi implementada pela CAPES, a partir de 1977, cerca de 10 anos após a regulamentação oficial da área, mediante o Parecer n. 977/65 (SGUISSARDI, 2006; ZANDAVALLI, 2009). É considerada a primeira experiência de avaliação institucional da educação superior (SOUSA, 2012), cujos processos gozam de “reconhecimento geral” desde o início da década de 1980 (CUNHA, 1997). Contudo, a literatura destaca a predominância de uma lógica produtivista e competitiva nessa avaliação, aprofundada, sobretudo, na virada do século XX.

A avaliação da pós-graduação se baseia fundamentalmente na avaliação externa, nos indicadores de desempenho para aferir resultados e produtos quantificáveis com fins predominantes de regulação e controle pelo Estado. Desse processo resulta a estratificação de cursos, diplomas e a distribuição de recursos e de bolsas, com consequências para a produção do conhecimento, para o trabalho docente e para os valores e referências da universidade e da cultura acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2002a; HORTA, 2006; MAUÉS, MOTA JÚNIOR, 2011; SGUISSARDI, 2006; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Nesse período, em relação à avaliação da extensão, destaca-se o Plano de Trabalho da Extensão Universitária (PTEx)¹³², elaborado pelo MEC em 1975, por meio da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE)¹³³, que formaliza a primeira iniciativa nesse sentido. A

¹³² Esse documento encontra-se disponível em NOGUEIRA (1999).

¹³³ O governo instituiu em 1974, uma Comissão Mista (por sugestão do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB) formada pelas coordenações do Projeto Rondon/Ministério do Interior (MINTER) e dos CRUTAC/MEC, que resultou na criação da CODAE, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC) em 1975.

elaboração do Plano partiu do diagnóstico de que a extensão “das funções da universidade” seria aquela “que menos se projetou, tendo sido algumas vezes mal compreendida e até confundida, estando a merecer por parte do MEC uma tomada de posição no sentido de uma melhor articulação” (MEC, 1975, p.5). Ainda conforme o Plano, “atividades isoladas de caráter diversional, cultural, cívica, religioso ou mesmo a promoção de cursos sem nenhuma vinculação com o sistema de ensino”, ainda eram compreendidas como atividades extensionistas¹³⁴, perspectiva aberta ou reforçada pela Lei n. 5.540/1968, que estabeleceu a indissociabilidade apenas entre o ensino e a pesquisa.

Desse modo se buscava construir uma política nacional de extensão vinculada à política de desenvolvimento em curso e operacionalizar a extensão em função da mesma (NOGUEIRA, 1999, p.74). Para atingir os objetivos do PTEEx, estava previsto, entre outras coisas, acompanhar a “execução dos trabalhos de extensão” e o assessoramento da CODAE às IES por meio de: “a) supervisão sistemática, com observação “*in loco*” do andamento das experiências; b) avaliação periódica das experiências, utilizando-se como meios, fichas, relatórios e encontros” (MEC, 1975, p.3). O documento estabelecia ainda o objetivo de “supervisionar e avaliar as várias experiências desenvolvidas” (MEC, 1975, p.7), nos seguintes termos:

A coordenação, supervisão e avaliação das atividades de extensão a nível nacional far-se-á através da observação “*in loco*” nas instituições de Ensino Superior” das várias formas de extensão existentes. A atuação do MEC anteriormente restrita [...], assume dessa maneira uma dimensão mais ampla e o acompanhamento incluirá as experiências próprias das Universidades e as estimuladas por outros Organismos como é o caso dos Campi Avançados do Projeto Rondon, do Ministério do Interior. A partir do conhecimento das várias formas existentes se tornará possível a articulação das mesmas a nível de execução e a nível de Coordenação Nacional (MEC, 1975, p.8–9).

Segundo consta no Plano, isso evitaria “distorções” que poderiam “desfigurar a própria imagem da Instituição Universitária”, além de “proporcionar condições ao maior ajustamento de experiências existentes, face ao conceito de Extensão Universitária” (MEC, 1975, p.3), definido no documento como:

[...] um subsistema componente do Sistema Universitário, através do qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. A extensão da Universidade se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão dos resultados de Pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a Instituição se encontra inserida ou exigência de ordem estratégica (MEC, 1975, p.1).

¹³⁴ Diagnóstico baseado na “Avaliação da implantação da Reforma Universitária” realizada pela Universidade da Bahia, a pedido do MEC, em 1975, junto a 24 universidades (FAGUNDES, 1985; TAVARES, 1996).

Estudos sobre o PTEEx apresentam conclusões distintas a seu respeito. Para Serrano (2012, p. 96), “o plano foi importante por expressar a realidade” da extensão naquele período, embora não trouxesse “nenhuma concepção nova sobre o tema”. Na visão de Nogueira (1999; 2005; 2019), por exemplo, o documento apresentou avanços na concepção e realização da extensão, em relação à legislação da reforma universitária, influenciado pelas ideias de Paulo Freire, pelas práticas do movimento estudantil e pelas discussões realizadas nas Conferências Latino-americanas de Extensão¹³⁵, constituindo-se na primeira política de extensão.

Na mesma direção, Tavares (1996) destaca que o PTEEx assumiu a defesa da articulação da extensão com o ensino e pesquisa, a partir das proposições do CRUB¹³⁶ a esse respeito, mas também por inspiração freiriana. Já para Gurgel (1986), o avanço discursivo no Plano de Trabalho não se concretizou na prática extensionista que permanecia voltada à difusão de conhecimentos e à prestação de serviços.

Não obstante, ressalta-se que o objetivo primeiro do PTEEx era o de alinhar a extensão ao projeto de poder em curso. Sua função seria a de instrumentaliza-la e funcionaliza-la em nível nacional, em prol dos interesses sócio-políticos e econômicos do governo empresarial-militar, organizando o consentimento, sobretudo dos estudantes universitários, em torno do padrão de acumulação almejado. Assim, o processo de institucionalização da extensão vislumbrado com o Plano expressa uma face da heteronomia cultural da universidade no capitalismo dependente, pois manifesta, oficialmente, oposição ao diálogo com os setores e as lutas populares e à construção da universidade crítica reivindicada pelo movimento estudantil no início dos anos de 1960.

Em consonância, a avaliação da extensão, nessa conjuntura, foi proposta de maneira externa às universidades, com vistas ao enquadramento “das atividades de extensão na política de desenvolvimento nacional, subordinando-as aos programas e projetos considerados estratégicos pelo Governo” (FAGUNDES, 1985, p.50). É explícita a perspectiva de controle e

¹³⁵ “Conferencias Latinoamericanas de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, realizadas no Chile, em 1957, e no México, em 1972”, promovidas pela Unión de Universidades de América Latina/UDUAL, criada em 1949 (NOGUEIRA, 2019, p.131).

¹³⁶ Para quem a extensão seria uma atividade permanente das universidades como terceira função vinculada ao ensino, a pesquisa e com as demandas sociais, como “forma de a universidade estender essas atividades à comunidade” por meio de “cursos e serviços especiais”, bem como da comunidade participar do processo de desenvolvimento (TAVARES, 1996, p.54). Entendimento expresso no “Estudo sobre a revisão e prosseguimento do Projeto CR-11-PT-5 do CRUB, [...] custeado com recursos do Conselho Técnico da Aliança para o Progresso, criado em 1965 e formado por representantes da SUDENE e da Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso, subordinado ao Ministério do Planejamento e o Escritório do Ponto IV, este destinado ao estudo e coordenação dos projetos financiados pelos Estados Unidos” (GURGEL, 1986, apud, TAVARES, 1996, p.54). No ano de sua criação, em 1965, o CRUB promoveu seminários e estudos com o intuito de chamar a atenção dos dirigentes universitários para a extensão, porém, submetidos à modernização conservadora da universidade.

o poder decisório exclusivamente do MEC, tendo as universidades como executoras das ações, aspecto reconhecido por diversos autores (NOGUEIRA, 1999; SERRANO, 2012; TAVARES, 1996). Porém, como ressalta Nogueira (1999, p.82), contraditoriamente, “apesar de toda essa centralização no MEC, o Plano [recomendava] que a extensão [deveria] ser planejada nos departamentos acadêmicos das IES”, bem como a criação de estruturas próprias para a gestão da extensão nas instituições (SERRANO, 2012).

Em suma, o PTEEx reconheceu e estimulou experiências desenvolvidas e coordenadas pelas próprias instituições para além dos programas nacionais. Contudo, tais iniciativas deveriam ser submetidas ao controle do MEC, com vistas ao seu alinhamento à política vigente. Em detrimento da autonomia universitária, a extensão seria desenvolvida consoante as diretrizes estabelecidas pelo Plano e controlada por meio da avaliação externa “*in loco*”.

De acordo com Tavares (1996), a pretensa uniformidade das atividades de extensão pelo governo foi confrontada pelas críticas e resistências que surgiram nas universidades, principalmente ao Projeto Rondon e Crutac. Segundo a autora, essas experiências, juntamente com o PTEEx, perderam espaço com a “distensão política” após a derrocada do chamado “milagre econômico¹³⁷”, que culminaria na abertura política no final da década de 1970. Nesse contexto, ações de extensão começaram a ser desenvolvidas para além daquelas impostas pelo governo, que progressivamente perdeu o “interesse” ou legitimidade para articular os programas nacionais.

Os resultados desse Plano não são conhecidos e a CODAE foi extinta em 1979, em função da mudança de governo e de reforma administrativa no MEC (NOGUEIRA, 1999; SERRANO, 2012). Com a abertura política no país, a extensão voltaria a ser discutida em função de distintos projetos de universidade e sociedade postos em disputa.

3.2 – A extensão nas propostas e disputas em torno da função social e da avaliação das universidades na década de 1980

Conforme Coutinho (1992), apesar da força da sociedade política no exercício do poder ao longo do regime empresarial-militar brasileiro, a sociedade civil, embora severamente reprimida, conservou certo grau de autonomia. As sucessivas derrotas do governo nas eleições, desde 1974, criaram as condições para o crescimento da sociedade civil e sua auto-organização,

¹³⁷ Na visão de Florestan Fernandes, a aparente situação de desenvolvimento efetuada pela ditadura empresarial militar expressa de fato a especificidade do capitalismo no Brasil – o capitalismo dependente. A incorporação do país à economia capitalista monopolista se deu pela absorção de um padrão de desenvolvimento com a absorção de um grande volume de tecnologias e de capitais, que levou ao “desenvolvimento” de várias áreas requeridas por esse padrão, mediante a hiper exploração do trabalho, expropriação de recursos e dívida pública (LEHER, 2018a).

envolvendo operários, camponeses, jovens, camadas médias, intelectuais, etc. Com a “profunda crise de legitimação, os aparelhos da sociedade civil puderam de novo voltar à luz, hegemonizados agora por um amplo arco de forças antiditatoriais” (COUTINHO, 1992, p.134).

No plano econômico, o endividamento público resultante do financiamento do “milagre econômico”, em meio à aguda crise estrutural do capitalismo, levou o Brasil à hiperinflação e a recessão, culminando na crise da dívida de 1982 (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Frente às fortes pressões sociais pela cidadania e liberdade política, as frações burguesas que estiveram no centro do governo empresarial-militar, descontentes com a crise, forjaram a “transição democrática” pelo alto, gradual e controlada, conhecida como a “Nova República”. Ela não logrou “nenhuma reforma de caráter econômico que alterasse as relações de poder na direção da sua democratização” (LEHER, 2018a, p.152), ocultando a permanência da condição capitalista dependente aprofundada no porvir pelas medidas de ajuste estrutural da economia e do Estado.

As lutas pela redemocratização da sociedade brasileira e a mobilização dos movimentos organizados da sociedade civil contaram com a participação dos segmentos da comunidade universitária. A criação da Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e a retomada da UNE ocorreram nesse período. Dentre as lutas travadas, estavam as propostas de reestruturação da universidade e da educação superior, em vista dos resultados nefastos da Reforma Universitária de 1968.

Silva Jr. e Sguissardi (2020) ressaltam ser nessa conjuntura que emerge, no âmbito governamental, o discurso da qualidade e da avaliação da educação, face às pressões e críticas de associações profissionais, universidades públicas e segmentos da classe média advindas da crescente expansão do setor privado de educação superior, que passa a ter a sua qualidade questionada.

O MEC sistematizou algumas propostas nesse sentido, uma no período final da ditadura e, duas no início da “Nova República”, respectivamente: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU/1983); o relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES/1985) e o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES/1986). Em oposição às propostas governamentais, o movimento

docente condensou a defesa da universidade pública no documento “Proposta da ANDES e das Associações de Docentes para a universidade brasileira”¹³⁸.

Neste subitem apresenta-se uma breve discussão acerca dessas propostas para reformulação da educação superior e na sequência as propostas referentes à extensão universitária e sua posição com relação à avaliação da educação superior.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)¹³⁹ foi criado pelo MEC, formalizado pelo Conselho Federal de Educação e coordenado pela CAPES. Seu Grupo Gestor foi composto por técnicos do MEC e membros da comunidade acadêmica. Conforme Almeida Júnior (2004), a proposição de se avaliar, que consta no Programa, indicava a necessidade de se pensar estratégias para a superação dos problemas da educação superior a partir de uma “profunda e sistemática avaliação das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de sessenta” (PARU, 1983, *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p.83).

A metodologia de trabalho proposta no PARU incluiu a participação de membros da comunidade acadêmica e de setores externos às instituições, com vistas à reflexão sobre a prática acadêmica e a identificação das expectativas quanto ao papel da universidade. É caracterizado como o precursor da autoavaliação, ao privilegiar a AVI na perspectiva da avaliação interna (BARREYRO; ROTHEN, 2008), bem como da integração, como será tratado adiante.

Segundo Cunha (1997), o PARU foi um programa instituído pelo MEC para suprir a ausência de avaliação da graduação, referenciado na experiência da avaliação desenvolvida pela CAPES na pós-graduação. Cabe ressaltar, que mesmo contando com a participação da comunidade acadêmica, o Programa não foi gestado pelas IES, por seus diferentes sujeitos, conseqüentemente, os parâmetros de avaliação foram definidos *a priori* pelo Grupo Gestor, a partir dos quais as universidades eram instadas a se envolver, provavelmente para criar consensos em torno da necessidade da AVI como solução para os problemas da educação superior, discurso presente nas propostas oficiais para a área desde então.

Adicionalmente, salienta-se que o PARU foi concebido no contexto de aprofundamento da crise econômica do país e apontava a busca de soluções internas às instituições, quando, na verdade, a origem dos problemas encontrava-se na política educacional implementada pela

¹³⁸ Transformada, em 1988, em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Para fins de análise, considerou-se a 4ª Edição revisada e atualizada da proposta (ANDES-SN, 2013), mas desde 1986, o movimento docente sistematizou sua proposta de avaliação, justificando a análise nesse contexto.

¹³⁹ O PARU foi analisado com base em BARREYRO, ROTHEN (2008) e ALMEIDA JÚNIOR (2004), uma vez que o documento que sintetiza a proposta não é de domínio público.

ditadura. A opção pela redução progressiva de recursos aplicados à educação, o apoio deliberado à iniciativa privada na oferta do ensino e a reforma universitária, sob a ótica da racionalidade instrumental e pragmática, da eficiência e produtividade, legaram uma estrutura universitária que acarretou consideráveis dificuldades à qualidade de ensino (SAVIANI, 2008). Portanto, inserida nos processos de “transição pelo alto”, a solução apresentada buscava ocultar as escolhas que determinaram a heteronomia cultural da universidade e o reforço do PBES.

Do ponto de vista do objeto de análise do Programa, evidencia-se a AVI na perspectiva da integração, pois para a apreensão do processo de produção e disseminação do conhecimento seriam estudadas as atividades de ensino, pesquisa e de “interação entre IES e comunidade”, considerando os aspectos relativos à função social da universidade, a saber:

[...] a qualidade do ensino, a ênfase dada à **formação do cidadão** e do profissional; a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada à pesquisa básica e aplicada, bem como sua **vinculação às necessidades sociais e empresariais; a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa**; [...] (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.134, *grifos nossos*).

Especificamente, quanto à extensão, chama a atenção a sua diferenciação da prestação de serviços e da assistência à comunidade, denotando o reconhecimento das ações desenvolvidas pelos departamentos acadêmicos como prática distinta daquela predominante na década anterior. Tavares (1996) pontua que essa diferenciação já estava presente nas proposições do movimento docente do início dos anos de 1980. Diferentemente do PTEX (1975), o PARU contemplou a avaliação da extensão não de maneira isolada, mas em conjunto ou integrada com o ensino e a pesquisa.

Entretanto, tal como o PTEX, o PARU não chegou a apresentar resultados, sendo desativado um ano após a sua implementação, devido às disputas internas no MEC, “em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária” (CUNHA, 1997, p.23). A ausência de previsão e indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições resultou na falta de apoio político do MEC ao Programa (ALMEIDA JÚNIOR, 2004), indicando a prevalência dos interesses de controle pelo governo, em detrimento da avaliação qualitativa a ser realizada com a participação da comunidade universitária. Seus resultados certamente evidenciariam a precariedade do financiamento da universidade, das condições materiais e de trabalho, denunciadas nas lutas do movimento docente desde o final da década anterior.

Com a mudança de governo e o início “Nova República”, foi instituída, em 1985, a Comissão de Alto Nível¹⁴⁰ — Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES)¹⁴¹, que sistematizou a sua proposta no relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior” (MEC, 1985). Para ela, o ensino superior se encontrava desajustado face à realidade brasileira, seja pela formação de profissionais inadequados às demandas do mercado de trabalho (quantitativa e qualitativamente), seja pela pesquisa acadêmica considerada abstrata, desvinculada das necessidades locais e regionais e desigualmente distribuída no país. Quanto à extensão, os trabalhos nessa área foram considerados quase inexistentes, bem como “outros serviços prestados às comunidades locais” e poucas IES teriam conseguido unir o ensino com a pesquisa e em menor número ainda vinculá-las à extensão (MEC, 1985, p.4-6; p.29).

O treinamento profissional e a extensão universitária foram apontados como os aspectos mais negligenciados da educação superior e que poderiam “se constituir em mecanismos de grande importância para o estabelecimento de vínculos efetivos entre o ensino superior e a sociedade”. As atividades de extensão, especificamente, poderiam ser utilizadas “como instrumento para alimentar os cursos, currículos e programas com conhecimentos oriundos do dia-a-dia da população com a qual o estudante deverá trabalhar, tendo, portanto, grande valor pedagógico, além de proporcionar serviços efetivos” (MEC, 1985, p.22-23).

Esse diagnóstico se coaduna com o papel da educação, da universidade e da extensão na política social do governo do então Presidente José Sarney (1984-1989), estabelecido no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), analisado por Fagundes (1985, p.135). Segundo o autor, esse Plano ressaltava “o distanciamento da universidade em relação aos problemas sociais e educacionais” e a permanência do caráter elitista da universidade, como decorrentes do desconhecimento quanto às necessidades básicas das populações mais carentes e do seu descomprometimento em relação ao desenvolvimento nacional e regional. Em consonância, a CNRES recomenda “considerar a extensão como uma dimensão essencial às

¹⁴⁰ Conforme Tavares (1996, p.79), esse expediente era utilizado pelo governo para contornar a mobilização direta da sociedade civil, esvaziando sua representatividade, “deslocando o embate político [...] para o terreno “técnico” dos “especialistas” cuja “representatividade” era conferida pelo próprio governo”.

¹⁴¹ A Comissão foi constituída de maneira heterogênea (24 membros com diferentes formações, atuações e posicionamentos políticos). Segundo TAVARES (1996), dentre os membros, haviam representantes do movimento docente que defendiam a exclusividade dos recursos públicos para as IES públicas em oposição a rede particular que também queria garantir a destinação do fundo público para as IES privadas. O relatório foi sistematizado pelo Prof. Simon Schwartzman da Universidade de São Paulo, o qual criou o Núcleo de Estudos do Ensino Superior (NUPES), responsável por dar “suporte institucional ao aperfeiçoamento das diretrizes” da nova política (CUNHA, 1997). Posteriormente, esse Núcleo atuou como *think tank*, dando substrato à proposição da política de avaliação da educação superior implementada pelo MEC, no governo FHC (GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017). Para conhecer mais sobre a atuação do NUPES na avaliação da educação superior, ver BARREYRO e ROTHEN (2010).

finalidades das IES, integrada ao ensino e a pesquisa”, de modo a assegurar nas atividades de extensão os objetivos de difusão do conhecimento, a continuidade dos serviços ofertados à população e a reciprocidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa (MEC, 1985, p. 31). A Comissão sugere ainda a necessidade de uma melhor definição do que seria a extensão, diante da diversidade de formas praticadas nas IES¹⁴², o que evidencia que os objetivos do PTE_x (1975) quanto à padronização da extensão não haviam sido alcançados.

Apesar de reconhecer o valor da extensão como instrumento pedagógico, vinculado ao ensino e a pesquisa, o Relatório reforça a ideia da extensão como prestação de serviços ao recomendar que as IES atuem “nas diferentes comunidades e na sociedade em geral”; participem dos “planos e programas de desenvolvimento nacional, regional e local”, em “conselhos e colegiados de organismos de desenvolvimento regional e estadual” e estabeleça “convênios e projetos com empresas estatais e privadas, a fim de melhor conhecer o mercado de trabalho” (MEC, 1985, p.32), revelando interesses contraditórios no interior da Comissão.

Para implementar as mudanças na educação superior, a CNRES recomenda a avaliação de desempenho. Ao tratar da avaliação, chama a atenção a tranquilidade com que se afirma ser a ausência de padrões/parâmetros externos um dos problemas mais graves do ensino superior, tornando imperativa a avaliação do desempenho institucional, dos cursos, alunos e docentes como contrapartida à concessão da autonomia universitária. Afirma ser necessário “estabelecer critérios objetivos e mecanismos apropriados para a avaliação e planejamento de todas as atividades universitárias”, cujos resultados definiriam a distribuição de recursos públicos, como parte da responsabilidade do Estado com a educação, em evidente “valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.73).

Tavares (1996) destaca que a avaliação proposta subsidiaria, inclusive, a implementação de um sistema de remuneração adicional ou de complementação salarial para os docentes que comprovassem a realização de pesquisas e prestação de serviços, confrontando assim, a luta do movimento docente pela isonomia salarial e pela garantia do padrão unitário de qualidade do trabalho acadêmico. No entendimento da autora, “a priorização dada à dimensão social da universidade, ou seja, às atividades de extensão, tinha na verdade objetivos identificados com a desobrigação do governo quanto à manutenção do ensino superior público e gratuito”, visto que, “a estratégia de se voltar para os interesses da comunidade estava condicionada a critérios de desempenho acadêmico limitados a própria manutenção econômica das atividades”. Assim,

¹⁴² A saber: “estágios curriculares, trabalhos de consultoria e assessoria, ações de assistência e atendimento social a setores carentes, iniciativas de cunho cultural, cursos [...], treinamentos de capacitação, participação em projetos governamentais e privados, visitas de estudantes a regiões carentes e a campi avançados” (MEC, 1985, p.30).

concorda-se com a autora que essas propostas já sinalizavam para o estreitamento da função social da universidade, “onde a mercantilização do trabalho acadêmico era a tônica, ocasionando a apropriação privada dos conhecimentos gerados na universidade em detrimento de uma socialização, visando um maior alcance social” (TAVARES, 1996, p.82), o que veio a se agudizar na década seguinte.

A proposição relativa à avaliação de desempenho da Comissão procurava tirar o foco da causa estrutural dos problemas da educação superior – a falta de comprometimento do Estado com o financiamento amplo para a educação pública em todos os níveis e para o avanço da ciência. Propõe mercantilizar o trabalho acadêmico, restringindo-o a quem poderia pagar por ele, além de deslocar o foco dos problemas para a dimensão da gestão, quer dizer, para o planejamento e a avaliação. Para a CNRES, a necessidade da avaliação para a superação da “crise da educação superior brasileira” já apresentava certo consenso entre os diferentes setores envolvidos (MEC, 1985).

Apesar das propostas e recomendações sugeridas pela Comissão, segundo Zainko (2008), o relatório produzido ainda não atendia às expectativas do governo quanto à forma de controle da educação superior¹⁴³, levando à criação, em 1986, do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES. O Grupo foi composto por cinco pessoas da burocracia do governo no MEC, que tomou como ponto de partida para os trabalhos o Relatório da CNRES, porém, com foco nas instituições públicas. O trabalho desenvolvido pelo Grupo resultou em um relatório com dois anexos e dois anteprojetos de lei.

O cerne da proposta do GERES consistia em flexibilizar e extinguir o modelo universitário da Reforma de 1968 como o padrão para as IES, pois para o Grupo, “a tentativa de promover o desenvolvimento científico e tecnológico autônomo do País via expansão da pesquisa universitária” teria se esbarrado “no modelo de desenvolvimento dependente” (MEC, 1986, p.5). Na verdade, como demonstrado por Leher e Silva (2014), o aparato de ciência e tecnologia erigido ao longo do regime empresarial-militar foi instrumentalizado em função da consolidação do capitalismo dependente.

¹⁴³ Após a entrega do Relatório da CNRES, o governo instituiu, ainda em 1985, o Programa Nova Universidade (PNU), que objetivou, dentre outras coisas, “a melhoria da qualidade do ensino de graduação; [...] “o revigoramento das atividades de extensão nas IES” e a “implementação de um sistema de acompanhamento e avaliação das IES”, entretanto, o PNU parece não ter sido implantado ou atingido resultados significativos, pois seus relatórios são desconhecidos (ZANDAVALLI, 2009, p.411). TAVARES (1996, p.84-85), destaca que o PNU deu centralidade à extensão “no processo de melhoria da qualidade de ensino de graduação, com a formação de profissionais comprometidos com o seu meio”, sendo “capazes de atuar como agentes transformadores” da realidade social, resgatando aspectos presentes no debate sobre a função social da universidade realizadas pelo CRUB e o movimento docente, que influenciariam a construção das políticas de extensão anos mais tarde.

Para o GERES, as IES deveriam ser organizadas em dois tipos, um deles, dedicado à formação profissional (universidade de ensino), e o outro, à realização da pesquisa (universidade do conhecimento). O estatuto de universidade se daria não pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a universalização dos campos de saber, mas pela autonomia didática, administrativa e financeira supostamente gozada apenas pelas universidades, tudo isso, em evidente oposição à indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão defendida pelo movimento docente, organizado na então ANDES.

Tal diferenciação seria legitimada pela avaliação de desempenho institucional, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão, e pela qualidade dos cursos oferecidos, em função do financiamento público das universidades, ponto nevrálgico da proposta do Grupo (ZANDAVALLI, 2009). A avaliação das Instituições Federais de Ensino (IFES), centralizada no MEC, teria como finalidade o controle social do uso dos recursos como contrapartida da autonomia universitária (MEC, 1986). O chamado “controle social” mediante a avaliação de desempenho se daria pela definição de critérios de alocação de recursos que legitimassem a distribuição desigual entre as IES, abrindo espaço para o surgimento dos “centros de excelência” (TAVARES, 1996). Essa autora ressalta que nesses centros, a venda de serviços de pesquisa e de extensão garantiriam recursos adicionais para custeios e complemento salarial, perpetuando as desigualdades entre as IES, e especificamente sobre a extensão, afirma que,

[...] o GERES, ao defender o privilegiamento para alguns “centros de excelência”, só conseguia vislumbrar a extensão universitária enquanto veículo de produtividade desses setores, assumindo que a universidade deveria ser produtora de conhecimentos para aqueles que poderiam pagar os seus serviços: é a cultura empresarial ou o alinhamento da universidade aos interesses dominantes (TAVARES, 1996, p.88).

As proposições do GERES foram fortemente rechaçadas pelos docentes, estudantes e TAE. A oposição de forças políticas presentes no campo da educação, no período da Constituinte (1987-1988), resultou na descontinuidade dos trabalhos e fez com que José Sarney (1984-1989), então Presidente da República, retirasse do Congresso Nacional o anteprojeto encaminhado pelo Grupo relativo à reforma da universidade. Todavia, sua concepção de avaliação permaneceu como orientação na formulação de políticas públicas para este nível de ensino, comumente identificada como instauradora de uma visão de regulação e controle (BARREYRO; ROTHEN, 2008; CUNHA, 1997).

Embora rejeitada nesse contexto, vê-se que a ideia de um sistema de avaliação externa da educação, baseada em exames nacionais padronizados para fins regulatórios pelo Estado, já estava em gestação, tornando-se hegemônica poucos anos depois. A proposta concebida na

CNRES e aprofundada pelo GERES apontam para a heteronomia cultural da universidade, pois objetivavam a construção de um instrumento de reforma educacional que legitimasse o recuo do Estado na manutenção e desenvolvimento das universidades públicas. E, no bojo desse projeto, a extensão, embora contemplada de diferentes formas (TAVARES, 1996), sobressai a perspectiva de “instrumento de avaliação de desempenho para a concessão de recursos financeiros” e de “veículo de prestação de serviços pagos”, o que veio a se concretizar nos governos posteriores.

Por fim, cabe destacar o papel de oposição a essas propostas desempenhado pelo movimento docente associado na então ANDES¹⁴⁴, que construiu outros sentidos para a universidade brasileira forjados nas lutas docentes travadas desde fins da década de 1970. Suas bandeiras consistiam na defesa do ensino público e gratuito, da autonomia, liberdade de pensamento e democratização da universidade, dotação de recursos orçamentários suficientes para a manutenção de suas atividades fins, de condições para a realização do trabalho docente (isonomia salarial e regime jurídico único) e da defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elementos que constituíam o padrão unitário de qualidade proposto pela entidade (ANDES, 2013).

Especificamente a respeito da extensão, ela deveria se constituir como “uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa” visando identificar e acompanhar “problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade” e o “avanço da pesquisa social, cultural, artística, científica e tecnológica, sem submeter-se a interesses de mercado” (ANDES, 2013, p.21). Assim, em sentido antagônico aos atribuídos nas propostas governamentais, a gratuidade e a publicização dos resultados das ações de extensão, mesmo quando fruto de convênios, deveriam ser garantidos de modo a permitir a apropriação por toda a sociedade e não por aqueles que podem pagar, com a suficiência de recursos orçamentários para a execução da política de extensão nas universidades.

De maneira coerente, para a ANDES, a constituição de um sistema de avaliação institucional da educação superior deveria se voltar para o conhecimento dos problemas e das formas para superá-los, “objetivando o aperfeiçoamento das instituições em busca do padrão unitário de qualidade” e não à punição ou premiação (ANDES, 2013, p.55). Fundamentado nos princípios da participação (de todos os segmentos da comunidade acadêmica), da emancipação e democratização, para a ANDES, o sistema deveria englobar o ensino, a pesquisa e a extensão, “referenciado em processos” e no contexto real onde o trabalho acadêmico é desenvolvido “e

¹⁴⁴ Neste momento ainda não era sindicato nacional, pois ainda estava vedada aos servidores públicos a organização da categoria em sindicatos.

não apenas em produtos” tal como suposto na lógica de avaliação de desempenho. O cerne da avaliação seria, nesse sentido, a qualidade social das IES, colocando em questão a função social das universidades, seja na dimensão interna, seja na externa.

O intenso debate e disputas em torno da avaliação da educação superior, desde o início dos anos de 1980, intensificado na “Nova República”, não resultou em experiências concretas em âmbito sistêmico, mas repercutiram na Constituinte de 1987.

No que tange ao projeto de universidade e sua função social, o artigo 207 da CF/1988 traduziu a luta dos movimentos sociais reunidos no *Fórum da Educação na Constituinte*¹⁴⁵, ao estabelecer que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão”. O movimento docente, representado pela ANDES, articulado a outras entidades sociais e científicas que compunha o Fórum, juntos, defendiam o princípio da indissociabilidade como “possibilidade de uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante (MACIEL; MAZZILLI, 2010). Tal princípio tornou-se referência de qualidade para a organização do trabalho acadêmico, pedagógico e para a AVI e contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado (MAZZILLI, 2011).

Quanto à avaliação, ficou consagrado na CF/1988, entre os demais princípios orientadores da educação, a “garantia de padrão de qualidade” (Art.206, Inciso VII) pelo poder público. A oferta educacional livre à iniciativa privada, condicionada à “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Art. 209), e a “melhoria da qualidade do ensino” (Art. 214), foram constitucionalizadas como metas para o desenvolvimento do ensino a ser estabelecida nos planos nacionais de educação (BRASIL, 1988). Conforme Silva (2016, p.67), “a avaliação vinculou-se, no espírito constitucional, a um instrumento de verificação e aferição do princípio da garantia do *padrão* de qualidade do ensino”. A CF/1988 responsabilizou a “União pela manutenção de um determinado patamar de qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população” traduzido “pela necessidade de avaliação permanente e controle de resultados efetivos da atividade educativa” (GENTILINI, 2001, p.95, *apud*, SILVA, 2016, p.67)¹⁴⁶.

Tendo em vista os intentos de progressiva desobrigação do Estado com a manutenção da educação pública, identificada nas propostas oficiais analisadas, a qualidade da educação determinada na Carta Constitucional seria garantida pelos processos avaliativos e não pela

¹⁴⁵ “ANDES-SN, juntamente com outras entidades, como ANDE, ANPAE, ANPED, CEDES, CPB, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE” (MACIEL, 2017).

¹⁴⁶ GENTILINI, J.A. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teórico-metodológicos. In: ____ (Org). *Política Educacional, planejamento e gestão*. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

ampliação de recursos para a melhoria das condições de infraestrutura, permanência dos estudantes e de trabalho e valorização dos docentes e TAE. A política que se concretizou, principalmente, nos anos de 1990, erigiu um amplo sistema de avaliação da educação básica e superior, em detrimento da constituição de um sistema nacional de educação público e gratuito e da universidade segundo o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, aprofundando o padrão dependente e heterônimo da educação superior brasileira.

3.3 – A extensão nas políticas de avaliação da educação superior no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990

Os embates que marcaram os anos de 1980, adquiriram materialidade na década seguinte, contexto de “adesão das elites brasileiras ao projeto neoliberal de sociabilidade”. As frações burguesas do país ansiavam por um novo padrão de acumulação “a partir da inserção do país no mercado internacional”, da “substituição do modelo desenvolvimentista”, pelo “fim da intervenção estatal no mercado interno e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas”, consubstanciado no Consenso de Washington (1989) (LIMA, 2007, p.88).

As mudanças econômicas que emergem como solução para a crise da dívida de 1982 e o reposicionamento da América Latina na economia mundial, alteram o lugar da universidade junto aos setores dominantes em função da reacomodação desses ao projeto neoliberal em curso (LEHER, 2010, p.39-40). A universidade pública, gratuita, autônoma e socialmente referenciada com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, foi considerada um obstáculo à “modernização” da educação superior e não se encontrava entre os anseios do bloco no poder reunidos em torno da eleição de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (LEHER, 2010; LIMA, 2007).

No governo Collor (1990-1992) foram ensaiadas “medidas drásticas de redução do aparelho do Estado”, com explícito alinhamento do MEC ao diagnóstico do BM para as universidades públicas nos países periféricos e a adequação da educação superior às demandas da economia neoliberal. Tendo como eixo a privatização desse nível de ensino e das IES públicas, foram elaboradas medidas para alterar o financiamento, a autonomia universitária, o regime jurídico dos servidores públicos e para estimular uma pretensa formação superior adequada ao mercado de trabalho, desvinculada da produção do conhecimento (LIMA, 2007).

Para realizar as reformas, o governo buscou instalar um processo permanente de avaliação da educação superior, centralizado e controlado pelo Estado, orientado pela lógica da eficiência e da produtividade (ZAINKO, 2008, p.829), evidenciando a força e a permanência das ideias gestadas na CNRES e no GERES para o ensino superior, como parte das soluções

para a crise econômica decorrente do novo padrão de acumulação. No entanto, a vinculação entre a autonomia da universidade e o desempenho institucional, provocou uma resistência generalizada à AVI, a despeito das práticas já iniciadas em algumas universidades públicas (CUNHA, 1997). A oposição e críticas dos reitores, sindicatos (docente e TAE), e o *impeachment* de Collor em 1992, adiaram por mais alguns anos a implementação da avaliação externa para fins de controle pelo MEC.

Durante a presidência de Itamar Franco (1992-1994), não houve rupturas com o projeto de modernização da educação superior em curso (LIMA, 2007). O MEC chegou a incentivar um programa de AVI atrelado à distribuição de recursos para as IFES, novamente rechaçado pelos docentes e TAE (CUNHA, 1997). Porém, a partir de um “acordo” realizado, entre o MEC e as universidades, especialmente as federais, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras¹⁴⁷, proposta pela ANDIFES¹⁴⁸, visando estabelecer as diretrizes para a construção e implementação de processos avaliativos, resultando no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Esse Programa é fortemente reconhecido nas IFES e na produção acadêmica como uma experiência exitosa na construção e implementação da avaliação em uma perspectiva formativa (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995; BARREYRO; ROTHEN, 2008; DIAS SOBRINHO, 2002b; 2003; ZANDAVALLI, 2009). Conforme Barreyro e Rothen (2008), a proposta do PAIUB buscou, sobretudo, o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social das instituições com vistas a melhoria da qualidade e pertinência das atividades universitárias realizadas. Na mesma direção, Zandavalli (2009) salienta que esse programa é considerado exemplo de um modelo de avaliação institucional democrático e participativo, um paradigma de avaliação para as universidades (GOMES, 2003) e “repositório de uma formação discursiva que advogava a avaliação formativa e transformadora” (GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017, p.4).

Entretanto, como alerta Lima (2007), o PAIUB não pode ser analisado de maneira desconexa com as demais ações governamentais¹⁴⁹, orientadas pela lógica da modernização conservadora da universidade, que reforça o padrão dependente da educação superior brasileira. Nesse sentido, o Programa serviu também como instrumento de consenso em torno do

¹⁴⁷ Essa Comissão contou com várias entidades da sociedade civil, representativas da educação superior e com um Comitê Assessor composto por membros de diferentes universidades: ANDIFES, associações vinculadas às estaduais e municipais, particulares, católicas, fóruns de graduação, pesquisa, extensão, pós-graduação, etc.

¹⁴⁸ “[...] criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral”. Disponível em <http://www.andifes.org.br/institucional/andifes/>, acessado em 25/11/2019.

¹⁴⁹ Regulamentação das fundações de apoio nas universidades públicas, mudanças nos marcos da política de ciência e tecnologia, elaboração do arcabouço político e normativo para a implementação da educação superior à distância, as disputas em torno da LDBEN etc.

“imperativo” da AVI e construção da “cultura da avaliação” para a promoção da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, visto que “embora iniciativas isoladas já estivessem em curso, era fundamental tornar a avaliação um processo nacional e irreversível” (MEC, 1994, p.5-6).

Apesar disso, no PAIUB o papel do MEC seria o de “coordenador, articulador e agente financiador da avaliação institucional, assumindo a postura política de trabalhar em parceria com as Universidades” (MEC, 1994, p.5)¹⁵⁰, o que apontava para uma nova relação entre o governo e as universidades na formulação da política de avaliação. Em consonância, Gomes (2003, p.133) assevera que na época do PAIUB, “a hegemonia política do processo de formulação da política de avaliação, pertencia às lideranças universitárias, os quais definiram os termos e as condições sob as quais a avaliação deveria ocorrer”.

A avaliação proposta consistiria em um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade, baseada nos princípios da globalidade (todas as dimensões institucionais); respeito à identidade institucional; não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade e continuidade. A avaliação interna seria realizada pela comunidade acadêmica e a avaliação externa não estaria localizada no aparato governamental, mas, efetuada de maneira voluntária e mediante o convite de cada instituição pelos “pares” das universidades e setores organizados da sociedade. Tanto a avaliação interna, quanto a externa estariam, portanto, direcionadas para o autoconhecimento e como função formativa (MEC, 1994), se aproximando, nesse sentido, das proposições da ANDES.

Apesar de almejar a avaliação global, o PAIUB focou inicialmente o ensino de graduação, devido à sua abrangência na instituição e junto à sociedade. A pesquisa e a pós-graduação já possuíam, desde a ditadura empresarial-militar, sistemáticas externas de avaliação reconhecidas, sem envolver a avaliação global das instituições, certamente, por atender a fins de controle e não ao fortalecimento dos projetos políticos institucionais. No que tange à avaliação da extensão, foram previstos alguns critérios de avaliação vinculados ao ensino/cursos de graduação, tais como: integração de atividades de pesquisa e extensão às práticas curriculares; atividades de extensão envolvendo alunos de graduação; efetiva participação de estudantes em atividades de extensão; orientação/supervisão de estudantes nas atividades extensão e as bolsas de extensão.

¹⁵⁰ O documento foi encaminhado para todas as universidades brasileiras com o intuito de receber contribuições e sugestões. Foram lançados Editais de chamada às instituições interessadas em desenvolver projetos de AVI a serem financiadas pelo PAIUB/MEC (MEC, 1994).

Esses poucos critérios indicam, que no âmbito do PAIUB, a extensão foi concebida enquanto dimensão acadêmica da universidade, vinculada ao ensino e pesquisa no cumprimento de sua função social¹⁵¹. Não se identifica no documento, a ideia de prestação de serviços, tal como nas propostas oficiais anteriores, perspectiva reforçada pela análise dos projetos de AVI de 27 UnF anexados à proposta do PAIUB. Na maioria deles estava previsto a avaliação da extensão de maneira articulada ao ensino e a pesquisa, além de algumas projeções para a avaliação específica da extensão, e, apenas, seis universidades não previram a avaliação da extensão em seus projetos (MEC, 1994).

Na visão de Serrano (2012), a pouca institucionalidade da extensão nas universidades na década de 1990 não favorecia a sistematização de processos para a sua avaliação. Entretanto, Sant'Anna e Veras (1997), ao analisarem as propostas e relatórios parciais do PAIUB produzidos entre os anos de 1994 e 1996, revelaram que dentre as 94 universidades¹⁵² que aderiram ao Programa, 49,3% estavam avaliando especificamente a extensão. Ressalta-se que a formulação e a implementação do PAIUB coincidem com o incentivo à realização de ações de extensão nas universidades públicas, com o Programa de Fomento à Extensão, elaborado pelo MEC e pelo FORPROEX em 1993 (OLIVEIRA, 2014b). Assim, mesmo com a limitação apontada por Serrano (2012), várias universidades procuraram integrar a avaliação da extensão na AVI global induzida pelo PAIUB.

Apesar do Programa contar com a participação e adesão da comunidade acadêmica, no contexto de discussão e elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente com o início do governo de FHC, em 1995, passou a receber menos apoio do MEC, mantendo-se na agenda do governo por pouco tempo. A nova direção do MEC não identificava no PAIUB “o poder necessário para subsidiar e equipar” o Ministério “para exercer com “eficácia” e “eficiência” o papel de coordenador do sistema federal de educação superior” (GOMES, 2003, p.136). No seio da Reforma Gerencial do Estado, nos marcos do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/1995) e da Nova Gestão Pública (NGP), a avaliação como instrumento de reforma educacional foi priorizada, dando forma às propostas governamentais gestadas na década anterior, caracterizando-se como uma inflexão na política de avaliação da educação superior, em sentido formativo e voltado à melhoria educacional.

¹⁵¹ Como será tratado adiante, o FORPROEX sistematizou suas primeiras proposições sobre a avaliação da extensão com evidente embasamento na concepção de avaliação do PAIUB.

¹⁵² Até o mês de agosto de 1996 o PAIUB contou com a adesão de 94 instituições, sendo 38 federais, 22 estaduais, 7 municipais, 7 comunitárias, 14 comunitárias/confessionais e 6 particulares leigas (SANT'ANNA; VERAS, 1997). As instituições particulares autofinanciaram seus projetos de avaliação.

O governo FHC é reconhecido no campo educacional pelo ajuste da educação (básica e superior) às demandas de reestruturação produtiva e da base técnico-científica na nova divisão internacional do trabalho, em detrimento da democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Diversos estudos apontam o viés privatizante nas diretrizes políticas e nas várias medidas implementadas na educação superior, com a retirada progressiva do Estado do financiamento da educação pública, transformada em serviço (CUNHA, 2003; DOURADO; CATANI, 1999; DOURADO, 2002; LIMA, 2007; OLIVEIRA, 2010; SILVA JR; SGUISSARDI, 2020). Essas medidas podem ser sistematizadas, conforme demonstrado a seguir:

- Em nome da ampliação do acesso, promoveu-se a expansão das IES pela diferenciação institucional e regulamentação da EaD, com explícito favorecimento do setor mercantil ou dos empresários da educação, adequando o ensino superior ao mercado e aos distintos segmentos sociais, hierarquizando IES, percursos e destinos sociais, expansão legitimada pelo aparato de avaliação externa erigido desde então;
- A partir do entendimento da universidade como serviço não exclusivo do Estado, não faria sentido o seu financiamento exclusivamente público. Sob o discurso dos “altos custos” e da “impossibilidade” do Estado de manter a universidade de ensino, pesquisa e extensão (dada a opção de investir na educação fundamental que, em tese, asseguraria maior retorno econômico e social), as IES públicas foram constrangidas a buscar novas fontes de recursos promovendo a diversificação e a competitividade institucional, com consequências nefastas para o trabalho docente e o *ethos* universitário;
- O estímulo à interação entre universidade-empresa, à inovação tecnológica, com mudanças nos marcos do financiamento da política de ciência e tecnologia, definidos de maneira externa à universidade, alheia aos interesses acadêmicos/científicos e a favor do capital. Desdobrou-se em contratos/convênios na pesquisa ou prestação de serviços para o setor privado, mediados pelas fundações ditas de apoio, visando a captação de recursos para as universidades estranguladas em seus orçamentos e sucateadas;
- A regulamentação de medidas que direcionaram recursos públicos para as IES privadas, tais como o Programa de Crédito Educativo e o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001;
- A descaracterização da autonomia universitária, seja pela sua redução à ideia de gestão financeira e uso eficiente de recursos, seja pela vinculação do financiamento das universidades à avaliação padronizada mediante critérios produtivistas e sob a lógica da eficiência para a mensuração da produção acadêmica e do desempenho institucional;
- A flexibilização da formação e do currículo acadêmico no sentido de seu estreitamento à lógica das competências requeridas pelo mercado de trabalho, com a definição de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação pelo MEC, vinculada ao cerceamento da autonomia didático-científica pelas avaliações externas.

Para implementar essas reformas na educação superior e nas universidades públicas, em especial, o governo FHC (1995-2002) erigiu um conjunto de leis e outros documentos, dentre os quais se destacam no Quadro 11, aqueles vinculados à avaliação da educação superior, principal instrumento das reformas implementadas:

Quadro 11 – Avaliação da Educação Superior no governo FHC (1995-2002) – instrumentos normativos

Instrumento	Descrição
Lei n.9.131, de 24 de novembro de 1995	Criou o CNE e estabeleceu o papel do MEC como responsável “por formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino” (Art.6º), com a colaboração do CNE.
Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)	Consolidou a necessidade da avaliação como pilar essencial para a garantia da qualidade no ensino superior e como fundamento para os atos regulatórios do Estado. O Art.9º assegura o papel da União, na organização da educação nacional e dentre as incumbências relativas à avaliação, cabe à União: “VI. Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] VIII. Assegurar processo nacional de avaliação das [IES], com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidades sobre este nível; [...] IX. Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das [IES] e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.
Decreto n.2.026, de 10 de outubro de 1996 Decreto n.3.860, de 9 de julho de 2001	Estabeleceu procedimentos para a avaliação dos cursos e IES, por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC), abarcando a avaliação das IES que integram o sistema de educação superior e a avaliação de desempenho institucional de todas as dimensões acadêmicas: “Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e [IES] compreenderá os seguintes procedimentos: I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior [...]; II - avaliação do desempenho individual das [IES], compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do [ENC]; IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento”.
Decreto n.2.207, de 15 de abril de 1997	Regulamentou o Sistema Federal de Ensino, com IES públicas e privadas (com e sem fins lucrativos), com a seguinte organização acadêmica: universidades, centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores (Art.4º). Legitimou a diversificação institucional na educação superior, desmontando o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecido apenas para as instituições universitárias. Estabeleceu também a autorização, reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimentos das IES no Sistema Federal de Ensino mediante processo regular de avaliação (Art.14º)
Lei n.9.678, de 03 de julho de 1998 Decreto n. 2.668, de 13 de julho de 1998	Instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no magistério superior, a partir de pontuação será atribuída a cada servidor em função da avaliação de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão (Art.1º, Inciso § 2º). Definiu os critérios para pagamento da GED no Magistério Superior, que deveriam incluir necessariamente mecanismos de avaliação interna e externa à instituição, mediante a composição e o funcionamento da comissão definidos pelo MEC (Art.1º).
Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001 (PNE)	Definiu a institucionalização de “um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (Objetivo 6)
Decreto n.3.860, de 09 de julho de 2001	Art. 17. A avaliação de cursos e [IES] será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações: I - avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior [...]; II - avaliação institucional do desempenho individual das [IES], considerando, pelo menos, os seguintes itens: a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; b) plano de desenvolvimento institucional ; c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; [...]; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação; [...]; g) programas e ações de integração social ; h) produção científica, tecnológica e cultural; i) condições de trabalho e qualificação docente; j) a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas ; e l) os resultados de avaliações coordenadas pelo [MEC]; e III - avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do [ENC] e das condições de oferta de cursos superiores (grifos nossos).

Fonte: Elaboração a partir de Lima (2007) e análise documental

O conjunto de instrumentos normativos, inaugurados com a Lei n.9.131/1995, institucionalizou a política de avaliação da educação superior com função reguladora, elaborada e implementada sob a responsabilidade do MEC (BRASIL, 1996), legitimando o papel do Estado como garantidor do padrão de qualidade na educação superior em um sistema que passaria a ser profundamente diferenciado. A partir dessa Lei foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como o “Provão”, realizado anualmente pelos estudantes de todas as IES, englobando de maneira gradual os cursos. A preocupação era com a implementação de “testes capazes de medir a detenção de conteúdos previamente definidos pelos tecnocratas governamentais” para atender às demandas do mercado de trabalho (competências) em detrimento da formação universitária mais ampla (OLIVEIRA, 2017, p.41), evidenciando a “qualidade” almejada pelas classes dominantes.

A AVI das IES também foi regulamentada pelo Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996¹⁵³. Mas, em caráter oposto ao PAIUB, seria compulsória e realizada por comissões externas designadas pelo MEC com base em parâmetros orientados pela lógica da eficiência e da produtividade das IES. Com relação à extensão, cabe destacar o critério “integração social”, definido pela “avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços” (Art. 4º, BRASIL, 1996).

Analisando esse critério à luz da política educacional implementada no governo FHC, salienta-se que a LDBEN/1996 reconheceu a extensão como finalidade da educação superior (Art.43), como atribuição das universidades (Art. 53), assegurada a possibilidade de destinação de recursos para a área pelo poder público (Art.77, inciso 2º). Todavia, essa Lei não reafirmou o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao contrário, pavimentou a profunda diferenciação das IES do sistema federal, que seria validada pela avaliação externa com fins regulatórios. O estímulo à proliferação de IES de diferentes níveis de abrangência, instituída pelo Decreto n.2.306/97, em atendimento aos interesses dos setores privados, foi acompanhado nas UnF pela implementação da GED, evidenciando o objetivo do governo federal em incentivar o ensino dissociado da pesquisa e extensão.

Não é coincidência, justamente nesse período, a suspensão do Edital PROEXT/MEC lançado em 1993, que visou fomentar a política de extensão em construção pelo FORPROEX, evidenciando o desinteresse do governo FHC pela política de extensão indissociável do ensino e pesquisa e comprometida com a promoção da cidadania (OLIVEIRA, 2014b). Nessa

¹⁵³ Revogado posteriormente pelo Decreto n. 3.860, de 9.7.2001. Este decreto também foi revogado devido à constituição do SINAES, pelo Decreto n. 5.773, de 9.5.2006, posteriormente revogado pelo Decreto n. 9.235, de 15.12.2017, em vigência.

conjuntura, sob “a concepção da política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração” (LIMA, 2011, p.90), a extensão foi instrumentalizada para a captação de recursos objetivando a manutenção das universidades públicas, estranguladas em seus orçamentos, com a oferta de serviços diversos, em uma perspectiva mercantil (JEZINE, 2006a).

Nessa política educacional, o bom desempenho institucional no quesito “integração social” seria contabilizado pelo número de serviços ofertados e recursos captados no mercado, descaracterizando a autonomia universitária e o trabalho docente, bem como a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Compreende-se que tal indicador de avaliação da extensão aponta para o estreitamento da função social da universidade, que transforma o conhecimento em “mercadoria” de acesso restrito, face ao recuo do Estado na manutenção das IFES, perspectiva distinta daquela presente no PAIUB quanto à extensão.

A partir das críticas e resistências ao modelo de avaliação imposto com o ENC, o governo propôs outros mecanismos, tais como a Avaliação das Condições de Oferta dos cursos e incluiu a autoavaliação realizada pelas instituições, conforme o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, normativa que também instituiu a obrigatoriedade de as IES elaborarem um PDI, instrumento central no processo de AVI. Contudo, priorizaram-se os resultados do Provão, sendo os demais instrumentos desenvolvidos pontualmente (OLIVEIRA, 2007; POLIDORI, 2009; RIBEIRO, 2008).

Ressalta-se que a implementação do ENC, de maneira centralizada, conforme os interesses de controle do governo¹⁵⁴ não se deu de maneira pacífica, já que o mesmo não atendia aos anseios da comunidade acadêmica¹⁵⁵. A ruptura com o processo que estava sendo construído por meio do PAIUB gerou ampla resistência em relação ao “Provão”, em especial do movimento docente, que defendia uma proposta de avaliação, vinculada à ampliação dos

¹⁵⁴ Para conhecer o processo de tramitação legislativa que levou à aprovação da Lei n.9.131/1995, ver RAMOS (2017). Conforme o autor, a política de avaliação efetuada no governo FHC tem o seu embrião ainda no governo Itamar Franco por meio da edição de medidas provisórias (MP). No governo FHC a tramitação do tema contou com a participação apenas dos congressistas e do então Ministro Paulo Renato, sem a realização de audiências públicas ou consultas a especialistas da área, desconsiderando-se o debate paralelo a respeito da LDBEN/1996. Ao criticar o uso de MP para legislar sobre o tema ao invés do uso do projeto de lei, Ramos afirma que tal medida foi praticamente inalterada no congresso, prevalecendo a visão do poder executivo, protagonizado pelo PSDB, apesar das várias emendas apresentadas pelos parlamentares, em função do governo FHC possuir maioria no congresso e definir a presidência, vice-presidência e relatoria na comissão que analisou a proposta. Nesse processo, a autoavaliação não foi nem cogitada, desconsiderando por completo a experiência do PAIUB.

¹⁵⁵ Ou pelo menos da grande maioria, pois como demonstra GOMES, SILVA e ARRUDA (2017, p.7), o ENC foi materializado com base na proposição da política de avaliação e de regulação do NUPES que “visava dar ao Estado a ambiência de legitimidade as suas ações no campo desse nível de ensino”, associada ao contingenciamento de verbas públicas e eficácia orçamentária. Ela evidencia a opção por um projeto educacional elitista com a permanência da universidade pública para poucos e a oferta de educação superior pela via privada para a maioria.

recursos orçamentários, definida pelas próprias IES, que assegurasse um padrão de qualidade acadêmica socialmente referenciado. Já os discentes, resistiram por meio do boicote ao exame.

Essa experiência foi amplamente criticada por estudiosos da área pela forma como foi concebida e implementada. As críticas concentraram-se especialmente nos limites do ENC quanto à associação da qualidade das IES ao desempenho dos estudantes e ao estabelecimento de *rankings* para o mercado. Esse exame foi considerado restrito e minimalista perante os processos de avaliação realizados pela comunidade acadêmica para fins de melhoria educacional e institucional (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001; DIAS SOBRINHO, 2010; GOMES, 2002, 2003; POLIDORI, et al, 2011; ZAINKO, 2008, entre outros).

As críticas ao ENC, no bojo das discussões em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), resultaram na meta referente à institucionalização de um sistema de avaliação da educação que englobasse o ensino, a pesquisa e a extensão, o que viria a se concretizar alguns anos depois com o SINAES. Porém, o projeto do PNE, aprovado pela Lei n.10.172/2001, em oposição ao PNE da sociedade brasileira¹⁵⁶, foi concebido sob a égide das políticas de orientação neoliberal, cujo mote foi a desresponsabilização do Estado com a educação pública e a sua abertura ao mercado, materializada na política de diferenciação institucional, legitimada pela avaliação externa. Desse modo, o Plano privilegiou a construção de um sistema nacional de avaliação da educação (em todos os níveis), em detrimento da instituição de um sistema nacional de educação como direito de todos e dever do Estado, ao vetar as metas relativas a mudanças ou ampliação do financiamento da educação pública.

No PNE 2001-2010, a extensão foi contemplada na Meta 23¹⁵⁷:

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 alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001).

Essa proposição denota que mesmo fazendo parte de um sistema nacional de avaliação a ser criado, a extensão ainda carecia de um maior desenvolvimento nas universidades, principalmente como dimensão formativa para os estudantes. Ao estabelecer a Meta 23 apenas para as IFES, o PNE reforçou a política do governo FHC para o ensino superior que rechaçava

¹⁵⁶ “Construído coletivamente por entidades educacionais, educadores, profissionais da educação e estudantes durante os dois Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II) realizados em Belo Horizonte nos anos de 1996 e 1997” (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8.093).

¹⁵⁷ A oferta de cursos de extensão voltada para a educação continuada de adultos, tendo em vista “integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional” também foi estabelecida no PNE 2001-2010 (Objetivo/Meta 21, BRASIL, 2001).

a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípio organizador de todo o sistema de educação superior. Da mesma forma, o PNE não indicou a previsão de recursos para a implementação do Programa para a área, impossibilitando sua concretização.

O conjunto de instrumentos normativos que deu materialidade as reformas educacionais no governo FHC (1995-2002), em especial, aquele voltado à implementação da política de avaliação da educação superior, sob a aparência da democratização do acesso com qualidade, expressa o aprofundamento do padrão dependente com a privatização interna das universidades e o empresariamento da educação superior, já que “a promessa de ampliação da qualidade, mediante a ameaça de fechamento de cursos, não se efetivou”, pois, “na prática, nenhum curso ou IES teve as suas atividades encerradas”, sendo que o “único resultado concreto foi o da expansão acelerada da educação superior, sobretudo privada” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL 2006, p.81).

A opção política pela expansão de IES privadas, de caráter mercantil e isoladas, legitimada pelo aparato de avaliação, resultou na duplicação no número de instituições dessa natureza, ao final do governo FHC (1995-2002), e na redução da participação percentual das IES públicas no conjunto do sistema federal de ensino superior, como demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição % do número de IES por Categoria Administrativa (1991-2002)

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	893	222	24,9	671	75,1
1992	893	227	25,4	666	74,6
1993	873	221	25,3	652	74,7
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: MEC/INEP/DAES

Esses números expõem os resultados das políticas educacionais do período caracterizado pelo predomínio massivo, no sistema de educação superior brasileiro, no início do século XXI, de IES privadas com fins lucrativos, em geral, com qualidade precária e voltadas exclusivamente para o ensino, sem a presença de docentes com dedicação exclusiva também à pesquisa e a extensão, e à formação restrita às demandas do mercado de trabalho. Revelam, por conseguinte, a hegemonia neoliberal na oferta da educação como serviço legitimado pelo “Provão” atendendo aos interesses privatistas, em evidente desprezo pela educação pública

como direito de todos. Como o foco da avaliação nesse período foi pautado, predominante, pela lógica mercantil, como instrumento de reformas educacionais, em detrimento da AVI em perspectiva formativa, a avaliação da extensão enquanto função acadêmica e social da universidade não tinha razão de ser. Diante dessa política, não é relevante uma prática de AVI que contribua para o fortalecimento de um projeto político acadêmico autônomo e socialmente referenciado, como proposto no PAIUB e pelo movimento docente.

Mesmo naquelas instituições regidas pela indissociabilidade, em geral, com qualidade superior às IES isoladas, a restrição de recursos, em especial, para as UnF, aproximou cada vez mais os docentes do mercado por meio da prestação de serviços aos governos e às empresas, com profundas implicações para o *ethos* acadêmico. Essas mudanças certamente reduziram o potencial e as contribuições da extensão enquanto dimensão formativa comprometida socialmente com o fortalecimento dos direitos da cidadania, perspectiva já canalizada pelo FORPROEX nesse período. Em suma, concorda-se com Leher (2010, p.47) que o ajuste estrutural neoliberal dos anos de 1990 exacerbou a condição capitalista dependente do Brasil, redefiniu a formação e a produção do conhecimento, bem como restringiu a função social da universidade, aprofundando mais ainda a heteronomia cultural do país.

3.4 – A avaliação da extensão no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Em 2003, com o início do governo do Partido dos Trabalhadores, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), as forças sociais progressistas almejavam a transformação da natureza do projeto político e econômico em curso. Contudo, desde o lançamento da “Carta ao Povo Brasileiro” (2002)¹⁵⁸, ficou clara a opção pela conciliação entre os interesses do “mercado” e do “povo”, sem rupturas com os condicionantes econômicos macroestruturais determinados pelos OI (DANTAS; SOUZA Jr. 2009; LIMA, 2007). Apesar de manter o modelo econômico neoliberal implementado por seu antecessor, segundo Saad Filho e Moraes (2018), não só o governo Lula, mas também o de sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016), desenvolveram políticas sociais de distribuição de renda e de emprego, voltadas à promoção da cidadania, que lograram reduzir a pobreza, caracterizando uma fase distinta do capitalismo no Brasil em relação àquela experimentada na década de 1990, denominado por esses autores como “neoliberalismo desenvolvimentista”.

¹⁵⁸ Texto assinado por Lula, enquanto candidato à presidência da República, no qual ele sinaliza para as frações burguesas do setor financeiro, o cumprimento dos contratos nacionais e internacionais, no caso de sua vitória no pleito eleitoral, interpretado como marco do lulismo ou governo de conciliação de classes.

Porém, como alerta Frigotto (2011, p. 241), as políticas conjunturais implementadas não romperam com “o circuito das estruturas que produzem a desigualdade”, compreendido aqui como o capitalismo dependente. No campo educacional, os educadores e movimentos sociais aguardavam do governo Lula, a derrubada dos vetos impostos por FHC ao PNE (2001-2010). Contudo, depararam-se, sobretudo, com a continuidade das diretrizes políticas em curso, presentes em várias leis e decretos que, especificamente na educação superior, resultaram numa intensa reformulação desse nível educacional (FERREIRA, 2012; LEHER; MOTTA, 2014; LIMA, 2011; SAVIANI, 2010; SGUISSARDI, 2006). Com relação a esse movimento, cabe destacar as seguintes ações, dentre outras:

- a implantação do SINAES¹⁵⁹, reforçando o papel avaliador e regulador do Estado perante a continuidade e reforço da política de diversificação institucional com a ampliação das IES privadas não universitárias e com fins lucrativos;
- a regulamentação das parcerias entre as universidades e as fundações de direito privado com fins de captação de recursos para as atividades acadêmicas (cobrança de cursos, venda de “serviços educacionais”) e das parcerias entre as universidades e as empresas com incentivos à pesquisa científica e inovação tecnológica no ambiente produtivo subordinando a agenda da pesquisa e o trabalho docente aos interesses da economia em sua especificidade dependente;
- a instituição das parcerias público-privadas na esfera pública, ampliando ainda mais a destinação de recursos públicos para o setor privado, por exemplo, por meio da isenção fiscal, como no caso do Programa Universidade para Todos (Prouni);
- a ampliação do FIES, que juntamente com o Prouni, favoreceu a expansão das IES privadas com fins lucrativos, a formação de grandes conglomerados educacionais e a inserção dessas empresas no circuito da financeirização da educação;
- a expansão das IFES pela criação de novas instituições e extensão de *campi* fora da sede, pela instituição e organização da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela ampliação de cursos e vagas nas UnF por meio do Reuni, operacionalizado por contratos de gestão entre as instituições e o governo, um dos eixos da reforma gerencial do Estado implementado pelo PDRE (1995).

Essas e outras medidas foram articuladas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que abarcou um conjunto de programas dirigidos à educação básica e superior. Frigotto (2011) e Saviani (2009) consideram que a implementação do PDE significou o esvaziamento e o abandono do PNE aprovado em 2001. Ao não derrubar os vetos de FHC ao PNE e optar pela articulação com o empresariado, por meio do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*¹⁶⁰, orientado pela lógica gerencial e pela pedagogia das

¹⁵⁹ Que será retomado na sequência deste capítulo.

¹⁶⁰ O *Compromisso Todos pela Educação* é um movimento lançado em 2006, como iniciativa da sociedade civil, especificamente, constituído por um aglomerado de grupos empresariais e patrocínio de entidades vinculadas ao setor financeiro, que conchama a todos os setores sociais a participarem das ações de melhoria da qualidade da

competências e dos resultados, o governo se afastou de parte do movimento de educadores que historicamente reivindicava a ampliação do uso do fundo público para a concretização de políticas públicas de caráter universal.

Quanto à extensão, destaca-se a sua inclusão no pacote de medidas do PDE, com incentivos ao Edital PROEXT, retomado em 2003 e regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008. Este programa se tornou a principal fonte de financiamento público para a área entre os anos de 2003 a 2016, com destinação progressiva de recursos e áreas/linhas de fomento dirigidas às políticas sociais priorizadas pelo governo. Seu retorno se deu a partir de articulações do FORPROEX junto ao MEC. Ressalta-se, no entanto, os limites dessa iniciativa de valorização da extensão, pois ela se deu concomitantemente à implementação do Reuni, que focou em minimizar os problemas do ensino de graduação nas universidades, em detrimento da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (PIMENTEL, 2015).

No que tange à avaliação, uma das primeiras medidas do governo Lula foi a reformulação dos procedimentos de avaliação da educação superior (PEREIRA, 2009). Simultâneo ao Provão, foi instituída em 2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)¹⁶¹, composta por representantes de 38 entidades, entre as quais estavam as IES, a UNE e membros do MEC. Conforme Gomes, Silva e Arruda (2017, p.8), “as forças que formularam o PAIUB se reagruparam em torno do projeto vitorioso liderado por Lula em 2002, muitos dos quais se tornaram membros” da CEA.

A proposta concebida por esta Comissão é reconhecida, de maneira preponderante, pelo propósito formativo dado à avaliação, cujo componente central seria a autoavaliação institucional, inspirada na experiência do PAIUB. De fato, no documento produzido pela CEA (2003), as críticas ao “Provão” apontavam o reducionismo da avaliação centrada em itens previamente estabelecidos pelo MEC e a compreensão da AVI como “instrumento básico, organizador da coerência do conjunto” (p.70), cujo pressuposto é a participação da comunidade acadêmica e a construção de uma cultura avaliativa. Entretanto, a Comissão concebia a autoavaliação como “instrumento básico obrigatório imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado” (p.72) e para a autorregulação das IES, entendimento que legitima o papel regulador do Estado ao ressaltar que face à elevação dos

educação básica (SAVIANI, 2009, p.32-33). A agenda desse movimento foi regulamentada pelo Decreto n.6.094/2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

¹⁶¹ Comissão designada pelas Portarias MEC/SESU n.11 de 28 de abril de 2003 e n.19 de 27 de maio de 2003; instalada pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003 (CEA, 2003).

custos do ensino superior, seria imprescindível a prestação de contas sobre a qualidade do que é realizado nas instituições de ensino.

A CEA também criticou a política de “diversificação institucional” por decorrer da imposição de “governos, organismos multilaterais, mercado ou por setores difusos da sociedade”, mas defendeu o respeito à “diversidade institucional em um sistema diversificado”. Da mesma forma, ainda que a proposta considerasse a educação como direito social e dever do Estado como premissa, não se verifica nela nenhuma defesa à ampliação e garantia de recursos públicos para que as IES públicas realizassem alterações com vistas à melhoria educacional de forma autônoma, ou mesmo a necessidade de rupturas em relação à política de diversificação institucional. Esses aspectos apontam para o que Gomes, Silva e Arruda (2017, p.4) afirmaram em relação ao SINAES enquanto representação de “uma tentativa política ambiciosa para estabelecer um modelo compreensivo de avaliação da educação superior no Brasil”, como “resultado da ação das forças e dos grupos, que por interesses e projetos em disputa, foram levados a conjugarem as iniciativas previamente dominantes no campo”, o PAIUB e o ENC.

Essas contradições revelam que mesmo apresentando elementos progressistas em relação à política de avaliação implementada pelo governo anterior, o SINAES, desde a sua aceção original, se deu sob os preceitos da Reforma do Estado em curso, cujos fundamentos se assentam na ideia de eficiência, na desobrigação do Estado com a educação pública, tida como mercadoria, aprofundando o padrão dependente da educação superior no Brasil (LIMA, 2007). Tanto é que, no transcurso da proposta da CEA e a tramitação e aprovação da Lei n.10.861/2004, que instituiu o SINAES, ocorreram várias mudanças no texto reforçando a função de controle do Estado (RAMOS, 2017)¹⁶², embora resguardando, ao menos no plano das intenções, a centralidade da autoavaliação.

O SINAES foi instituído pela Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004, visando “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Art. 1º). O Sistema engloba os processos de avaliação, credenciamento e credenciamento das IES, sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo INEP. Quanto às suas finalidades, a Lei estabelece, no inciso 1.º do Art.1.º que,

¹⁶² Conforme o autor, “como ocorrera em 1995, o presidente Lula” recorreu à MP para propor uma nova política de avaliação da educação superior, levada pelo então Ministro Cristovam Buarque, que apresentou ao Congresso, em dezembro de 2003, uma proposta distinta da CEA, que foi radicalmente criticada pelos parlamentares de oposição e da situação, resultando na mudança de ministro, substituído por Tarso Genro em janeiro de 2004. A MP apresentada sofreu substantivas alterações na tentativa de resgatar os aspectos propostos pela CEA, entretanto, não contou com a participação, discussão ampla e escuta qualificada da comunidade acadêmica (RAMOS, 2017).

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

No que tange à sistemática de avaliação, o SINAES baseou-se, inicialmente, em três processos integrados: 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), composta pela AVI externa e interna – denominada autoavaliação, e conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), “por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas” e período definido pelos atos regulatórios (reconhecimento e renovação); e, 3) Avaliação do desempenho Estudantil (ENADE), aplicado ao final do primeiro e do último ano do curso, podendo ser amostral e conforme as áreas de conhecimento definidas pela CONAES (MEC, 2004c).

Embora a implementação inicial do SINAES tenha sinalizado para a valorização da autoavaliação institucional¹⁶³, a instituição do Decreto n. 5.773/2006, que define as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e dos cursos do sistema federal de ensino, reorientou o Sistema. O chamado “Decreto Ponte”, sob o marco do PDE e da visão gerencial da educação prevalente no MEC, além de enfatizar o caráter regulatório do Estado por meio das ações de supervisão e fiscalização, pavimentou a criação de indicadores de qualidade, a partir de 2008¹⁶⁴, seguindo a “tendência internacional de governar por indicadores”. Assim, “o tom do segundo Governo Lula, no que diz respeito à avaliação, foi a retomada da tendência quantitativista e o retorno dos ranques”, sem qualquer relação com o “objetivo de melhoria de qualidade, pois, ao se aligeirar os processos de avaliação de cursos, perdeu-se o caráter formativo da avaliação” (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p.70-71). Esses aspectos evidenciam o caráter dialético da política de avaliação da educação superior brasileira, que se manifesta também em sua expressão mais atual, o SINAES, como síntese de múltiplas determinações, abrigando, no seu interior, interesses contraditórios.

¹⁶³ Em virtude da participação de professores ligados à ANDIFES ou vinculados à criação e implementação do PAIUB nas instâncias responsáveis pelo SINAES, ainda no primeiro governo Lula, espaço esvaziado a partir da gestão do Ministro Fernando Haddad (BARREYRO; ROTHEN, 2014; GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017).

¹⁶⁴ O CPC e o IGC. Segundo POLIDORI (2009), esses indicadores construídos com base em apenas um dos pilares do SINAES – o ENADE e as opiniões dos alunos sobre alguns insumos (as informações sobre os cursos e as IES), possibilitaram a classificação e o ranqueamento das instituições perante o mercado.

Essa mudança secundarizou o lugar da AVI no SINAES, esvaziando o papel das CPA, e apesar da continuidade dos processos de avaliação das IES no âmbito interno e externo, diversos autores confirmam a sua reorientação pela lógica produtivista, meritocrática e competitiva que atende, especialmente, aos interesses regulatórios e de mercado (DIAS SOBRINHO, 2010; FERREIRA, 2012; GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017; POLIDORI, 2009; TEIXEIRA JÚNIOR, RIOS, 2017; VERHINE, 2015). Morosini (2010) concorda com essa perspectiva, mas aponta para o papel fundamental de regulação pelo Estado perante a diferenciação do sistema de educação superior brasileiro, com forte predominância do setor privado lucrativo. Entretanto, a continuidade da oferta de cursos recorrentemente mal avaliados, sobretudo neste setor, indica que as ações de regulação não objetivam garantir o acesso à educação superior de qualidade como direito de todos.

A CONAES estabeleceu as etapas de avaliação interna no *Roteiro de Autoavaliação Institucional* (BRASIL, 2004d), que consistem: a) na preparação (constituição da CPA, elaboração do PAVI e sensibilização da comunidade acadêmica); b) desenvolvimento (implementação do PAVI); c) consolidação (elaboração e divulgação do RAV e sua submissão à CONAES) (BRASIL, 2004d, p.14). Em tese, os RAV são o ponto de partida para a avaliação externa, em conjunto com a análise de documentos como o PDI¹⁶⁵, dos processos avaliativos relacionados ao ENADE, aos cursos, do Censo/INEP e do relatório da CAPES e com as visitas das comissões externas às instalações das instituições e dos cursos. Os resultados desses processos são encaminhados à CONAES, por meio da elaboração do relatório de AVI externa, que emite o parecer conclusivo para subsidiar os órgãos competentes e as IES no desenvolvimento de ações e políticas para a melhoria da qualidade acadêmica e os atos regulatórios do governo (BRASIL, 2004). Nesses, são atribuídos o “conceito institucional”, que varia de 1 a 5 e serve de referencial para a regulação das instituições (BRASIL, 2006).

Do ponto de vista do objeto da AVI (interna e externa), ela precisa contemplar a “análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos seus cursos” (BRASIL, 2004a, Artº 2, Inciso I), cujas dimensões também são estabelecidas no Art 3º da Lei n.10.681/2004, incluindo entre elas, a Política de Extensão. Em 2014, essas dimensões foram reorganizadas em cinco eixos, conforme demonstrado abaixo:

¹⁶⁵ O processo de AVI deve se basear no PDI. Esse instrumento norteia tanto a avaliação interna, quanto a avaliação externa. Os procedimentos de autoavaliação institucional devem estar previstos no PDI (BRASIL, 2006, Elemento VI, Art.º16).

Quadro 12 – Dimensões e eixos de avaliação do SINAES (2004 e 2014)

Dimensões de Avaliação do SINAES (2004)	Eixos de Avaliação do SINAES (2014)
<p>I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</p>	<p>Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Auto avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.</p> <p>Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES¹⁶⁶.</p> <p>Eixo 3– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.</p> <p>Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.</p> <p>Eixo 5 – Infraestrutura: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.</p>

Fonte: BRASIL (2004) e MEC (2014)

Essa reorganização se deu sob o comando de Dilma Roussef, eleita em 2010, governo apontado pela literatura como de continuidade na condução das políticas educacionais do governo Lula (FERREIRA, 2012), onde foram previstas, entre as metas do PNE (BRASIL, 2014)¹⁶⁷, a indução de processos contínuos de autoavaliação das IES e o fortalecimento das CPA. Carvalhaes (2018) ressalta que as orientações da CONAES para o trabalho da CPA não sofreram alterações, permanecendo as mesmas desde o ano de 2004¹⁶⁸. De fato, em 2014, com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N.065/2014, a única “inovação” empreendida pelo

¹⁶⁶ Destaca-se que a dimensão 3 – Responsabilidade Social – foi incluída no Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional – o que evidencia que o compromisso social da universidade perpassa todas as suas atividades nos processos de formação e produção de conhecimento e não apenas da extensão. Verificou-se (de maneira aleatória e não sistemática) que nos RAV, algumas UnF abordam a extensão na dimensão da responsabilidade social.

¹⁶⁷ “Induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente” (BRASIL, 2014, Estratégia 13.3).

¹⁶⁸ No âmbito geral do SINAES, segundo Gonçalves Filho (2016), desde a sua aprovação até novembro de 2014, precisamente, em uma década, foram expedidas 44 orientações legais que visaram a implementação e a consolidação do Sistema, evidenciando a complexidade posta às IES no acompanhamento e adequação às constantes demandas da avaliação e regulação pelo governo.

MEC, refere-se à nova forma de elaboração do RAV, considerando os eixos avaliativos, e encaminhado à CONAES, a partir do estabelecimento dos ciclos trienais de avaliação¹⁶⁹.

Essa orientação se deu a partir de alteração realizada no Instrumento de Avaliação Externa, com o objetivo de “facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação” por meio relato institucional¹⁷⁰. Algumas análises têm celebrado as mudanças com base na perspectiva de tornar a autoavaliação fundamental à gestão das instituições (GRIBOSKI; PEIXOTO; HORTA, 2018) e, para o trabalho das comissões externas de avaliação, no sentido do *feedback* necessário às IES sobre a autoavaliação, superando a função burocrática cumprida até então (GONÇALVES, 2016).

Em que pese essas “mudanças” para o “fortalecimento” da autoavaliação institucional no SINAES, a literatura segue apontando os limites e desafios enfrentados pela CPA no desenvolvimento de processos avaliativos nas instituições, aspectos que serão retomados posteriormente neste estudo. Importa, neste momento, destacar, como já evidenciado no Quadro 12, que a extensão compreende uma das dimensões de avaliação tratadas no documento do SINAES, no item “Política de Extensão”, ao lado do ensino e pesquisa, a ser avaliada no âmbito da AVI externa e interna.

No que tange à dimensão externa, destaca-se o instrumento de avaliação de 2008, que detinha como critérios para a avaliação, a inserção da extensão no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) com a definição das “Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização” e a “Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância na comunidade”. No documento, destaca-se, o “Conceito referencial mínimo de qualidade”¹⁷¹ para a extensão (variando numa escala de 1 a 5 de “muito a quem” até “muito além”), foi assim estabelecido:

Quando as atividades de extensão resultam de diretrizes de ações adequadamente implantadas e acompanhadas; além disso, verifica-se a sua relevância acadêmica, científica e social no entorno institucional, e a sua vinculação com a formação acadêmica do aluno (MEC, CONAES, 2008).

¹⁶⁹ Desde então os RAV passaram a ser organizados em cinco partes: “introdução, metodologia, desenvolvimento, análise de dados e das informações e ações previstas com base nessa análise”. Foi estabelecido o ciclo avaliativo de 3 anos para a autoavaliação, composto pela elaboração de relatórios parciais nos dois primeiros anos e o relatório final no último ano.

¹⁷⁰ Conforme a Nota Técnica N. 14/2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC.

¹⁷¹ SOUSA (2012, p.162) chama a atenção para o caráter polissêmico do conceito de qualidade, especialmente, ao se tratar da educação superior na atualidade. Nesse sentido, destaca-se de um lado, a compreensão da qualidade da universidade enquanto instituição referenciada ao social, e, por outro lado, a qualidade da universidade como organização, referenciada à lógica de mercado, como discutido no capítulo 1 desta tese, a partir de CHAUI (2001).

Embora insuficientes, tanto os critérios, quanto o “conceito de referencial mínimo de qualidade” apontam para o entendimento da extensão enquanto dimensão acadêmica e social das universidades, devendo as suas ações serem devidamente planejadas, implementadas e avaliadas. O estudo de Pinto, Mello e Melo (2014), sobre os processos de credenciamento finalizados entre os anos de 2004 e 2014¹⁷², evidencia que as universidades são bem avaliadas pelas comissões externas na “Dimensão 2 do SINAES”, que trata das “Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão”. As UnF obtiveram uma média superior às privadas, respectivamente, 3,92 e 3,56, justificada pelos autores pela tradição das universidades públicas no desenvolvimento de políticas acadêmicas “com melhor desempenho em relação às privadas”, indicando a possibilidade de efetivação da indissociabilidade nas IFES.

Com as mudanças no instrumento de avaliação externa em 2014, a avaliação da extensão passou a considerar a “Coerência entre o PDI e as práticas de extensão” e as “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão”. Ressalta-se que o conceito de extensão constante do glossário que acompanha o instrumento, é o definido pelo FORPROEX (2012).

Nele, o “conceito referencial mínimo de qualidade” (variando numa escala de 1 a 5 do “não existe” ao “excelente”), compreende situações em que “[...] ações acadêmico-administrativas de extensão estão previstas/implantadas, [...], considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações” (INEP, 2014). Nesse caso, é importante lembrar que o único fomento, ou pelo menos a principal fonte de recursos disponibilizada pelo MEC para a extensão, consistia no Edital PROEXT, restrito às ações contempladas no mesmo. Em outras palavras, desde 2014, as universidades passaram a ter que demonstrar, para fins de regulação, como apoiavam as ações de extensão, a despeito da inexistência de recursos orçamentários para a área, evidenciando o sentido principal da qualidade orientada pela eficácia da universidade como organização (CHAUÍ, 2001), subjacente ao SINAES.

Em relação à autoavaliação institucional, desde 2004, as CPA se orientam pelos núcleos do “Roteiro de Autoavaliação” (MEC, 2004a), que compreende as dimensões de avaliação do SINAES¹⁷³. Para avaliação da “Política de Extensão”, o Roteiro define os seguintes critérios:

¹⁷² Fonte: relatórios do CNE/CES referente aos processos de credenciamento e credenciamento institucional.

¹⁷³ A extensão também integra outras dimensões de autoavaliação do SINAES, tais como: “grau de envolvimento” de docentes e TAE com a extensão (Dimensão 4 – Política de Pessoal); “adequação da infraestrutura da instituição em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Dimensão 7 – Infraestrutura física); políticas de participação dos estudantes em atividades acadêmicas, dentre elas, a extensão (Dimensão 9 - Políticas de atendimento a estudantes e egressos); “Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino,

4.2.3.1 Núcleo básico e comum: concepção de extensão e de intervenção social afirmada no Plano de Desenvolvimento Institucional; articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social; participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação.

4.2.3.2 Núcleo de temas optativos: há um órgão institucional responsável pela coordenação das atividades e da política de extensão? Explícite sua dinâmica de funcionamento; há preocupação da IES em desenvolver atividades de extensão que atendam à comunidade regional em termos sociais, culturais, da saúde e outros? Como se manifesta?; Há sistemáticas de avaliação das atividades de extensão desenvolvidas pela IES? Quais? Qual o impacto das atividades de extensão na comunidade e na formação dos estudantes? As atividades de extensão desenvolvidas estão integradas com as de ensino e pesquisa? São coerentes com a missão da IES? Descreva as formas de integração. Quais as políticas existentes na instituição para o desenvolvimento das atividades de extensão? Existem incentivos institucionais ou de outras fontes? Quais são eles?

4.2.5 Documentação, dados e indicadores desta dimensão: sistematização das atividades de extensão (programas, descrição de atividades, número de estudantes participantes); acompanhamento e avaliação do impacto das atividades de extensão; convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais¹⁷⁴.

Com o intuito de analisar a inserção da extensão na avaliação da educação superior, os critérios agrupados nestes três núcleos foram balizados a partir das categorias analíticas que orientam, nesta tese, a discussão a respeito da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e a função social da universidade, a saber: a *institucionalização da extensão*; a *extensão no plano acadêmico* e a *relação da universidade com a sociedade na extensão*.

Em relação à *institucionalização da extensão*, ao valorizar e apontar como critérios de avaliação, por exemplo, a existência de uma “concepção de extensão afirmada no PDI”, a “Coerência entre o PDI e as práticas de extensão”, a presença de “um órgão institucional responsável” e a existência de “incentivos institucionais” para a área, explicita-se o que se espera das universidades, apesar de evidente contradição com a insuficiência de recursos orçamentários para área. O SINAES indica também a importância da avaliação das atividades de extensão ao considerar relevante a existência de “sistemáticas de avaliação”.

Cabe ressaltar que a existência de estruturas específicas de gestão da extensão, bem como as definições normativas e as políticas institucionais para o desenvolvimento da extensão não estavam plenamente consolidadas ou ainda eram precárias nas décadas de 1990 e início dos anos 2000 (FORPROEX, 2007b; SOUSA; MEIRELES, 2013). A AVI interna e externa reforça

pesquisa e extensão” (Dimensão 10 – Sustentabilidade Financeira) (MEC, 2004c), dimensões que apontam fundamentalmente para a valorização e o financiamento permanente para a área.

¹⁷⁴ Conforme o Roteiro de Autoavaliação da CONAES: *Núcleo básico e comum*: contempla tópicos que devem integrar a autoavaliação todas as IES; *Núcleo de temas optativos*: contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional; *Núcleo de documentação, dados e indicadores*: dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações (MEC, 2004a).

a institucionalização da extensão nas universidades públicas, no cumprimento de sua função social.

No que concerne à *extensão no plano acadêmico*, infere-se que o SINAES advoga a concepção acadêmica de extensão, articulada ao ensino e pesquisa, identificada na definição do “Conceito referencial mínimo de qualidade” e pelo conceito de extensão do FORPROEX, que fundamenta a AVI externa. Adicionalmente, os critérios de autoavaliação pressupõem a participação de estudantes nas atividades de extensão com impacto na formação, integrada ao ensino e a pesquisa. Dessa maneira, ao mesmo tempo que legitima o processo de diferenciação e diversificação institucional da educação superior brasileira, o SINAES pauta a extensão como processo formativo e de produção de conhecimento, reconhecendo a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, certamente por influência da CEA e do FORPROEX. Essa contradição é reforçada ao se considerar, por um lado, a implantação do Reuni, que focou na expansão do ensino nas UnF, desarticulado da pesquisa e da extensão, e por outro, o Edital PROEXT, que valorizou a extensão nas universidades públicas, entre os anos de 2003-2016, ainda que de maneira insuficiente.

Por fim, no que tange à *relação da universidade com a sociedade na extensão*, esse aspecto foi identificado nos critérios de avaliação que preveem a análise da articulação da extensão às “necessidades e demandas do entorno social”, demonstrada, pela “preocupação das IES” em atender “à comunidade regional em termos sociais, culturais, da saúde”, dentre outras demandas, com impacto na comunidade, bem como as parcerias estabelecidas. Infere-se que esses critérios sinalizam para a apreensão da função social das universidades comprometida com as questões sociais relevantes, como parâmetro de qualidade institucional. Considera-se, portanto, que a inserção da extensão na autoavaliação do SINAES, ainda que de maneira insuficiente e limitada, aponta para a extensão como expressão da relevância acadêmica e social das universidades.

A despeito da inserção da extensão no SINAES ser mais expressiva ou preponderante na AVI, em especial, na avaliação interna, também se observa a proposição, mais recente, de indicadores de desempenho para a extensão. A Portaria Normativa MEC n. 8, de 28 de abril de 2016, estabeleceu indicadores de qualidade para a educação superior e instituiu Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração e definição de metodologia de implementação¹⁷⁵, dentre eles, o “Indicador de Desempenho de Extensão – IDEx, que seria calculado a partir de informações

¹⁷⁵ Observa-se que dentre os componentes do Grupo de Trabalho instituído, consta o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt) e não o FORPROEX.

obtidas do Censo da Educação Superior e dos relatórios de avaliação *in loco* do Sinaes” (Art.7º). Segundo o INEP, a elaboração desse indicador se justifica pelo fato de que,

As atividades de extensão das IES, em que pese sua relevância institucional, são consideradas do ponto de vista avaliativo e regulatório, apenas nos processos de avaliação *in loco*. Não obstante, o PNE determina que 10% da carga horária de curso de graduação seja destinada às atividades de extensão. Já a LDB, no artigo 43, valoriza o desenvolvimento da extensão, inclusive como integrador dos níveis educacionais. Considerando, assim, a relevância da extensão como forma de interação entre as IES e a sociedade, fica criado o Indicador de Desempenho de Extensão (IDEx) que passará a ser medido por meio do incremento da coleta do Censo da Educação Superior e dos relatórios de avaliação *in loco* do SINAES, sendo, portanto, considerado insumo no IDI¹⁷⁶ (INEP, 2016 – PPT Indicadores de Qualidade).

Ainda conforme a Portaria, o Instrumento de Avaliação *in loco* institui novos indicadores de qualidade, visando atender, entre outras coisas, às “práticas de extensão, transferências tecnológicas e inovação”. No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (abril/2016)¹⁷⁷, foi previsto um critério de avaliação da extensão. Especificamente, para análise do item “Dimensão da Organização Didático-Pedagógica – Indicador de Estrutura Curricular”, as comissões de avaliação de curso *in loco* considerariam “a extensão, caso esteja contemplada no PPC, assegurado, no mínimo, 10% do total da carga horária do curso PNE, Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014”. A elaboração do IDEx e a inserção da extensão no instrumento de avaliação dos cursos, em 2016, decorrem, assim, da necessidade de acompanhar a implementação da estratégia 12.7 do PNE (BRASIL, 2014).

Os indicadores e a existência do Grupo de Trabalho foram revogados pela Portaria Normativa n.15, de 22 de junho de 2016, que alterou a direção e a equipe técnica do MEC. Essa modificação coincide com a mudança de governo decorrente do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff naquele ano, período em que o Edital PROEXT/MEC também foi suspenso, significando uma grande perda para a extensão nas IES públicas.

Já durante o governo de Michel Temer, foram aprovadas uma série de medidas, das quais se sobressai o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017¹⁷⁸, que instituiu um novo marco regulatório na educação superior, orientado pela simplificação e flexibilização dos atos regulatórios e avaliativos do Estado em favor da autoregulação das IES (PEIXOTO; PINTO 2021). Costa, Oliveira e Gomes (2020, p.16) explicitam os interesses atendidos pelas mudanças

¹⁷⁶ Conforme o Art.8 da referida Portaria, o Índice de Desempenho Institucional (IDI) substituiria o IGC, “com o objetivo de analisar o desenvolvimento institucional em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão”.

¹⁷⁷ No âmbito do ENADE, o questionário que acompanha o exame, coleta informações a respeito da participação em “atividades de extensão promovidas pela instituição” ou da oferta pelos cursos de “oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária”.

¹⁷⁸ Revoga o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, conhecido como o decreto “ponte”.

instituídas pelo Decreto, como forma de desconstruir o SINAES e desregular a educação superior, “no sentido de facilitar e favorecer a expansão privada, sobretudo daquelas que operam por meio da financeirização” e na modalidade de EaD.

Em um contexto de forte retrocesso social, sob a égide da EC n.95/2016, de desmonte da universidade pública e da ciência brasileira e de favorecimento da agenda do empresariado educacional, o CNE aprovou a Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018 que “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências”. Essa Resolução foi aprovada sob a justificativa de suprir a lacuna, do ponto de vista legal, sobre o tema da extensão nas políticas públicas no Brasil¹⁷⁹. Argumenta-se acerca da ausência de um marco regulatório, de “validade nacional”, para a área na educação superior brasileira, face ao seu avanço legal (CF/1988; LDBEN/1996; PNE/2014), bem como de sua necessidade para fins de avaliação¹⁸⁰, regulação e fomento.

O Relatório que acompanha o Parecer n. 608/2018 afirma que, perante as diferentes iniciativas conduzidas pelas IES, é imprescindível definir “uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão universitária brasileira possa ser institucionalizada e implementada”, e assim, “eliminar as ambiguidades atuais no campo da prática das atividades de extensão” (MEC, 2018, p.4; p.11).

A inclusão do critério relativo à “inserção social” na avaliação dos programas e cursos pela CAPES¹⁸¹, igualmente tornou imperioso regular a extensão para favorecer a valorização da “atividade institucional de extensão que apresente, em algum aspecto, impacto social, tecnológico, econômico, educacional e cultural”. A aprovação das diretrizes para a extensão se deu pelo reconhecimento do “papel do Estado em avaliar e supervisionar a oferta formal de atividades de extensão, considerando a importância estratégica da extensão em curso de formação superior e para a sociedade brasileira” (MEC, 2018, p.12; p.16). Entretanto, tal

¹⁷⁹ Conforme o relatório da Comissão responsável pela sua elaboração (MEC, Parecer n.608/2018).

¹⁸⁰ Referem-se aos indicadores de desempenho propostos em 2016, como abordado anteriormente.

¹⁸¹ Incluído na avaliação Trienal de 2004-2006, com autonomia de definição por cada área de conhecimento, segundo o Diretor de Avaliação da CAPES - Renato Janine, a partir dos exemplos de impactos elaborados e sugeridos pela agência de fomento: Impacto tecnológico/econômico; Impacto educacional, Impacto propriamente social e Impacto cultural (CARVALHO; STAMPA; SANTANA, 2020). Para BOUFLEUER (2009, p.374), o documento publicado por Renato Janine “sugere que a inserção social da pós-graduação tenha a ver com a dimensão da extensão da universidade”. Mas não aquela do tipo pulverizada, mas a extensão “[...] de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade [...] Uma extensão não apenas no sentido de um “levar” o conhecimento ou a técnica, mas também, e especialmente, como disposição de aprender com a ação realizada sob a forma de retroalimentação da pesquisa e do ensino”.

reconhecimento não se fez presente na garantia das condições para a realização das atividades de extensão com autonomia e qualidade, pelo Estado, mas sim, na permanência histórica da lacuna quanto à definição de uma política consistente de financiamento para a extensão.

Em que pese esse limite estrutural, com a aprovação da Resolução n.7/2018, pelo CNE, foram instituídas as diretrizes que “definem os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país” (BRASIL, 2018, Art 1º). A extensão foi definida como parte integrante da matriz curricular dos cursos de graduação, devendo compor 10% da carga horária dos cursos de graduação, o que deveria estar previsto nos projetos pedagógicos de cada curso, até o ano de 2021¹⁸². Conforme a Resolução:

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 (BRASIL, 2018).

Destaca-se que a concepção, bem como as diretrizes e modalidades de extensão presentes na Resolução foram definidas fundamentalmente com base nas proposições do FORPROEX, aspecto inclusive celebrado por seus integrantes. Essa opção política é bastante relevante, pois denota um direcionamento mais geral da extensão a partir dos marcos consensualizados historicamente pelas IES públicas na defesa da universidade como instituição socialmente referenciada. As diretrizes aprovadas pressupõem a participação da comunidade externa e do estudante e tem como fundamentos a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e contribuições para a formação cidadã e crítica dos estudantes, para as mudanças na sociedade e na própria universidade.

Especificamente a respeito da avaliação da extensão, a Resolução dedicou um capítulo ao tema, remetendo-a a autoavaliação e a avaliação externa. No primeiro caso, foi definido que em cada IES, a extensão deve ser submetida à “autoavaliação crítica” voltada “para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais” (Art. 10º). Precisa incluir ainda, “a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular”; bem como “a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos

¹⁸² Prazo adiado para 19/12/2022.

objetivos” do PDI e PPC e demonstrar os “resultados alcançados em relação ao público participante (Art.11º), cabendo às IES a definição de instrumentos e indicadores. Essas definições reafirmam aquelas já estabelecidas no Roteiro de Autoavaliação do SINAES.

Quanto à titularidade da autoavaliação nas IES, foi estipulado que “as atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio” (Art. 15º, parágrafo único). Visto que as diretrizes da extensão abrangem não apenas o sistema federal de educação superior, submetido ao SINAES, infere-se que as instâncias administrativas institucionais se referem às PROEx, diferentemente do relatório da Comissão que sistematizou a minuta da Resolução, o qual remetia a autoavaliação da extensão às CPA.

Em relação ao processo de avaliação externa *in loco*, o mesmo deverá considerar aspectos como: “a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão”; conforme tipificadas na Resolução¹⁸³; “a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior” e “os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação” (Art. 12º). Para subsidiar esses processos, o artigo 13º da Resolução determina ainda o registro nos PDI de alguns aspectos também previstos no Roteiro de Autoavaliação do SINAES.

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários; II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão; III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superior, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas; IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão; V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução; VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão (BRASIL, 2018).

Ressalta-se que, em geral, esses aspectos já compõem os PDI, ao menos, das UnF, conforme será demonstrado nesta tese, evidenciando que a extensão se encontra materializada nessas instituições. No entanto, cabe pontuar mais uma vez, a respeito do financiamento da extensão. A Resolução determina que as IES explicitem estratégias nesse sentido, mas em nenhum momento faz referência à destinação de recursos orçamentários para a implementação

¹⁸³ Programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2018, Art.8º).

das atividades de extensão. Em outras palavras, os cursos de graduação serão obrigados a demonstrar, nos processos avaliativos, a oferta de ações de extensão para todos os seus estudantes, bem como os docentes envolvidos, no entanto, sem contar com recursos para a implementação e valorização da área.

Essa condição, agudizada pelas restrições financeiras impostas pela EC n. 95/2016, pode desvirtuar as mudanças pretendidas por aqueles que celebram esse marco histórico e concebem a extensão como dimensão acadêmica fundamental no cumprimento da função social da universidade pública, dado que a sua ausência inviabiliza a curricularização qualificada da extensão. A luta por sua garantia é uma agenda que extrapola a universidade pública e precisa se somar às lutas dos movimentos educacionais e sociais comprometidos com a defesa intransigente da educação pública, gratuita e de qualidade social, científica, cultural, técnica, cidadã, política, como direito de todos e de todas.

Em que pese esse limite, no que tange à avaliação da extensão, o estudo da inserção da extensão no SINAES, evidenciou que ela deve se dar, sobretudo, no âmbito da autoavaliação institucional, com foco em elementos que explicitem a institucionalização da extensão, sua relevância acadêmica e social. De maneira consoante, o marco regulatório da extensão pelo CNE reafirma a autoavaliação institucional como *locus* principal da avaliação da extensão, bem como os critérios correlatos. Esse direcionamento aponta para a pertinência de não se externalizar a avaliação da extensão, ainda que indicadores de desempenho da extensão tenham sido ensaiados, mas também, para os desafios e tensões à sua concretização e aprofundamento, dada a orientação predominante do Sistema da lógica de avaliação como instrumento de reforma educacional em detrimento da avaliação institucional na perspectiva da integração.

Ela precisa estar inserida como parâmetro de avaliação institucional da universidade, tal como proposto pelo FORPROEX, que sugere também a elaboração de indicadores que subsidiem o financiamento para a área. Esses aspectos serão tratados na sequência.

3.5 – A avaliação da extensão nas proposições do FORPROEX

O FORPROEX foi criado em 1987, no contexto de debates realizados pelo movimento docente sobre o compromisso social da universidade, sua democratização e o apoio à eleição de reitores, que possibilitou aos docentes desse movimento, ocuparem espaços na administração das universidades, inclusive como pró-reitores de extensão (SOUSA, 2010). Surgiu da ausência de uma estrutura junto ao MEC voltada à coordenação nacional da política de extensão, tal como as já existentes para o ensino e pesquisa, e da ação dos movimentos locais e regionais

pela valorização da área (OLIVEIRA, 2014b)¹⁸⁴. O Fórum foi criado “com o propósito de pensar, elaborar e criar diretrizes conceituais, normas, padrões e organização para, com competência, disputar espaço de poder e hegemonia internamente nas universidades e junto aos órgãos financiadores”. É um espaço de debates, conflitos ideológicos e interesses regionais, tendo a defesa da universidade pública como base comum para a construção da política nacional da extensão enquanto função acadêmica (JEZINE, 2006, p.168-169)¹⁸⁵.

Diversos estudos indicam a centralidade do Fórum nessa construção voltada às IES públicas (DINIZ, 2012; JEZINE, 2006a; LEONÍDIO, 2017; NOGUEIRA, 1999, 2001, 2005; PAULA, 2013; SOUSA, 2010; TAVARES, 1996). A ausência de políticas próprias para a extensão e a falta de clareza sobre o tema nas universidades, levou os pró-reitores a defenderem a sua institucionalização nas IES, na carreira docente e junto ao MEC (NOGUEIRA, 1999). Por meio dessa ação, o FORPROEX buscou fazer com que a extensão ocupasse “um lugar entre as demais funções da universidade, com condições de desfrutar também a divisão de poderes entre essas funções”, estando desse modo, “no mesmo nível hierárquico do ensino e da pesquisa”, elevando sua posição, pouco privilegiada nas instituições (SOUSA, 2010, p.102; 108).

Conforme pontua Sousa (2010, p.99), “na época de constituição do Fórum havia uma necessidade premente de conhecer e entender a Extensão Universitária”. A diversificação quanto ao seu lugar nas universidades brasileiras, a falta de clareza conceitual e o desconhecimento a respeito das práticas extensionistas dificultavam o reconhecimento da área. Para o FORPROEX, a institucionalização da extensão promoveria certa unidade e uma padronização nacional nas formas de sua operacionalização que poderiam subsidiar a discussão do financiamento. As reflexões e disputas, daquele período, em torno da política para a educação superior e a função social da universidade, seu financiamento e avaliação também estavam na agenda do Fórum.

Dentre essas pautas, destaca-se a AVI da extensão, assunto de grande relevância para o Fórum, pensado de maneira vinculada ao ensino, pesquisa e à vida funcional dos docentes, tratado desde os seus primeiros encontros nacionais. Entretanto, as discussões e proposições mais consistentes a respeito do tema ocorreram, principalmente, no contexto de formulação e

¹⁸⁴ A partir de revisão bibliográfica. No presente estudo pretende-se apenas apontar em linhas gerais os elementos que compõem a política de extensão do Fórum de modo a situar suas propostas e discussões a respeito da avaliação da extensão. Para conhecer melhor a constituição do FORPROEX, ver NOGUEIRA (1999), bem como sua atuação mais atual, ver (DINIZ, 2012; LEONÍDIO, 2017; PIMENTEL, 2015).

¹⁸⁵ Ao longo de sua trajetória, o Fórum vem se organizando em encontros anuais, onde são discutidos e definidos os princípios que orientam a institucionalização da extensão nas IES públicas e a relação com o MEC, sobretudo.

implementação das políticas de avaliação da educação superior nos anos de 1990, com o PAIUB e o ENC. Nesse período, ao debater as diretrizes políticas da extensão, a entidade já recomendava que

[...] a atividade de extensão deve ser submetida a um sistema de avaliação na universidade, de modo análogo às demais atividades fins, incluída a participação de setores da comunidade externa envolvidos nesse processo. A atividade de extensão deve ter tratamento [isonômico] como o ensino e a pesquisa nos processos de avaliação funcional e institucional. [...] Quanto às estratégias de ação: [...] promover eventos internos que sirvam de espaço para debates e avaliações sobre extensão pelas unidades acadêmicas; promover estudos e programas de avaliação que permitam demonstrar à sociedade a amplitude do trabalho extensionista (FORPROEX, 1991)¹⁸⁶.

É este entendimento que vai orientar as iniciativas do Fórum nessa área, assim como a perspectiva da avaliação formativa e qualitativa¹⁸⁷. Nos debates sobre o tema constam a demanda pela definição de parâmetros e indicadores que fossem “relevantes para subsidiar o processo de avaliação e aperfeiçoar a prática extensionista”, com caráter diagnóstico, “em função do risco de que as ações extensionistas, por falta de medição”, continuassem marginalizadas nos processos de avaliação acadêmica (FORPROEX, 2001b, p.26). A entidade igualmente defendia a isonomia entre as atividades acadêmicas, desvelando a hierarquização entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o caminho a ser trilhado para que a extensão fosse valorizada nas instituições universitárias e no trabalho docente.

Em 1993, momento em que se discutia o PAIUB nas universidades, o tema do seu VII Encontro Nacional foi a “Avaliação no contexto da autonomia universitária”. Entendida enquanto uma realidade que se impunha às instituições universitárias “com o objetivo de criar instrumentos que [permitissem] uma visibilidade estrutural e orgânica da própria universidade, em seu contexto global” (FORPROEX, 1993). Em um período de forte questionamento, por parte das classes dirigentes, a respeito da pertinência da universidade pública e gratuita, de sua autonomia e da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa, extensão, o Fórum buscou inserir a questão da avaliação da extensão na agenda das IES públicas, a fim de demonstrar a relevância da universidade, fortalecer a sua legitimidade perante os setores da sociedade civil e do governo e produzir consenso sobre a importância da extensão e de sua sistematização.

Além de integrada à AVI, a avaliação da extensão deveria englobar toda a comunidade universitária, como um “processo político-técnico, não se restringindo apenas à tomada de decisão administrativa”, mas, “como um projeto pedagógico institucional”, onde, “não se pode

¹⁸⁶ Todos os documentos dos Encontros Nacionais do FORPROEX, realizados entre os anos de 1987 e 1999, foram reunidos por (NOGUEIRA, 2000). Ao longo do texto fez-se referência apenas aos anos dos encontros do Fórum.

¹⁸⁷ Presente no documento intitulado *A Extensão Universitária no Brasil: contribuição ao diagnóstico* (1992).

pensar em avaliação da Extensão independentemente da avaliação global da Universidade” (FORPROEX, 1993), em evidente aproximação com a proposição da AVI na perspectiva da integração (DIAS SOBRINHO, 2002b). Deveria também contemplar a função social e acadêmica da universidade, ter como parâmetro as diretrizes políticas da extensão e a sua institucionalização nas IES e nas esferas governamentais, enfatizando aspectos como, o “compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão”, o “impacto social junto aos parceiros e público-alvo” e os “processos, métodos e instrumentos de avaliação” (FORPROEX, 1993).

Para o primeiro e o último aspectos foram sugeridos indicadores relativos às condições concretas de realização da extensão e a sua institucionalização nas estruturas administrativas e no plano acadêmico. Para o segundo, os indicadores deveriam apreender os compromissos sociais assumidos pela universidade na extensão¹⁸⁸. O pressuposto da proposta era a defesa da universidade pública socialmente referenciada.

Buscando se antecipar às mudanças que poderiam ocorrer com a eleição presidencial de 1994, o Fórum tratou de garantir a única fonte de recurso público para a extensão – o Edital MEC/PROEXT – publicado em 1993, avaliando as ações de extensão por ele contempladas. Essa avaliação visava conhecer e compreender o perfil da extensão e o “impacto dos recursos do programa de extensão do MEC junto às atividades de extensão das IES, de forma a fortalecer as reivindicações de sua plena consolidação em rubrica própria” (FORPROEX, 1994)¹⁸⁹.

Com a ascensão de FHC à Presidência da República em 1995 e as mudanças na política educacional, que para a extensão, significou a diminuição progressiva de recursos para o PROEXT, no IX Encontro Nacional, o Fórum recomendou o aprimoramento da avaliação nas IES por mecanismos “capazes de dar conta do impacto interno e externo de suas ações, tendo como diretriz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (FORPROEX, 1995). Com a extinção do fomento à extensão pelo MEC, em 1996, passou a defender a construção de

¹⁸⁸ Indicadores: 1) formalização, definição de conceitos e políticas, existência de sistemas de informação e programas de fomento, participação da extensão no orçamento da universidade, carreira docente e dos TAE, envolvimento de departamentos, unidades, docentes e discentes com as ações de extensão, interação extensão, ensino e pesquisa, produção acadêmica, entre outros; 2) relevância social, política e econômica dos problemas abordados nas ações de extensão, segmentos sociais envolvidos, interação com órgãos públicos, objetivos e resultados alcançados, apropriação e utilização do conhecimento pelos parceiros; 3) formalização das atividades por instrumentos específicos – formulário de propostas; envolvimento de instâncias acadêmicas na análise e avaliação de projetos, consultores *ad hoc* internos e externos, participação de parceiros na avaliação dos projetos, definição de abrangência institucional, instâncias e coordenação.

¹⁸⁹ O processo avaliativo do PROEXT resultou no estudo denominado “Perfil da Extensão Universitária no Brasil – SESu/MEC”, de 1995. “Este Perfil foi realizado no âmbito do Programa de Fomento à Extensão Universitária, ação do Ministério da Educação e Desporto (MEC), por sua Secretaria de Educação Superior (SESu), com vigência entre 1993 e 1995” (FORPROEX, 2007b, p.10). A análise do processo de elaboração deste perfil, bem como o estudo de seus resultados podem ser encontrados respectivamente em (NOGUEIRA, 2005) e TAVARES (1996).

uma política nacional de extensão integrada ao ensino e pesquisa, posicionando-se contra o desmonte do modelo de universidade fundamentado na indissociabilidade.

A vigência de um novo paradigma de avaliação, o de controle, materializado no ENC (1995), além do enfraquecimento do PAIUB junto ao governo, levou o Fórum a eleger a “Autonomia e extensão universitária” e a “Avaliação e extensão universitária” como temas centrais de discussão no seu XI Encontro Nacional, realizado em 1997. Em oposição à política de avaliação imposta pelo governo FHC, apreende-se a concepção de AVI condensada no PAIUB como referência para a discussão da avaliação da extensão, cujo processo deveria partir de cada realidade institucional. Com base em discussões precedentes e nas experiências de universidades que já vinham implementando práticas avaliativas, como a UFPb e a UFG, os indicadores foram atualizados. Estes, de natureza qualitativa e quantitativa, abordavam a concepção de extensão (diretrizes), sua dimensão acadêmica (participação discente, produção científica e desempenho docente), as condições de realização (recursos humanos, materiais e infraestrutura) e a gestão (normatização, avaliação, etc.) (FORPROEX, 1997).

Os debates, reflexões e experiências sobre a avaliação da extensão foram condensadas no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt)¹⁹⁰, que define como um de seus objetivos “tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade”. Para cumprir esse objetivo, o Plano previa diversas ações, as quais se destacam,

Elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras, a ser apoiado e financiado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, no prazo de um ano; Implementação do Programa de Avaliação da Extensão Universitária nas IES em até três anos; [...] Adoção de indicadores quantitativos e qualitativos de extensão nas análises de mérito para alocação de vagas para docentes nas unidades e departamentos e para distribuição de recursos orçamentários internos, em dois anos (FORPROEX, 2001b, p.47-48).

Em decorrência, foram constituídos, em 1999, dois grupos de trabalho, um deles¹⁹¹, o “Grupo de Trabalho sobre Avaliação da Extensão Universitária”, com a tarefa de resgatar os “documentos já produzidos pelo Fórum sobre avaliação”, estabelecer “indicadores qualitativos e quantitativos”, elaborar um “Plano Nacional de Avaliação da Extensão” e realizar “um

¹⁹⁰ Após a suspensão do PROEXT, em 1996, o Fórum inicia a elaboração do PNExt, aprovado pela entidade em 1998 e lançado pelo MEC no ano de 1999.

¹⁹¹ O segundo, notadamente vinculado ao primeiro foi o Grupo de Trabalho sobre Sistemas de Dados e Informações e RENEX, organizado para “elaborar relatório definindo os dados básicos de identificação de programas, projetos e atividades de extensão; apresentar proposta de uniformização das áreas temáticas e indicativos para linhas programáticas para uso nacional, elaborar termos de referências que padronizem a base de dados” (FORPROEX, 1999).

Seminário sobre avaliação”. O trabalho do grupo resultou em publicação intitulada “Avaliação Nacional da Extensão Universitária”, onde consta a defesa de “um processo institucional que valorize e reconheça a extensão como parte do fazer acadêmico” e da avaliação da universidade (FORPROEX, 2001a, p.15-16). Explicita também a compreensão da avaliação formativa como instrumento para fortalecer a universidade, enquanto instituição social ancorada na autonomia e na ética:

Avaliar é um processo complexo, essencial como instrumento de autoconhecimento e de indicação de caminhos que orientem a instituição no cumprimento de sua missão social. Por esse entendimento, a avaliação institucional, incorporada à vida universitária, fazendo parte da rotina acadêmica, deve ser um processo contínuo, que busque nortear as políticas institucionais, identificar distorções para corrigi-las e democratizar informações. [...] A avaliação que aqui se propõe não deve ser entendida com propósitos unicamente de controle e fiscalização, mas como forma de buscar subsídios que permitam confirmar decisões e ações bem sucedidas, introduzir alternativas que se revelem necessárias e substituir ações inadequadas. A avaliação não é o controle, não é somente uma verificação de resultados, não é apenas constatar o que acontece [...] (FORPROEX, 2001b, p.34-36).

Por conseguinte, reitera a necessidade de a avaliação da extensão estar inserida na AVI, vinculada ao projeto pedagógico institucional e às demais áreas do fazer acadêmico. Quanto ao *lôcus* de avaliação das ações de extensão, o processo seria fomentado pelas PROEx, envolvendo os departamentos e unidades acadêmicas, com vistas a evidenciar qualidade da extensão e subsidiar o processo de planejamento e a tomada de decisão nas universidades, abrangendo todas as ações de extensão e a comunidade externa. Assim como, defende a autonomia universitária e a AVI da extensão que privilegie a perspectiva interna, “centrada no processo, em razão da própria natureza da extensão”, mediante “um programa idealizado, discutido e referenciado pelas universidades”, o que certamente não exclui o uso de indicadores quantitativos (FORPROEX, 2001a, p.54-56).

Ainda na referida publicação, foram sistematizadas as dimensões da avaliação, que compreenderiam a “política de gestão”, a “infraestrutura”, a “relação universidade-sociedade”, o “plano acadêmico” e a “produção acadêmica”, seguidas, por um conjunto de categorias e indicadores (quantitativos e qualitativos), procedimentos e fontes de informação. Essas proposições indicam a construção de um processo avaliativo que valoriza e induz à institucionalização da extensão como função acadêmica e social da universidade. Além dessas dimensões, são sugeridas as etapas da avaliação, organizadas em quatro níveis: avaliação diagnóstica; avaliação de desempenho político institucional; avaliação de programas/projetos; e, avaliação de impacto (FORPROEX, 2001a, p.58-59).

Em relação a essas dimensões e etapas, Serrano (2012, p.112), pontua que a proposta de avaliação do Fórum contemplou “as necessidades e exigências do modelo quantitativo” e regulador de avaliação, predominante nos demais fazeres acadêmicos, mas, em simultâneo, sinalizou “para o exercício da autonomia”. Essa contradição é nuançada pela própria autora, ao destacar que em nenhum momento o Fórum estabeleceu padrões fechados, ficando a cargo de cada IES, por sua autoanálise, definir “qual o referencial a ser atingido para cada indicador [...] a partir de seu projeto pedagógico e da sua realidade institucional” (SERRANO, 2012, p.113).

Embora se reconheça que a ideia de desempenho esteja presente nos indicadores propostos¹⁹², se aproximando do modelo regulatório, eles são predominantemente de caráter diagnóstico, com usos e fins distintos do controle. Entende-se que os indicadores buscavam favorecer a apreensão da institucionalização da extensão nas IES e subsidiar o planejamento de ações para a melhoria da área. Se somariam à avaliação qualitativa dos programas e projetos e ao impacto das ações, explicitando um processo de avaliação que extrapola os fins regulatórios da avaliação hegemônica, o que também explicaria o desinteresse do governo em financiá-la.

A esse respeito, Serrano (2012, p.114), sintetiza que “as dimensões propostas pelo Fórum em seu projeto de avaliação institucional, não foram consideradas pelo MEC em seu projeto de avaliação institucional”. Sustenta, que tal situação se deu “em razão da visão meritocrática, produtivista e quantitativa presente na visão neoliberal de avaliação do governo de então, bem como pelo fato da interlocução realizada pelos Reitores, através de seus fóruns com o MEC, excluir a discussão da avaliação de impacto da extensão”.

Os aspectos ressaltados pela autora revelam os limites quanto ao consenso construído pelo próprio Fórum, já que suas proposições não repercutiram com a mesma intensidade nas universidades em sua instância máxima de representação – a ANDIFES – evidenciando as tensões quanto ao lugar da extensão nas universidades e junto ao governo. Explicitam também, que para atingir esses dois níveis de interlocução, a avaliação da extensão precisaria se aproximar da lógica que predomina na avaliação de desempenho para fins de controle.

A despeito desses limites, o Fórum permaneceu ativo no convencimento e na implementação da sua proposta de avaliação, realizando encontros e estudos avaliativos. Entre os anos de 2000 e 2004, realizou os Encontros Nacionais de Avaliação da Extensão, vinculados aos CBEU, onde se buscava construir entendimentos comuns em torno de suas proposições. Efetuou também, por meio da Comissão Permanente de Avaliação de Extensão (CPAE) dois

¹⁹² Ver Apêndice 4.

importantes estudos: 1) “Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil - 2005”¹⁹³, que objetivou testar “uma metodologia de AVI da Extensão”, a partir das dimensões de avaliação construídas anteriormente (FORPROEX, 2007a, p.9)¹⁹⁴; 2) “Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004” (FORPROEX, 2007a), que sistematizou um conjunto de informações e análises a respeito da extensão.

Para além dessa agenda interna, visando consolidar a avaliação da extensão nas IES públicas, a entidade também participou nas audiências públicas promovidas pela CEA (2003), responsável pela formulação inicial do SINAES. De acordo com Pontes e Rios (2021, p.13), o FORPROEX e o ForExt “foram ativos participantes das discussões e das consultas públicas ao longo do processo de desenvolvimento do sistema avaliativo”, apesar de suas propostas, segundo as autoras, terem sido pouco materializadas no Sistema¹⁹⁵. No entanto, ressalta-se que para o Fórum, “a questão da avaliação da Extensão” se encontrava “na pauta” das IES públicas como parte do SINAES “cuja preocupação central” seria “os impactos acadêmicos e sociais do Ensino Superior”, contemplada em três dimensões da AVI do Sistema: a política para extensão, a responsabilidade social da instituição e a comunicação com a sociedade (FORPROEX, 2012, p.87-88).

Como síntese das questões tratadas até aqui, compreende-se que o cerne da proposição do Fórum para a avaliação da extensão busca abranger a sua função acadêmica e social. Neste sentido, as IES públicas deveriam construir a avaliação da extensão de forma autônoma, o que de certa forma também foi contemplado pelo SINAES, ao integrar a extensão na autoavaliação. Os critérios da autoavaliação, já examinados na seção anterior deste capítulo, apontam justamente para a valorização da institucionalização da extensão enquanto dimensão acadêmica e voltada para questões sociais relevantes.

¹⁹³ “Pesquisa apoiada pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras, projeto Avaliação da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras, MEC–SESU, 2004” (FORPROEX, 2007a, p.9).

¹⁹⁴ Com o estudo, esperava-se ser “possível identificar criticamente os avanços e perspectivas de desenvolvimento da extensão no país” (dos anos de 1990 ao início dos anos 2000) e indicar, ao Fórum e gestores da extensão nas IES, as ações necessárias para fortalecer a institucionalização da área (FORPROEX, 2007a, p.55). Os instrumentos de avaliação que orientaram o estudo e subsidiam o processo de avaliação nas IES públicas com base nas dimensões de avaliação do FORPROEX, podem ser encontrados nos publicação.

¹⁹⁵ Castro (2005) descreve a proposta de avaliação da extensão concebida pelo ForExt com vistas a contribuir para a construção de políticas públicas para a área no contexto da construção do SINAES, período em que este Fórum reivindicou sua participação na revisão dos processos de avaliação do MEC. Os princípios, diretrizes e dimensões e indicadores de avaliação propostos apresentam bastante semelhança com a proposta do FORPROEX (2001a). A tese “Avaliação da Extensão Universitária” defendida por Marina Piason Breglio Pontes em fev/2021, analisa justamente a contribuição dos Fóruns nesse sentido. O estudo está indisponível na biblioteca da PUC-Campinas e, apesar das tentativas empreendidas junto a sua autora para se obter o acesso à tese, até a conclusão do presente estudo, não houve retorno, impedindo maiores aportes para o entendimento do objeto desta pesquisa.

No entanto, apesar de reconhecer que a avaliação da extensão estava sendo pautada pelo SINAES, o Fórum reafirma, na versão mais atual da PNEU, a necessidade de “tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade” (FORPROEX, 2012, p.16). Esse aspecto evidencia que, mesmo com a inserção da extensão no SINAES e o empenho do Fórum quanto ao tema, passados cerca de 14 anos do PNExt, conforme se discute nesta tese, a AVI da extensão ainda não se encontra consolidada nas IES públicas, indicando os limites de ambos na concretização desse processo.

Outra iniciativa do Fórum, refere-se à sua atuação junto ao INEP com vistas à inserção de indicadores da extensão no Censo da Educação Superior. Conforme Serrano (2012), entre os anos de 2003 e 2009, o Censo incluiu alguns indicadores quantitativos de extensão, tais como: número de alunos com bolsas de extensão, número de ações de extensão por modalidade; público atendido, financiamento, parcerias etc¹⁹⁶. Apesar da persistência para a inclusão e permanência de indicadores da extensão, a partir de 2010, a extensão novamente deixa de constar no Censo do INEP.

De acordo Nogueira (2013, p.46), desde então, o Fórum tem envidado esforços para a reinserção da área e inclusive apresentou uma proposta de “indicadores de extensão a serem acrescentados em cada um dos módulos que compõem o Censo, quais sejam: os módulos Aluno, Docente, Instituição e Curso”. Com base na análise documental¹⁹⁷, pode-se concluir que o Fórum permanece atuando nessa direção, pois para a entidade, junto aos desafios atuais da política de extensão está a demanda de se “atualizar os sistemas de informação e avaliação da Extensão vigentes, superando a prática de registro de dados isolados e construindo indicadores que incorporem as dimensões” já sistematizadas, bem como, “incorporar, ao leque de Indicadores de Avaliação da Extensão, aqueles referidos às dimensões acadêmica e qualitativa e aos impactos sociais da Extensão” (FORPROEX, 2012, p.62).

Também se entende que a proposição definida em 2012 para “a incorporação da Extensão Universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias e instrumentos, e apoio à implantação de sistemas de informação e gestão informatizados no conjunto das instituições” (FORPROEX, 2012, p.92, 93-94), permanece em aberto. No ano de 2017, o Fórum continua propondo às IES públicas que

¹⁹⁶ Os instrumentos de coleta de dados da Extensão no Censo de 2005 constam em FORPROEX (2007b).

¹⁹⁷ A partir do ano de 2011, o Fórum disponibiliza as cartas que sintetizam as discussões realizadas em seus encontros nacionais na RENEX. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>, acessado em set/2018, jul/2019 e maio/2020.

estruture esse sistema, bem como procura estabelecer “contato com o INEP com vistas à reinserção da extensão universitária no Censo da Educação Superior” (FORPROEX, 2017, Carta de Porto Seguro). Ações essas, imprescindíveis à redefinição das políticas de apoio e fomento à extensão junto à esfera governamental.

Quanto ao financiamento da extensão, a defesa da construção de indicadores de avaliação visava também a sua inserção na matriz orçamentária das IFES, pauta histórica do Fórum na luta pela garantia de recursos próprios para área, o que foi regulamentado pelo Decreto n. 7.233/2010, mas até hoje não concretizado. Diante dessa lacuna, cobrou da ANDIFES empenho e apresentou uma proposta de indicadores.

É necessário que a ANDIFES empenhe todos os esforços para que a extensão seja contemplada na matriz orçamentária das Universidades Federais. Do mesmo modo e em paralelo, deseja-se que as Universidades Federais estabeleçam o percentual para o financiamento da Extensão em razão dos indicadores de avaliação a serem incorporados na matriz de distribuição de recursos (FORPROEX, Carta de Goiânia, 2014; Carta de Gramado, 2015).

[...] quanto a elaboração de indicadores mensuráveis e auditáveis do impacto da Extensão o FORPROEX se compromete com a criação de um Grupo de Trabalho Interinstitucional para apresentação de uma proposta à ANDIFES até dezembro de 2015, superando assim o limite ora existente (FORPROEX, 2015, Carta de Gramado).

Esses indicadores foram elaborados pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Indicadores de Avaliação da Extensão (GTAEx), entre os anos de 2015 e 2016. A pesquisa desenvolvida pelo Grupo, intitulada, “Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (Projeto IBEU)” baseou-se em consultas aos gestores, docentes e técnicos com experiência em extensão de todas as regiões do país e objetivou “promover estudos e assessorar a Coordenação Nacional e as IES na validação de indicadores e metodologia para avaliação da extensão universitária” e “definir um conjunto de indicadores de referência para avaliação e gestão da Extensão Universitária, estabelecendo um parâmetro nacional básico para as universidades públicas” (FORPROEX, 2017, p.7-8). De tal modo que,

Além de fornecer um conjunto amplo de indicadores de referência para avaliação e gestão da extensão, o trabalho voltou-se para eleição de indicadores que possam compor a matriz orçamentária, para a Extensão Universitária, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e demais órgãos que congregam as instituições públicas de educação superior como a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) (FORPROEX, 2017, p.8).

A proposta de trabalho do GTAEx toma como referência a ideia de “promover a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade” e as dimensões de avaliação propostas pelo FORPROEX em 2001. No entanto, para o Grupo, era necessário associar essa “forma de ver a extensão, já consolidada no meio acadêmico brasileiro, à ótica da gestão de desempenho”¹⁹⁸, reconhecendo que embora esse modelo de gestão tenha emergido das demandas do setor privado, passou a ser utilizado, ainda que de forma adaptada, no setor público (FORPROEX, 2017, p.12-13; p.46). A construção da proposta de indicadores fundamentou-se também em “estudos europeus desenvolvidos com objetivos semelhantes” e nas contribuições do Fórum de Pró-Reitores de Planejamento (FORPLAD) “que propôs um conjunto de 12 indicadores a serem considerados para avaliação da extensão” (FORPROEX, 2017, p.14)¹⁹⁹.

Ao final dos trabalhos foram propostos 52 indicadores, predominantemente de natureza quantitativa, com maior foco nos resultados e produtos, diferentemente daqueles elaborados outrora, vinculados principalmente ao processo de implementação da extensão nas IES públicas²⁰⁰. Mas, para seus propositores, o trabalho realizado “resultou na geração de percepções sobre o momento da extensão universitária no Brasil e na validação de um conjunto de objetivos estratégicos e indicadores para avaliação e gestão de desempenho da extensão que servirão de referência para instituições”, em seus processos de avaliação e planejamento, conforme a realidade de cada universidade (FORPROEX, 2017, p.28).

Diferentemente da proposição anterior do Fórum, embasada nos referenciais da avaliação do PAIUB e nas experiências desenvolvidas pelas UnF, a elaboração mais recente sobre a avaliação da extensão revela maior identificação com os valores da NGP. Sugere-se que essa mudança se deve ao fato de que, no contexto da Reforma Gerencial do Estado dos anos de 1990, a NGP ainda não estava consolidada nas instituições brasileiras, em especial, na “universidade operacional” (CHAUI, 2001), em franca ascendência nesse período, assegurando

¹⁹⁸ Desenvolvida e difundida pelo Ministério de Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG).

¹⁹⁹ O GT de Indicadores do FORPLAD, publicou um relatório com um conjunto de indicadores institucionais, para subsidiar os gestores no acompanhamento dos objetivos e metas institucionais. O documento propôs 16 indicadores de extensão: aluno equivalente de extensão; taxa de programas e projetos interdisciplinares em extensão; taxa de alunos extensionistas, taxa de alunos com bolsa de extensão; taxa de ações de extensão dirigidas às escolas públicas; taxa de inclusão de população vulnerável às ações extensionistas; taxa de volume de recursos financeiros captados por editais-similares; índice de qualificação da comunidade; índice de municípios atendidos por ações extensionistas; projetos-programas de extensão voltados para a região; nº de eventos, feiras e oficinas com foco na colocação-inserção profissional; índice de alunos matriculados em cursos de graduação que possuem vínculos com empresas juniores; nº de professores da rede pública atendidos por programas e projetos de formação continuada; nº de certificados de extensão emitidos; índice de aprovação de projetos e programas extensionistas; público (diretamente) beneficiado pelos programas-projetos (FORPLAD, 2015).

²⁰⁰ Disponíveis no Apêndice 5.

maior abertura para a avaliação formativa nas universidades, e conseqüentemente para a extensão. Já a proposta atual, afinada com a lógica de desempenho, bastante consistente nas instituições, evidencia o acercamento da avaliação da extensão com a consolidação da “universidade eficiente” (PEREIRA, 2020), que precisa mostrar os seus bons resultados nos *rankings*, mesmo sem contar com recursos suficientes para o desenvolvimento de suas políticas.

Infere-se que esse movimento recente busca assegurar a concretização da avaliação da extensão sob os valores predominantes na avaliação do ensino e da pesquisa. É implícita a ideia de que para se legitimar e ter maiores chances de conquistar espaço na matriz orçamentária das IFES, a avaliação da extensão precisa se conformar à lógica hegemônica de avaliação de desempenho produtivista, evidenciando as contradições desse processo. Essa condição aponta para os riscos à extensão, que ainda se constitui como lugar de maior autonomia e resistência nas instituições, ao se submeter à racionalidade competitiva e reducionista que fundamenta esse modelo de avaliação.

A despeito dessas contradições, o Fórum vem buscando implementar os indicadores do Projeto IBEU nas IES públicas com a preocupação central de inserir a extensão na matriz ANDIFES, em função das restrições orçamentárias impostas pelos governos de plantão às UnF e ao desafio de implementar a estratégia 12.7 do PNE (BRASIL, 2014). O Fórum tem se mostrado firme na defesa de mais investimentos nas instituições e na extensão, a fim de contribuir para a formação dos estudantes e materializar a indissociabilidade.

Nesse sentido, por meio do GTAEx, elaborou a Nota Técnica n. 01/2016, referente à “Inclusão dos dados da extensão na matriz de alocação de recursos para as universidades federais (2017)”, visando contribuir com a ANDIFES na construção do modelo de matriz orçamentária relativa à extensão, o que significaria um “avanço considerável no processo de institucionalização da Extensão”, tendo em vista a sua curricularização. Os três indicadores propostos²⁰¹ seriam extraídos dos sistemas de informação das IES, referente ao ano base 2015, porém a Associação decidiu não interferir na matriz, até o ano de 2018, em função do momento político vivido no país, questão que se encontra em aberto para o Fórum²⁰².

Diante desse recuo da Associação, em seus encontros mais recentes, o Fórum, vem reforçando a necessidade de maior interlocução junto às gestões das IES, a fim de assegurar

²⁰¹ Em relação aos indicadores, propõe-se: nº de estudantes de graduação em regime presencial envolvidos em programas e projetos de extensão em relação ao total de estudantes de graduação em regime presencial da instituição; nº de docentes do quadro permanente envolvidos em programas e projetos de extensão – seja na coordenação ou como membro da equipe – em relação ao total de docentes do quadro permanente da instituição; nº total de programas e projetos de extensão registrados na PROEx (ou equivalente) da instituição.

²⁰² Fonte: Registros internos de atuação profissional da pesquisadora.

recursos para a implementação da extensão nos currículos de graduação, associada à avaliação desse processo. A avaliação da extensão também permanece como pauta vinculada ao aprimoramento da gestão, à publicização dos resultados e à consolidação dos indicadores para a construção de uma base comum de dados da extensão entre as IES, de modo a favorecer uma certa identidade em nível nacional, a ser encaminhada periodicamente ao “CNE, INEP, ANDIFES, ABRUEM, FORPLAD; FORGRAD e CONIF” (FORPROEX, 2019, Carta de São Luiz do Maranhão), sempre na esperança de demonstrar a relevância do trabalho extensionista para assegurar o seu financiamento.

3.6 – Algumas considerações

A partir dos estudos a respeito das políticas de avaliação da educação superior e dos documentos analisados, viu-se que, desde a Reforma Universitária de 1968, foram ensaiadas algumas tentativas de implementação da avaliação da extensão. Nesse contexto, ela seria realizada conforme os interesses de controle e padronização desse fazer universitário pelo governo ditatorial. Diante da imprecisão conceitual e prática da extensão já identificada nesse período e das possibilidades de subversão da extensão de viés assistencialista, dissociada do ensino e da pesquisa, a avaliação externa *in loco* asseguraria a direção política almejada.

Posteriormente, em todas as proposições que envolveram a comunidade acadêmica, o que se destaca é a pertinência da avaliação interna da extensão relacionada com o ensino e a pesquisa. Desde a década de 1980, quando a concepção da extensão enquanto dimensão acadêmica universidade emerge de forma mais consistente, ela passa a integrar as disputas em torno da avaliação da universidade e de sua função social.

Para a comunidade universitária, com destaque para o movimento docente, a AVI docente e da universidade deveria se orientar pelo padrão unitário de qualidade, baseado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, inseparável da suficiência de recursos orçamentários para desenvolvê-las com autonomia universitária e liberdade de pensamento. Aqui o cerne da avaliação seria a qualidade social da universidade, a sua função social, constituindo-se a extensão em elemento fundamental. Essa direção de avaliação aponta diretamente para os processos de formação e produção de conhecimento, elementos que não se encontram no horizonte da avaliação, hegemônica pela lógica mercantil, implementada pelos governos, desde a década de 1990, como instrumento central das reformas educacionais implementadas.

A imposição dessa lógica subordinou os processos de AVI, construídos de maneira autônoma pelas instituições sob a égide do PAIUB, direcionando, sobretudo, a formação superior aos interesses do mercado. Mesmo posteriormente, com as mudanças almejadas na formulação do SINAES, essa lógica permaneceu no interior do Sistema e vem sendo aprofundada nos últimos anos. Esses aspectos apontam para o caráter contraditório da política de avaliação da educação superior e a permanente tensão na sua construção histórica, identificada nos avanços conquistados pela comunidade acadêmica quanto à AVI formativa, a exemplo do PAIUB e da autoavaliação no SINAES e nos recuos impostos pelos distintos governos com as avaliações padronizadas externamente, como o ENC e a preponderância do ENADE sobre a AVI na política vigente.

No que tange especificamente à avaliação da extensão, foi demonstrado que contraditoriamente esse Sistema, embora de forma insuficiente e limitada, valoriza a avaliação dos elementos referentes às contribuições para a formação discente em articulação com o ensino e pesquisa e às necessidades sociais relevantes. Esse direcionamento certamente foi influenciado pelo FORPROEX, que desde a década de 1990, também defende a avaliação da extensão integrada à AVI da universidade articulada ao ensino e pesquisa, a fim de evidenciar a relevância acadêmica e social da extensão e subsidiar a sua luta pelo financiamento permanente da área, para assegurar a qualidade de sua institucionalização.

CAPÍTULO 4 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

O estudo da institucionalização da extensão e sua avaliação não pode ser deslocado da compreensão das políticas educacionais implementadas a partir da Reforma Gerencial do Estado nos anos de 1990. Sob a hegemonia neoliberal, as reformas empreendidas no campo da educação superior, embora com algumas distinções entre os governos de FHC e seus sucessores, alicerçaram-se na concepção de educação como mercadoria a ser comercializada e não como direito social e dever do Estado. Essa condição fez com que a materialização do modelo de universidade socialmente referenciado, fundamentado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, intrinsecamente vinculado à autonomia universitária, enfrentasse muitos desafios à sua concretude, resultando, ao longo do tempo, na reconfiguração da função social da universidade pública.

Diante dessa problemática, examinou-se a primeira proposição que fundamenta a hipótese deste estudo, de que, apesar dessa condição, a extensão tem sido institucionalizada nas UnF. A produção de conhecimento mais recente a esse respeito é de meados dos anos 2000 e refere-se ao estudo comparativo realizado pelo FORPROEX, cujos resultados serão retomados ao longo deste capítulo²⁰³. Nele, o Fórum analisou vários elementos relativos à institucionalização da extensão nas IES públicas brasileiras, entre os anos de 1993 e 2004, concluindo se tratar de processo, então, em andamento. Pressupõe-se que esse movimento institucional integra as lutas contra hegemônicas travadas no interior das instituições e por seus representantes em prol da universidade socialmente referenciada.

Com base nessas considerações, o objetivo deste capítulo²⁰⁴ é caracterizar e analisar a política institucional de extensão nas UnF brasileiras, evidenciando sua configuração mais recente. A análise baseou-se em um conjunto de documentos (resoluções, PDI, editais, estatutos) e informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos dessas instituições. A respeito dos elementos analisados, como será demonstrado e discutido neste capítulo, a institucionalização da extensão no conjunto dessas instituições tem ocorrido sob o direcionamento político do FORPROEX. De acordo com este Fórum,

Para a institucionalização da Extensão Universitária é essencial que uma **política de extensão** – que inclua **conceito**, diretrizes, finalidades ou funções – seja definida em

²⁰³ A CPAE realizou mais recentemente, o “Diagnóstico da Extensão Universitária nas Instituições Públicas de Educação superior, 2012-2014”. O estudo foi publicado em 2021, mas ainda foi não lançado.

²⁰⁴ Elaborado a partir das sugestões e reflexões, compartilhadas pelo Prof. Roberto Leher da UFRJ, a respeito da importância de se compreender como a extensão está materializada nas instituições, para a melhor apreensão do objeto da pesquisa. Registro aqui a minha gratidão pelas contribuições ao estudo realizado.

instâncias institucionais de deliberação superior das [IES públicas] (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes) e **normalizada em instrumentos legais** (Estatuto, Regimento Geral, **Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais**, entre outros). Entre os **aspectos a serem normalizados** podem ser incluídos **o processo de aprovação das ações de extensão, os programas de bolsa para alunos**, as formas de financiamento da Extensão Universitária, as formas de participação do aluno nas ações de extensão, **o aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos**, a **valorização da participação do docente nas ações de extensão**, as formas de participação da comunidade externa no processo decisório da extensão, as formas de participação de servidores docentes nas ações de extensão, as formas de **participação de servidores técnico-administrativos nas ações de extensão**, entre outros (FORPROEX, 2007a, p.19, grifos nossos).

Considerando a direção deste Fórum na construção da PNEU para as IES públicas, alguns dos aspectos “essenciais” destacados acima foram tomados nesta pesquisa como parâmetros para a reflexão a respeito da institucionalização da extensão nas UnF. Para atingir o objetivo deste capítulo, essa categoria foi sistematizada em duas dimensões principais: 1) Estrutura administrativa, regulamentação e organização da extensão universitária e 2) Extensão Universitária no Plano Acadêmico. A opção por essa organização se deu para os fins de exposição da pesquisa, mas na realidade concreta, tais elementos encontram-se imbricados.

Com relação à primeira dimensão foram tratados os seguintes elementos: as instâncias responsáveis pelas decisões políticas e pela gestão da extensão localizadas na estrutura administrativa e órgãos colegiados superiores; a regulamentação da extensão, concernente à sua definição conceitual, as modalidades de ações e seu registro institucional, bem como os mecanismos institucionais de fomento à área. Na segunda foram discutidos os aspectos relacionados à coordenação/orientação das ações, a inserção da extensão nos currículos de graduação e a valorização da extensão nos critérios de avaliação do trabalho docente. O exame considerou a discussão da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a função social da universidade a fim de problematizar o lugar da extensão no fazer universitário.

4.1 – Estrutura Administrativa, Regulamentação e Organização da Extensão Universitária

4.1.1 – Estrutura Administrativa e Instância Superior

A existência de estruturas administrativas, instâncias superiores e normativas institucionais de autogoverno, fundamenta-se na autonomia administrativa das universidades, conforme preconizado no Art.207, da CF/1988. Segundo Motta (2018, p.289), esse dispositivo refere-se à “capacidade própria de organização de estruturas, métodos e procedimentos para o desempenho” das atividades universitárias. Significa ainda a “liberdade de meios de agir para

perseguir os próprios fins”, mediante o “autogoverno”, isto é, a faculdade reconhecida a uma coletividade de administrar-se por meio de seus próprios componentes”. Essa faculdade é “instrumento de garantia da autonomia didático-científica” [...], relacionada diretamente ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (MOTTA, 2018, p.301).

Com base nesse entendimento, considera-se que a materialização da extensão nas estruturas de poder das instituições (Conselhos Superiores e Administração Central/Reitoria) indica a valorização dessa atividade no cumprimento da função social das UnF no exercício de sua autonomia. A existência e o lugar da extensão nessas estruturas passam diretamente por decisões políticas e configura-se em tema conflitivo, a depender da concepção de extensão que se tenha e do lugar que ela deve ocupar na instituição e no trabalho docente. Em outras palavras, a formulação, a implementação e a gestão das políticas acadêmicas advêm necessariamente dessas instâncias e pressupõem a definição de normas, a existência de estrutura física e material, pessoal alocado e a participação no orçamento para a execução das políticas, constituindo-se em objetos de disputas e tensões no interior das universidades.

Isso posto, no que concerne às instâncias superiores definidoras da política de extensão nas UnF, a maioria possui Câmaras ou Conselhos de Extensão, vinculadas aos órgãos colegiados superiores – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)/Conselho Superior Acadêmico ou Conselho Universitário (66,7%). Do total de instituições, em 19 universidades não foram identificadas câmaras ou conselhos específicos de extensão com caráter deliberativo, o que justifica classifica-las e afirmar que as decisões são tomadas pelo CEPE (25,4%) ou pelo Conselho Universitário (4,8%). Destaca-se que apenas no caso da UFRJ, o Conselho de Extensão Universitária se constitui como órgão máximo de deliberação sobre o tema.

Tabela 7 – Instância Superior responsável pela definição da Política de Extensão nas UnF (2019)

Instância Superior	Total	
	N.	%
Câmara/Conselho vinculada(o)/subordinada(o) ao CEPE/Conselho Superior Acadêmico	30	47,6
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ²⁰⁵	16	25,4
Câmara/Conselho vinculada(o)/subordinada(o) ao Conselho Universitário	12	19,0
Conselho Universitário	3	4,8
Câmara/Conselho sem identificação do Órgão Superior (UFCA)	1	1,6
Conselho de Extensão Universitária (UFRJ)	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento no *site* das PROEx realizado no 2º semestre/2019.

Destaca-se que a garantia do lugar da extensão nos Conselhos Superiores é de máxima relevância para pautar as demandas da área, por exemplo, na participação nos Colégios

²⁰⁵ No caso da FURG, é denominado Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração.

Eleitorais que organizam a lista tríplice para a escolha de dirigentes das universidades, conforme as definições de seus colegiados máximos. Esses colégios são compostos também pelos CEPE e contam com representantes de cada área, o que é crucial no interior das federais, pois incide diretamente nos rumos das políticas acadêmicas e institucionais a cada gestão. A depender da correlação de forças no interior das universidades, poderá favorecer ou não o fortalecimento da extensão enquanto dimensão acadêmica socialmente referenciada.

A respeito da presença da extensão na estrutura administrativa central/reitoria das UnF, como demonstrado na Tabela 8, a seguir, praticamente todas elas possuem PROEx ou órgãos equivalentes dedicados ao tema, evidenciando a importância da área. Grande parte destas instâncias dedica-se de maneira exclusiva à extensão (44,4%) ou em conjunto com o setor de Cultura (30,2%). Algumas instituições abrigam na mesma Pró-Reitoria a gestão de até duas áreas além da Extensão, tais como “Cultura e Assuntos Comunitários” e “Cultura e Assuntos Estudantis”. Nota-se, também, que no conjunto das 63 UnF, apenas uma abriga a pesquisa e a extensão sob uma mesma Pró-Reitoria e em duas instituições criadas após os anos 2000, a gestão da extensão não possui *status* de Pró-Reitoria.

Tabela 8 – Pró-Reitorias de Extensão ou Órgãos Equivalentes nas Universidades Federais (2019)

Escopo da Pró-Reitoria ou Órgão Equivalente	Total	
	N.	%
Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão Universitária ²⁰⁶ , Decanato de Extensão ²⁰⁷	28	44,4
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	19	30,2
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários	2	3,2
Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão	1	1,6
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão	1	1,6
Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis	1	1,6
Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Empreendedorismo ²⁰⁸	1	1,6
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte	1	1,6
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão ²⁰⁹	1	1,6
Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social ²¹⁰	1	1,6
Departamento de Extensão da Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias ²¹¹	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento no *site* das PROEx realizado no 2º semestre/2019.

²⁰⁶ Denominação na UFTM.

²⁰⁷ Referência a estrutura administrativa na UnB.

²⁰⁸ Da UFMA. Em 2020, passou a ser denominada Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O Empreendedorismo passou a integrar a Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-graduação e Internacionalização.

²⁰⁹ Da UFCG.

²¹⁰ Da UFESBA.

²¹¹ Da UTFPR.

Adicionalmente, foi identificado que várias PROEx possuem Câmaras, Conselhos ou Comitês assessores ou consultivos que funcionam de forma colegiada e atuam na proposição e implementação da política de extensão, bem como na avaliação das propostas de ações encaminhadas à Pró-Reitoria. Por fim, algumas UnF possuem estruturas setoriais de extensão, vinculadas às unidades acadêmicas, responsáveis pela política de extensão a nível local.

Historicamente, os movimentos pela criação de “estruturas próprias de coordenação da extensão, propiciando sua institucionalização” ocorreram nos anos de 1960 e 1970, no contexto das ditaduras na América Latina (ROCHA, 2001, p.21), visando, principalmente, o controle e o alinhamento das iniciativas extensionistas aos interesses políticos e econômicos dos governos então vigentes. No Brasil, já no fim da década de 1980, o FORPROEX recomendou a existência de um órgão nas instituições, no mesmo nível do ensino e pesquisa, ocupando-se exclusivamente da extensão, uma vez que à época, várias PROEx acumulavam “outras funções como moradia estudantil, bolsas de trabalho e até restaurantes universitários”, contribuindo “para a pouca clareza” a respeito da natureza da extensão (NOGUEIRA, 1999, p.155). Porém, ainda na década de 1990²¹², muitas IES públicas não contavam com “estruturas específicas para a gestão da extensão”, mas com “estruturas compartilhadas [...] com assuntos estudantis, cultura ou assuntos comunitários” (SOUZA; MEIRELLES, 2013, p.53).

A presente pesquisa revela que esse perfil mudou bastante, embora permaneçam estruturas compartilhadas de administração da extensão com outras atividades nas UnF. Os dados sistematizados até aqui, corroboram o estudo comparativo realizado pela CPAE (FORPROEX, 2007b), cujos resultados já apontavam para as PROEx e conselhos superiores como as instâncias prioritárias na definição e condução da política de extensão nas IES investigadas no referido estudo. Em suma, a extensão encontra-se materializada nas estruturas centrais de poder das UnF, o que garante um espaço fundamental nas disputas em torno da função social nestas instituições, pelos aspectos destacados anteriormente.

Se do ponto de vista da institucionalização da extensão, essa realidade expressa-se positivamente, a literatura da área aponta o dissenso em torno da existência dessas estruturas. No início dos anos 2000, algumas análises consideravam desnecessária a existência das PROEx e revelam as disputas em torno do entendimento a respeito da extensão. Ao problematizar o lugar desta dimensão nas universidades, Demo (2001, p.153), ponderava que “em nível de Reitoria poderia existir um órgão de coordenação de tais atividades, sobretudo quando interdepartamentais, mas não seria necessária uma entidade do tipo ‘Pró-Reitoria de

²¹² Afirmação realizada como base no primeiro estudo realizado a respeito da extensão universitária: MEC/SESu: *Perfil da extensão universitária no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

Extensão””. Ao criticar as práticas assistencialistas e mercantilistas da extensão presentes nas universidades no contexto da década de 1990, para o autor, a extensão não deveria ocupar um lugar próprio, mas sim, ser inserida na política científica e educacional da universidade.

Na mesma direção, Botomé (2001, p.172) afirmava que a extensão estaria melhor “localizada em uma gestão que [integrasse] a pesquisa e a extensão como responsabilidades fundamentais dos núcleos de pesquisa, institutos de pesquisa ou departamentos das universidades”. Para o autor, a extensão deveria ser compreendida como dimensão importante do ensino e da pesquisa e não como algo distinto dessas atividades, sendo a divisão arbitrária das atividades e de sua gestão prejudicial à universidade e à própria extensão. Vê-se que a crítica desses autores se sustenta na defesa da extensão indissociável do ensino e da pesquisa.

Por sua vez, Faria (2001), ao discutir o lugar da extensão na relação entre a indissociabilidade e a sua projeção institucional-organizativa, considerou que, apesar do discurso conceitual da extensão (articuladora do ensino e da pesquisa ou dimensão própria dessas atividades), na prática, elas permaneciam distintas e desarticuladas, inclusive no âmbito das Pró-Reitorias. Para a autora, o corolário dessa discussão seria a eliminação das PROEx e a inserção da extensão nas pró-reitorias de ensino e/ou de pesquisa. Entretanto, segundo ela, embora fosse admissível concordar, a nível teórico-conceitual, que a extensão é o próprio ensino e a pesquisa, não seria possível renunciar às PROEx, pois essa estrutura serviria como o “principal fator de pressão para as reformulações do ensino e da pesquisa” (FARIA, 2001, p.181). Em tese, na administração central das universidades, elas funcionariam “como projeção fundamental” da indissociabilidade.

Para Sousa (2010), a existência das PROEx resulta do movimento de institucionalização da extensão defendido pelo FORPROEX na luta por espaço próprio, ao advogar a presença da extensão na estrutura universitária em igualdade de posição com o ensino e pesquisa. Fundamenta-se na compreensão de que a extensão “possui uma tarefa institucional específica que garante o seu espaço político organizacional na estrutura da universidade” (FREIRE; BARBOSA; SILVA, 2003, p.17), que consiste na promoção do compromisso social nas instituições, “justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas” (SILVA, 2001, p.97-98). As distintas compreensões em torno da existência das PROEx apontam para os dilemas em torno da imprecisão conceitual da extensão e da indissociabilidade nas universidades, mesmo com as discussões realizadas no FORPROEX.

Passados cerca de dez anos dessas análises, Mazzilli (2011, p.218), ao discutir a concretização da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, afirma que ela deve constituir-se em “tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a

superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições”. Essa análise indica as questões em torno da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades ainda continuam em aberto.

A partir desse debate, compreende-se que a institucionalização da extensão nas estruturas administrativas centrais nas UnF, por meio das PROEx, e nos colegiados superiores, é fruto de intensas disputas e debates em torno da função social da universidade e revela os impasses persistentes da extensão. Por um lado, aqueles que consideram que a extensão não deveria ocupar um lugar distinto daqueles já constituídos para o ensino e a pesquisa. Por outro, os que defendem a concretização desse espaço como fator de pressão para mudanças no ensino e na pesquisa, porém, de maneira articulada.

Embora a existência de PROEx na administração central das UnF e o grande número exclusivamente dedicado à extensão apontem avanços atinentes à institucionalização dessa função acadêmica, problematiza-se se essas estruturas “sozinhas” poderiam cumprir as tarefas sugeridas pela literatura quanto a pressionar as instituições a realizarem alterações no ensino e na pesquisa no sentido de um projeto acadêmico fundamentado na indissociabilidade. Seria preciso examinar a hipótese de que uma pró-reitoria acadêmica, unindo ensino, pesquisa e extensão, poderia ser uma alternativa favorável a essas mudanças. Todavia, considera-se que essa tarefa deve ser assumida também e/ou principalmente pelos departamentos nas unidades acadêmicas, obviamente, respaldados no projeto acadêmico institucional.

No entanto, compreende-se que as contrarreformas educacionais em curso, em especial aquelas relativas a ausência de financiamento robusto e permanente para o pleno desenvolvimento autônomo do ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis da precarização e intensificação do trabalho docente, além das demandas e mecanismos de regulação específicos de cada área, confrontam cotidianamente as possibilidades de concretização da indissociabilidade e transformações nas políticas acadêmicas institucionais. Indaga-se se a curricularização da extensão, conforme estabelecido pelo PNE 2014-2024 e pelo CNE em 2018, se constituirá em elemento indutor suficiente para que a extensão, indissociável do ensino e pesquisa, se torne preponderante nas UnF. Como se verá adiante, apesar das contradições em torno da existência das PROEx, é a concepção de extensão que orienta essas instâncias aquela que reivindica a indissociabilidade como fundamento e norte da política institucional da área.

4.1.2 – Regulamentação da Extensão: definição conceitual, modalidades de ações e registro institucional

O processo de normatização de qualquer tema, como parte de uma instituição formal, constitui um conjunto de regras que explicitam (ou ocultam) o campo de valores que direciona as ações e políticas institucionais. Com base na concepção de política que orienta este estudo, compreende-se que os regulamentos provenientes dos órgãos colegiados superiores das UnF expressam uma condensação das relações de forças em disputa no interior dessas instituições. As concepções e orientações definidas nestas instâncias, por meio de resoluções e outros documentos normativos, manifestam, assim, as escolhas institucionais em determinada área, embora elas não abarquem todas as contradições que emergem da realidade concreta.

Quanto às normas que regulamentam a extensão nas UnF²¹³, foram analisadas as resoluções que definem a concepção de extensão que orienta a formulação de políticas e ações da área, vigentes no período do levantamento. Nas cinco universidades em que esses documentos não foram encontrados, analisou-se o conceito de extensão presente no Estatuto da instituição (UNIFEI, UFLA, UFOB)²¹⁴ ou na resolução referente à curricularização da extensão na graduação (UFRJ e UTFPR²¹⁵).

Destaca-se inicialmente, que o título das resoluções engloba diferentes objetivos (definir a política ou normas de extensão, dispor sobre as ações ou atividades de extensão, regulamentar a extensão, aprovar diretrizes ou o regimento geral da extensão, aprovar o Regimento Interno da PROEx)²¹⁶. Entretanto, o escopo dos documentos abrange a concepção, diretrizes, modalidades, coordenação e formas de aprovação das ações, estrutura administrativa, registro, certificação e avaliação. Na maioria das UnF, a aprovação desses documentos é bastante recente (71,4% entre 2010 e 2019)²¹⁷, conforme demonstrado na Tabela 9.

²¹³ Objetivou-se, inicialmente, identificar se tal definição foi formalizada no Estatuto, Regimento Interno ou em resolução específica da área. Em leitura flutuante e aleatória dos dois primeiros documentos, viu-se que a extensão consta na missão e finalidades institucionais, sem referência à concepção, mas ao escopo, formas de realização, e, em alguns casos, aos objetivos, informações restritas em relação ao conteúdo das resoluções. A existência dessas resoluções (ou documentos correlatos) em praticamente todas as UnF, justifica a opção pela análise desses documentos e por evidenciarem a concepção/organização mais atual da área nas UnF.

²¹⁴ Na UNIFEI foi identificada uma norma específica para o “registro de atividades de extensão e emissão de certificados e declarações da Pró-Reitoria de Extensão da UNIFEI”, que apresenta apenas orientações procedimentais, o que justifica a inclusão da concepção presente no Estatuto da universidade na análise.

²¹⁵ Na UTFPR foi encontrado um documento da Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias que apresenta as “Diretrizes da Extensão na UTFPR, mas, pelo fato de o documento não registrar a aprovação nos Conselhos Superiores da instituição, optou-se por considerar o conceito definido na referida resolução.

²¹⁶ Algumas universidades possuem mais de uma regulamentação vigente relativa à extensão, por exemplo, uma relativa à política de extensão e outra com a definição de procedimentos, formas, organização institucional, registro etc. Na Tabela 9 foram consideradas aquelas que apresentam a concepção de extensão da instituição.

²¹⁷ O que não significa se tratar da primeira resolução da extensão e, sim, da mais recente e vigente quando da realização do levantamento documental.

Tabela 9 – Ano de aprovação das Resoluções da Extensão nas Universidades Federais (2019)

Ano da Resolução/Outro documento	Total	
	N.	%
2004	2	3,2
2005	4	6,3
2006	2	3,2
2007	4	6,3
2008	4	6,3
2009	2	3,2
2010	1	1,6
2012	5	7,9
2013	1	1,6
2014	7	11,1
2015	9	14,3
2016	5	7,9
2017	8	12,7
2018	7	11,1
2019	1	3,2
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

Salienta-se que 60,3% das resoluções foram aprovadas sob a vigência do atual PNE (BRASIL, 2014), o que sinaliza o papel indutor deste Plano na atualização das regulamentações institucionais, de modo a fortalecer a política de extensão das UnF, em resposta a determinação da inserção da extensão nos currículos de graduação (Estratégia 12.7)²¹⁸. A normatização da extensão pelos colegiados superiores é importante para subsidiar a sua institucionalização nos cursos de graduação e departamentos acadêmicos, com base nas especificidades de formação de cada área vinculada aos delineamentos gerais da política institucional da área.

Segundo o FORPROEX (2007a), no período correspondente à década de 1990, a normatização da extensão ainda era bastante frágil nas instituições universitárias. Até o início dos anos 2000, esse processo ainda se encontrava em consolidação (FORPROEX, 2007b), embora fortalecido em grande parte das instituições, mediante a definição de diretrizes políticas e formas de operacionalização da extensão nas resoluções aprovadas nas instâncias colegiadas superiores. A concepção de extensão, mesmo presente em documentos legais e planos de gestão, não se encontrava formalizada em quase 40% das IES pesquisadas pelo Fórum (FORPROEX, 2007b). A presente tese demonstra que a normatização da extensão está amplamente consolidada no conjunto das UnF e de maneira atualizada na maioria delas.

O escopo das resoluções examinadas fundamenta-se na PNEU propugnada pelo FORPROEX, aspecto que aponta para a direção permanente da área nas UnF por este Fórum. Quase todas elas adotam em seus documentos institucionais o conceito de extensão definido

²¹⁸ Algumas dessas resoluções referem-se àquelas instituições criadas pós-2010, tais como a UNILAB, UNILA, UFESBA, UFOB, UFCA e UFOPA.

nos documentos políticos elaborados por essa entidade (FORPROEX, 2001b; 2012). Os conceitos de extensão contidos nas resoluções podem estar registrados de maneira literal, em alguns casos, com alguma adaptação/alteração, ou ainda se referir às diretrizes políticas da extensão (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; interação dialógica, impacto na formação dos estudantes e impacto e transformação social)²¹⁹.

Tabela 10 – Concepção de Extensão nas Resoluções da Extensão nas Universidades Federais (2019)

Concepção	Total	
	N.	%
Conceito do FORPROEX	55	87,3
Elaboração própria	3	4,8
Elaboração própria (diretrizes FORPROEX)	3	4,8
Elaboração própria com base no conceito do FORPROEX	1	1,6
Conceito do FORPROEX (parcial)	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

Na UNIR, a concepção de extensão do FORPROEX foi adotada de maneira parcial, a UFSCar elaborou uma definição própria fundamentada na concepção do Fórum, e, na UFGD, FURG, UFSJ, encontramos abordagem implícita das diretrizes da PNEU, conforme disposto na sequência abaixo.

Art.2º. Os programas, projetos, cursos, eventos ou prestação de serviços de Extensão Universitária da UNIR devem ser entendidos como um conjunto de atividades de caráter educativo, científico, cultural e artístico, desenvolvidos por meio de ações sistemáticas e contínuas voltadas às questões relevantes da sociedade, doravante designados de “Ações de Extensão” (UNIR, Resolução, n.226/2009).

Art.2º. São consideradas ações de extensão universitária aquelas voltadas para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da UFSCar, seja de sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural, científico-político, que promove a interação transformadora da Universidade e da sociedade (UFSCar, Resolução n.3/2016).

Art.2º. Caracteriza-se como extensão universitária toda atividade mencionada a seguir que: I - propicie a troca de experiências entre a Universidade e a sociedade em consonância com a sua função social; II - atualize, aperfeiçoe e realize educação e formação continuada dos profissionais e outras pessoas da sociedade a fim de promover trocas de saberes visando transformações sociais; III - promova o desenvolvimento artístico, o desporto e o lazer da comunidade universitária interna e/ou a comunidade externa da universidade; IV - atenda diretamente à comunidade ou às instituições públicas ou particulares, pelos órgãos de administração, de ensino ou de pesquisa; V - divulgue, discuta e publique estudos e trabalhos sobre aspectos da realidade local ou regional; ou VI - estimule a produção literária, artística, científica e tecnológica (UFGD, Resolução n.90/2007).

²¹⁹ Na UFPEL, a Resolução n.10/2015 regulamenta as três funções acadêmicas de maneira indissociável, vinculada ao PDI e PPC dos Cursos de graduação e pós e define que “Os Programas e Projetos de Extensão com ênfase em Extensão são atividades de interação entre a Universidade e outros setores da sociedade, com foco na formação recíproca e transformação social” (UFPEL, 2015, Art.5º). Entretanto, pelo fato de constar o conceito da referida resolução e o da política de extensão do FORPROEX (2012) no *site* da PROEX e nos editais referentes à extensão, a concepção de extensão da UFPEL foi categorizada como “conceito do FORPROEX”.

Art.2º. Extensão na FURG, em consonância com a Política Nacional de Extensão, é definida como ação de natureza acadêmica, que viabiliza a integração com os demais setores da sociedade, visando promover a formação cidadã, a transformação da realidade, a produção compartilhada de saberes e a emancipação dos sujeitos envolvidos, de forma interdisciplinar e indissociável com ensino e pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento humano e para a qualidade socioambiental, a partir das realidades locais, regionais, nacionais e internacionais (FURG, Resolução n.27/2015).

Art.1º. Definir que a “Extensão”, entendida enquanto Projeto Acadêmico executado através de programas, projetos, cursos e atividades, deve ser desenvolvida, na UFSJ, de forma a: I – ser caracterizada pelo relacionamento da UFSJ com o meio externo, para levar o saber produzido pela universidade à comunidade, para agir juntamente com a comunidade na realização de projetos comuns ou para trazer o saber comunitário para dentro da UFSJ; II – dar oportunidade para que se desenvolvam atividades que impliquem relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais entre a UFSJ e a Sociedade; III – ser considerada importante na formação do discente e na qualificação do docente ou técnico-administrativo; IV – ser voltada para as prioridades locais, regionais ou nacionais; V – produzir conhecimentos que visam à transformação social; VI – organizar-se num programa geral de extensão da UFSJ; VII – ser classificada de acordo com os eixos temáticos definidos no Plano Nacional de Extensão (UFSJ, Resolução n.13/2010).

Nos casos da UFRR, UNIFEI e UFLA, as três universidades adotam uma elaboração própria para a conceituação institucional da extensão. Embora, as definições contenham a ideia de extensão como relação entre a universidade e outros setores da sociedade, bem como a sua relação com o ensino e a pesquisa, não se verifica uma referência explícita à perspectiva do diálogo e transformação mútua, tal como disposto na concepção e diretrizes do FORPROEX. É o que se pode depreender a partir dos excertos dispostos abaixo.

Art.1. As ações de Extensão da Universidade Federal de Roraima têm por fim integrar as atividades universitárias com os diversos segmentos da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e as atividades universitárias com os diversos segmentos da comunidade externa podendo alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas (UFRR, Resolução n.4/2005).

Art. 62. A extensão, atividade básica da Universidade Federal de Itajubá, visa ao atendimento das necessidades de cidadãos, grupos especiais, profissionais, empresas e órgãos públicos vinculados às comunidades em que atua, abrangendo atividades de ensino e pesquisa, estágios e serviços, que serão realizados no cumprimento de programas específicos (UNIFEI, Estatuto, 2015).

Art. 34. A extensão, atividade básica da Universidade Federal de Lavras, deverá alcançar toda a comunidade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos, estágios e serviços, que serão realizados no cumprimento de programas específicos. § 1º A extensão será realizada, com vistas à integração com a sociedade, em todos os setores de atividade da Universidade e estará a cargo dos Departamentos didático-científicos, dos docentes, dos discentes e de profissionais designados pela autoridade competente (UFLA, Estatuto, 2007).

A referência à PNEU pactuada no FORPROEX pelas UnF também foi identificada na análise das seções relativas à “Política de Extensão” dos PDI²²⁰, bem como nas consultas ao *site* das PROEx. Em ambas as fontes se reconheceu aspectos como: referências ao Fórum ou aos seus textos políticos, e menções diretas ou indiretas ao conceito, diretrizes, modalidades de ações e áreas temáticas da extensão. Este último aspecto, em praticamente todas as UnF.

Dos aspectos ressaltados e examinados apreende-se a predominância, nas UnF, de uma concepção institucional de extensão construída e pactuada historicamente por essas instituições no FORPROEX. De um lado, o discurso institucional revela o papel do Fórum na coordenação e indução da PNEU e, por outro, a adesão das UnF e a legitimação dessa política, ao menos, no nível de seus colegiados superiores e administrações centrais. A importância política do conceito referendado pelos colegiados superiores se revela na concepção de universidade e sociedade que o fundamenta, como discutido no primeiro capítulo desta tese.

Assim, no nível normativo, compreende-se que institucionalmente, as UnF têm buscado se orientar, não sem limites e contradições, por uma concepção de extensão na perspectiva da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e na autonomia universitária referenciada à sociedade. Essa concepção atualiza os postulados do Movimento Estudantil de Córdoba (1918), na medida em que almeja a democratização da função social da universidade e da própria sociedade, questões que ainda permanecem em aberto, evidentemente sob novos determinantes, pois interpela continuamente o sentido da universidade pública como instituição social no tempo presente. Considera-se assim, que a política institucional de extensão, mediada pelo Fórum, denota uma postura contra hegemônica à privatização da educação e do conhecimento.

No entanto, uma vez que a norma não esgota a realidade, pondera-se que, ainda que as resoluções sinalizem a predominância de uma concepção acadêmica de extensão, não se pode perder de vista que a ótica dominante neoliberal que concebe a universidade como organização administrada e eficiente (CHAUÍ, 2001; PEREIRA, 2020), encontra apoio e adesão de gestores e segmentos da comunidade acadêmica nas UnF. Dessa forma, nas estruturas administrativas e conselhos certamente existem outros entendimentos e visões políticas para a extensão, que em estado latente, podem engendrar novas disputas, mudar a tônica da política institucional explicitada nesta tese. Para apreender essa realidade, seria necessário analisar as discussões realizadas no âmbito dos conselhos superiores, aspecto não alcançado por esta pesquisa.

Da mesma forma, na prática, as ações de extensão podem tomar sentidos outros que ora se afastam ou se aproximam de determinada concepção, a exemplo das ações de caráter

²²⁰ A análise dos PDI das UnF focou o tema da avaliação da extensão e será apresentada no capítulo seguinte.

predominantemente assistencialistas ou mercantilistas que se fazem bastante presentes no cotidiano das universidades, como expressão das contradições da sociedade que atravessam as instituições e a própria extensão. A partir do entendimento da institucionalização como um processo permanente, embora os achados desta pesquisa apontem para uma certa predominância conceitual no âmbito normativo, a experiência de cada universidade na construção da extensão é distinta. Depende de cada realidade, perfil institucional e unidades acadêmicas, resultando de disputas constantes em torno de quais atividades são legítimas no cumprimento da função social da universidade pública.

A concretude da concepção de extensão pode ser melhor compreendida, por exemplo, pelo dimensionamento das modalidades de ações desenvolvidas no conjunto das UnF, uma vez que elas não são neutras e remontam à história da extensão, com significados e objetivos contingentes a cada período. Nesse sentido, destaca-se que, conforme consta nas resoluções, nos PDI, editais (em alguns casos) e *sites* das PROEx, praticamente todas as UnF se organizam mediante a adoção das modalidades de ações extensionistas padronizadas pelo FORPROEX, ainda no início dos anos 2000 – programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços²²¹,

Grande parte das instituições utilizam sistemas de informação para o registro institucional dessas ações, que se caracterizam por sistemas próprios (33,3%), pela criação de Módulos de Extensão no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGAA (27%) ou pelo uso do Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGProj (15,9%), como exposto na Tabela 11. Algumas UnF ainda utilizam formulários eletrônicos para o registro das ações (17,5%).

Tabela 11 – Formas de Registro das Ações de extensão nas Universidades Federais (2019)

Forma de Registro	Total	
	N.	%
Sistema Próprio	21	33,3
Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA)	17	27,0
Formulário Eletrônico	11	17,5
Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj)	10	15,9
Sistema Eletrônico de Informação (SEI)	3	4,8
Informação não encontrada	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

²²¹ Há UnF que denominam os programas e projetos como ações, e os cursos, os eventos e a prestação de serviços como atividades vinculadas. Há ainda, as que consideram os produtos ou publicações como ação de extensão (por exemplo, UNIFAP, UFGD, UFMT, UFPI, UFU, UFRGS, UFRN, UFES, entre outras). Em proposição inicial do Fórum para a construção de sistema de registro nacional para a extensão (na virada dos anos 2000), os produtos e publicações eram registrados como ação de extensão. Em entendimento posterior, o FORPROEX (2007a) definiu que os produtos decorrem das ações de extensão, para fins de difusão e divulgação de conhecimentos, não se caracterizando mais como modalidade de ação.

Conforme Sousa e Meirelles (2013, p.70), por volta desse período, 43 IES públicas utilizavam o SIGProj²²² para a gestão da extensão, sendo crescente a demanda pelo seu uso, uma vez que a maioria delas não possuía sistemas próprios à época. Esta pesquisa revela que essa situação se encontra bastante alterada, ao menos nas UnF, pois além da utilização de sistemas próprios, muitas instituições realizam o registro da extensão por meio do SIGAA.

Apesar de grande parte das UnF utilizarem sistemas de informação para o registro e gestão da extensão, em quase metade delas não foram encontradas informações sistematizadas das modalidades de ações nos *sites* das PROEx, o que impossibilitou o seu dimensionamento quantitativo no conjunto das instituições. Nos casos em que foram localizadas, considerou-se que, de maneira geral, os dados não apresentavam consistência para fins de pesquisa, devido à diversidade das formas como são disponibilizados. A inexistência de registros e denominações comuns impossibilitou a pesquisadora traçar um quadro geral das ações de extensão²²³ que permitisse a compreensão mais acurada da prática extensionista nas UnF.

Dessa maneira, pondera-se que embora as PROEx se constituam em espaços institucionais responsáveis pela extensão, a elaboração de relatórios de gestão ou, ao menos, a sua disponibilização nos *sites* dessas Pró-Reitorias, com a sistematização de dados dessa natureza, parece não se configurar em prática cotidiana no conjunto das UnF. Nesse sentido, questiona-se a que se deve essa aparente ausência de informações sistematizadas das ações de extensão nas UnF? Essa limitação se deve a diversidade das formas como a extensão se concretiza e a maneira como ela é reconhecida?

Pondera-se que a defesa da implementação de sistemas de informação da extensão, para fins de gestão e de sua avaliação nas IES públicas, é feita pelo FORPROEX, desde a década de 1990 e, ainda permanece como pauta de sua agenda junto ao MEC. O Fórum buscou induzir um formato padrão para a organização da extensão, inclusive com a criação de um sistema nacional de informação (o SIEX/Brasil e, posteriormente, o SIGProj) que apresentou muitas dificuldades de implementação e utilização pelas instituições (FORPROEX, 2007a; SOUSA,

²²² Tal sistema foi desenvolvido pela UFMS e utilizado para fins de submissão e avaliação de propostas, de relatórios parciais e finais de avaliação e prestação de contas dos programas e projetos contemplados no edital de fomento – o PROEXT – coordenado pelo MEC entre os anos de 2003 e 2016 (última edição).

²²³ Os dados podem se referir: ao número total de ações de extensão da universidade; ser organizados por todas as modalidades de ação, com exceção da prestação de serviços; conter informações apenas de programas ou projetos; e, ainda, ser organizados por área temática, em muitos casos, sem informações relativas ao período de vigência das ações. O levantamento foi realizado nos sistemas de registro da extensão ou em planilha de dados, catálogos e listas nominais das ações. Mesmo no primeiro caso, seria necessário compreender a lógica de alimentação do sistema, por exemplo, se ao especificarmos um período, o resultado da consulta refere-se às ações cadastradas naquele período ou aquelas que se encontram vigentes. Em alguns casos, o resultado da consulta no sistema apresentava inconsistência com dados disponibilizados em *sites* por meio de planilhas ou relatórios. Alguns sistemas não possibilitam o acesso de usuários externos à universidade, impossibilitando a coleta de dados.

MEIRELES, 2013). Essa condição impacta, por exemplo, na incorporação da extensão na matriz orçamentária da ANDIFES, devido à ausência de uma certa uniformidade dos registros das modalidades de ações para a construção de indicadores da área no conjunto das IFES.

Diante desses limites, destacam-se algumas discussões que contribuem para a compreensão de certas questões em torno das modalidades de ações extensionistas. Em 2004, as IES públicas já utilizavam a nomenclatura proposta pelo Fórum, mas nem todas haviam normalizado as ações de extensão, conforme suas orientações, denotando “uma apropriação não homogênea das discussões conceituais do Fórum” (FORPROEX, 2007b, p.21). Dentre elas, a grande maioria regulamentava os programas e projetos de extensão como definido pelo Fórum, ao contrário da prestação de serviços, não enquadrada, segundo a entidade, em 44% das IES.

Sublinha-se que os programas e projetos são considerados as “ações de maior relevância acadêmica” e social (FORPROEX, 2007b), dotadas de maior complexidade, nas quais estariam contempladas as diretrizes da extensão (NOGUEIRA, 2013). A sobrevalorização dessas ações na PNEU é legitimada no âmbito governamental e normativo pelo (a): 1) Edital PROEXT/MEC (2003-2015) para fomento exclusivo de tais ações; 2) distribuição de bolsas acadêmicas, provenientes de dotações orçamentárias consignadas ao MEC, para estudantes das universidades públicas participarem, preferencialmente, de atividades de extensão inseridas em programas e projetos (Decreto n.7.416/2010); 3) valorização de programas institucionais de extensão como indicador da matriz de distribuição de recursos da ANDIFES (Decreto n.7.233/2010); 4) determinação da creditação curricular da extensão por meio de programas e projetos (PNE 2014-2024), exclusividade não reconhecida pelo CNE (Resolução n.7/2018), que ampliou as possibilidades de creditação para as demais modalidades. A partir desses aspectos, considera-se que o desenvolvimento de um maior número de programas e projetos poderia indicar maior possibilidade de concretização da extensão acadêmica.

No que diz respeito à prestação de serviços, segundo Oliveira (2014b), o Fórum, preocupado com as ações de caráter assistencialista, ou o seu uso para a captação de recursos que servisse para justificar qualquer intento de “desresponsabilização do Estado com o ensino superior público”, fomentou, ainda no início dos anos de 1990, o estudo e a discussão a respeito da natureza dessa ação. Em decorrência, orientou a sua regulamentação e desenvolvimento como “um momento do processo acadêmico global que envolve o ensino e a pesquisa”.

Jezine (2006a), estudou as concepções e práticas extensionistas das IFES, em especial, da prestação de serviços, com base na análise do discurso institucional (documentos) e de entrevistas com Pró-Reitores de Extensão. Em perspectiva dialética, a autora identificou mudanças no pensar e fazer extensionistas pautados na concepção da extensão enquanto função

acadêmica, apesar da permanência de ações assistencialistas, voltadas para o atendimento imediato de “carências a serem enfrentadas por ações preventivas ou educativas”. Da mesma forma, ela reconheceu “a extensão como captadora de recursos” como “uma nova realidade” nas UnF brasileiras, a partir das transformações socioeconômicas e políticas derivadas da crise do capitalismo e das funções do Estado, que fundamentam o projeto de privatização da universidade e do conhecimento (JEZINE, 2006a, p.249).

Essa situação foi reconhecida pelos Pró-Reitores entrevistados pela autora, como parte da desvalorização da universidade pública, porém, sob perspectivas distintas. Uma que proclamava a “obrigação” da universidade quanto à captação de recursos para a sua própria sobrevivência, perante a impossibilidade de sua não inserção no mercado competitivo de serviços. Outra que contestava os supostos “benefícios” dessa captação ante a preocupação com a perda da natureza da universidade “como produtora e socializadora do conhecimento”.

Diante de um quadro controverso e contraditório, cada vez mais presente nas práticas extensionistas, segundo Jezine (2006a), emergiram argumentos “a favor da institucionalização da venda de serviços como uma modalidade da prestação de serviços da extensão”. A suposição era a de que com isso a polêmica estaria superada, à medida em que “nessa atividade estivesse incluída a dimensão do trabalho acadêmico com a inserção do aluno” e quando ela “estivesse normatizada como prática acadêmica, supervisionada por órgãos específicos de gerenciamento, controle e avaliação” e, ainda, quando os recursos captados “fossem investidos no desenvolvimento da instituição e/ou no atendimento das necessidades sociais das camadas carentes”. Seu objetivo não poderia ser “a simples comercialização” do produto acadêmico, “mas a incorporação de uma necessidade imposta, pelo contexto político e econômico”, sem a perda do “caráter educativo da universidade e da extensão” (JEZINE, 2006a, p.297-301).

Acredita-se que seja esse o entendimento condensado no FORPROEX, uma vez que ele defende o financiamento público da extensão, mas reconhece a existência da prestação de serviço nas instituições, admitindo-a às modalidades de ações por ele padronizadas, desde que submetidas às diretrizes políticas da extensão. Essa perspectiva é reforçada uma vez que, passados cerca de 10 anos do período analisado por Jezine (2006a), a definição da prestação de serviços constante entre os princípios básicos da PNEU (FORPROEX, 2012), indica nas IES públicas, que ela deve estar submetida aos interesses acadêmicos, extrapolando os fins utilitários ou mercantis. Nas palavras do Fórum,

A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e

sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (FORPROEX, 2012, p.59).

Contudo, o estudo recente de Queiroz (2018), a respeito da prestação de serviços na UFMG, sinaliza a permanência das polêmicas em torno dela. O autor demonstra que no âmbito normativo, a prestação de serviços se constitui em “uma atividade reconhecida pela instituição, formalizada [...] sob a premissa de se constituir em um espaço de formação para os alunos da universidade”, bem como de “ser integrada aos planos de trabalho das unidades proponentes” e ter relevância social e acadêmica (p.210). Porém, ao cotejar as normas, regulamentadas pelos órgãos colegiados superiores e na esfera de várias unidades acadêmicas, com os registros dessas ações no sistema de informação da Universidade, Queiroz (2018, p.270) revela, com base nas lacunas encontradas relativas à natureza acadêmica (pequena vinculação ao ensino e pesquisa e pouca inserção de estudantes), existir uma distinção entre “a concepção de extensão regulamentada, [...] a prestação de serviços aprovada pelas instâncias departamentais e a praticada na Instituição”. Conforme os dados apresentados pelo autor, elas são majoritariamente de natureza eventual e atendem, principalmente, às empresas com fins lucrativos.

O perfil da prestação de serviços identificado por Queiroz (2018), indica que essa ação não contempla as diretrizes da PNEU, ao menos nos registros institucionais. Expõe também que o fazer da extensão, em algumas áreas de conhecimento, pode estar se pautando, sobretudo, nas demandas de setores que podem pagar pelos “serviços”, em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras, restringindo a democratização e a função social da universidade pública. Sob essa lógica, a prestação de serviços dita extensionista contribui para a consolidação da racionalidade mercantil nas atividades acadêmicas.

Ademais, embora a prestação de serviços tenha sido identificada na grande maioria das UnF como uma das modalidades de ação de extensão, existem peculiaridades. Na UNIPAMPA e na UFSJ não foram encontradas referências a ela nas resoluções analisadas. No *site* da UFSJ consta que “a Política de Extensão da UFSJ não reconhece a Prestação de Serviços como uma ação de extensão”. Em relação à UFRJ, a prestação de serviços figura como modalidade de ação no *site* da PROEx, mas não na resolução que define a inserção da extensão nos currículos de graduação (UFRJ, Resolução n.04/2014). Na UFPR, essa modalidade é denominada de prestação de serviço extensionista. Esses aspectos revelam que a prestação de serviços é fonte de permanente tensão no interior das universidades e das políticas institucionais de extensão.

Por fim, ressalta-se ainda que, além dessas modalidades de ações, foram identificadas outras atividades sob a responsabilidade institucional das PROEx, tais como os estágios (UFS, UNIVASF, UFV, UFLA, UTFPR), atividades de campo (UFBA), intercâmbio (UFSCar,

UNIFASV) e cursos de especialização (UFSCar, UNIFESP), atividades que apontam para a imprecisão conceitual do que seria a extensão em algumas UnF. Além destas, foram detectadas também sob a gestão das pró-reitorias, as atividades referentes às empresas juniores (UFS, UNIVASF, UFPE, UFLA, UFERSA, UFFS), ao empreendedorismo e/ou inovação (UFMA, UFS), às ligas acadêmicas (UFAM, UFCSPA, UFTM, UNIVASF, UFPE), às incubadoras de empresas (UFGD, UFS, UFERSA) ou de cooperativas popular ou social (UFLA, UFFS).

A partir dessa caracterização, problematiza-se se a integração de determinadas atividades, em especial, de empreendedorismo, inovação e incubadoras de empresas à extensão não estaria indicando a emergência de novas tendências que podem modificar ou reconfigurar a política de extensão nas UnF? Algo que pode ficar como possibilidade de pesquisas futuras. Pondera-se, no entanto, que embora a vinculação de tais atividades à extensão tenha se demonstrado pequena em termos quantitativos, essa indagação se faz pertinente na presença de políticas governamentais para a educação superior nos moldes do projeto de Lei n.3076/2020, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (*Programa Future-se*). Esse programa visa, entre outros objetivos, incentivar o empreendedorismo e a inovação, subordinando ainda mais as IFES ao setor produtivo.

Concebido no seio da Reforma do Estado brasileiro em curso há quase três décadas, mas na atualidade ainda mais draconiana, consistente com a sua fase ultraliberal, o Future-se expressa e atualiza o “desprezo pela educação superior pública brasileira” e pelo sistema de ciência e tecnologia de setores do bloco no poder, pois reduz drasticamente a esfera pública na educação em favor do privado. Sua racionalidade acentua radicalmente o viés “mercantilizador” nas “universidades estatais brasileiras”, com consequências radicais para o trabalho do professor universitário e do pesquisador no que diz respeito à “eliminação da autonomia do trabalho científico” orientado à “produção do conhecimento para o mercado produtivo” (SILVA Jr; FARGONI, 2020, p.13-14).

Em suma, frente a hegemonia ultraliberal presente nas políticas federais, desde o *impeachment* de Dilma Rousseuf em 2016, e em continuidade no governo Bolsonaro (2018-), nesse campo de disputas, a vinculação de atividades de empreendedorismo, inovação e incubadoras de empresas às PROEx pode ganhar força, reconfigurando a perspectiva de extensão pactuada no âmbito do FORPROEX. Com isso pode aprofundar as tensões já presentes em torno da inclusão da prestação de serviços, em seu viés mercantil, entre as modalidades de ação de extensão. Da mesma forma, a incorporação do ideal educativo empreendedor e inovador, baseado no individualismo e direcionado às demandas imediatas do mercado, afronta

a perspectiva da formação cidadã e crítica, voltada para interesses coletivos, que orienta a política de extensão das UnF, como demonstrado neste estudo.

Esse tema é de suma importância no contexto atual de inserção da extensão nos currículos de graduação, ainda mais com as restrições orçamentárias impostas às UnF, justamente para constrangê-las na direção do mercado. Não há dúvidas de que este cenário vem impactando as iniciativas institucionais de fomento à extensão, tema que será abordado na sequência.

4.1.3 – Mecanismos de fomento: editais e bolsas de extensão

Como discutido no capítulo anterior, não existem recursos orçamentários do MEC destinados à extensão. A ausência de recursos no orçamento das universidades para a extensão também é um entrave à área e a própria concretude indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. No entanto, segundo o FORPROEX, até o ano de 2004, os avanços na compreensão da extensão enquanto dimensão acadêmica nas IES públicas, foram alcançados a despeito da “precariedade de recursos, bolsas ou qualquer outro investimento” (FORPROEX, 2007b, p.34).

Entre os anos de 2003 e 2016, as UnF contaram com recursos do Edital PROEXT/MEC para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão, porém, com o número reduzido de ações contempladas, tal iniciativa não foi capaz de suprir as demandas da área nas instituições (INCRIOCCI; ANDRADE, 2018). Diante disso, historicamente, sempre ficou a cargo de cada universidade definir ou não o investimento de parte de seu orçamento na área ou atuar na captação de recursos externos para o seu financiamento, condição esta que incide diretamente na função social dessas instituições. Nesse sentido, no presente estudo, averiguou-se que para o desenvolvimento da política de extensão nas UnF, se as PROEx implementam mecanismos de fomento às ações de extensão (editais e bolsas acadêmicas).

A maioria das instituições disponibiliza editais regulares²²⁴ visando a participação de graduandos, principalmente, em programas e projetos das unidades acadêmicas²²⁵ e/ou de programas institucionais priorizados pelas PROEx, com se pode observar nos excertos a seguir. Em geral, o desenho dos editais de fomento é estruturado com base na concepção, diretrizes, modalidades de ações e áreas temáticas definidas pelo FORPROEX.

²²⁴ Ressalta-se que em poucos *sites* das universidades não foram encontradas informações a respeito.

²²⁵ Em algumas UnF, os programas institucionais de bolsas de extensão do qual se originam os editais são regulamentados nas resoluções que definem a extensão na universidade, ou resoluções específicas para esse fim.

1.1. O Programa de Extensão Universitária destina bolsa de extensão, como auxílio financeiro, ao estudante de graduação vinculado a um Programa ou a um Projeto de Extensão, orientado e acompanhado por um(a) professor(a) vinculado(a) ao quadro ativo permanente da UFC [...] (UFC, Edital 11/2018).

1.1. O Programa Institucional de Bolsa de Extensão / PIBEX tem como objetivos: a. Fomentar a participação do estudante em Projeto ou Programa de Extensão de Ação Contínua / PEAC, como forma de apoio à formação acadêmica discente, por meio da vivência extensionista integradora nas áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente, Trabalho e Saúde (UnB, Edital PIBEX 01/2018).

1. Objetivos: O Programa de Bolsas de Extensão tem por objetivos: a) contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã, proporcionando experiências junto à comunidade interna e externa à UFRGS, através da participação efetiva de estudantes de graduação em atividades de extensão; [...]. 2. Finalidades: 2.1 A cota de bolsa é vinculada à atividade de extensão (projeto ou programa) (UFRGS, Edital 2019 – PROEXT).

O presente Edital tem por objetivo fomentar o desenvolvimento de ações de extensão, nas modalidades curso/oficina, evento e projeto, com ônus para a [UFGD], que: a) garantam significativa articulação entre o ensino e a pesquisa; b) atendam as demandas da sociedade e o desenvolvimento regional do Estado de Mato Grosso do Sul; c) priorizem as regiões constantes no mapeamento das ações de extensão realizado pela PROEX (**Anexo I – Regiões Prioritárias**), ou as Bases de Estudos da UFGD (Assentamentos Itamarati e Assentamento Santa Olga/Nova Andradina), ou a Reserva Indígena de Dourados; d) compreendam ações vinculadas as Incubadoras da UFGD [...]; e e) atendam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da Agenda 2030 (UFGD, Edital PROEX/PIBEX/PIVEX nº 77/2019, grifos do original).

O Programa de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX) objetiva: 1.1 Valorizar a integração e potencializar as ações conjuntas de extensão organizadas pelos Programas Articulados: 1 - Complexo de Formação de Profissionais da Educação Básica; 2 - Construindo Cidades Humanas e Saudáveis: articulação campo-Cidade; 3 - Cuidando da Vida: Metabolismo Natural e Metabolismo Social; 4 – Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular; 5 - Expressões e Linguagens: saberes em movimento; 6 – Internacionalismo, Identidades e Prazer; 7 - Memória Cultural, Social e da Terra; 8 - Transformação das Forças Produtivas Sociais (UFRJ, EDITAL PROFAEX nº 1066/2018)

Os editais de concessão de bolsas para os graduandos indicam a regularidade de sua oferta, já aqueles destinados ao custeio das ações e à realização de cursos e eventos, são ofertados de maneira mais pontual em algumas instituições, assim como, os editais para fins de cadastro de estudantes voluntários para atuarem nas ações de extensão. As bolsas de extensão²²⁶, em sua maioria, destinam-se à participação dos estudantes de graduação em programas e projetos, em algumas poucas UnF essas bolsas também são disponibilizadas para pós-graduandos, coordenadores, estudantes de educação básica e técnica. Destaca-se que, em certas situações, os editais incluem critérios de inclusão social e de ação afirmativa.

Conforme Pimentel (2015), esses critérios estariam relacionados aos recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), institucionalizado pelo Decreto

²²⁶ Não foi possível apurar o número de bolsas ofertadas pelas universidades. Nos editais, eles podem se referir à quantidade de bolsas anuais ou mensais e os valores das bolsas podem variar conforme a carga horária dispensada para atuação na ação de extensão, o período de vigência ou o tipo de ação.

n.7.234/2010, para atender às diretrizes do Programa Reuni. De acordo a autora, além de “atender o público oriundo de camadas sociais vulneráveis” com vistas a garantir a permanência do estudante na universidade, o PNAES subsidia “as atividades de extensão e de pesquisa científica” (PIMENTEL, 2015, p.70). Concomitantemente, com a ampliação sucessiva dos recursos do Edital PROEXT/MEC, o governo federal regulamentou a concessão de bolsas de extensão para os discentes das universidades com a edição do Decreto n.7.416/2010²²⁷.

De acordo com o Decreto, as bolsas de extensão objetivam o “desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar e fortalecer a interação das instituições com a sociedade” (Art.1º, Inciso II). Segundo Pimentel (2015, p.98), essa regulamentação foi “uma necessidade muito discutida e solicitada pelo Fórum” e que tinha como objetivo promover o reconhecimento das ações de extensão pelos alunos como atividade acadêmica e não assistencialista. Em decorrência, a normativa se fundamenta na PNEU e a concessão das bolsas deve ser aprovada nos órgãos colegiados superiores. A confluência desses aspectos pode explicar a regularidade da oferta de editais destinados à concessão de bolsas de extensão para graduandos na maioria das universidades, o que certamente contribuiu para o fortalecimento da extensão enquanto dimensão acadêmica nas UnF.

Como aludido, entre os anos de 2003 a 2016, o MEC ofertou sistematicamente o Edital PROEXT, destinado ao financiamento de bolsas para graduandos e para o custeio e compra de material permanente. Pimentel (2015) demonstra que os recursos deste edital foram crescentes ao longo dos anos²²⁸ e que o número de ações aprovadas e financiadas pelo PROEXT, de 2003 até o ano de 2010, saltou de 89 para 550 ações.

Inciocci e Andrade (2018, p.199) confirmam o estudo anterior e destacam que, entre os anos de 2003 e 2015, houve um aumento significativo de ações aprovadas (826 em 2015) e recursos disponibilizados para as práticas extensionistas (de 4,5 para 85,4 milhões). Entretanto, os autores destacam o desequilíbrio na distribuição dos recursos entre as regiões do país e entre as instituições, com predominância de UnF da região Sudeste, o que expõe as desigualdades de condições para o desenvolvimento da extensão. No ano de 2016, ocorreu uma redução drástica dos recursos para o Edital, caindo praticamente pela metade (nº de propostas e recursos), e a

²²⁷ Regulamenta os art. 10 e 12 da Lei n. 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária.

²²⁸ O Edital disponibilizou R\$4.500.000,00 em 2003, saltando para R\$ 30.000.000,00 em 2010 (PIMENTEL, 2015, p.103). Apesar dessa ampliação, seria preciso analisar mais detidamente a efetiva implementação dos recursos pelas UnF, pois na experiência da pesquisadora no acompanhamento e avaliação das ações contempladas por esse Edital na UFMG, o atraso no seu repasse pelo MEC e as dificuldades na aquisição de materiais permanentes em decorrência das exigências burocráticas, por exemplo, foram objeto de grande desgaste e sobrecarga de trabalho por parte dos coordenadores dos programas e projetos e da própria gestão da Universidade, resultando muitas vezes, em sua devolução parcial e na frustração de todos os envolvidos.

suspensão total até o presente momento, em decorrência da política de austeridade fiscal e de cortes orçamentários na função educação praticados de forma sistemática desde então.

Não obstante a essa restrição, os autores destacam que a ampliação ocorrida até 2015 se traduziu não apenas no aumento quantitativo de ações de extensão e de recursos para executá-las, mas na disposição crescente de docentes das IES “em elaborar, submeter e desenvolver projetos extensionistas” (INCRIOCCI, ANDRADE, 2018, p.199-200), ampliando o espaço da extensão no campo científico. Para os autores,

[...] é fato que a regulamentação da extensão via Forproex e ProExt/MEC – prioritariamente, mas também por meio de editais específicos dentro das próprias universidades – possibilitou a esta consolidar-se, adquirir reconhecimento e, conseqüentemente, ampliar seu espaço no interior das IES. O aumento de quase 19 vezes no financiamento e de 36 vezes no número de projetos submetidos, demonstra que os pesquisadores das IES têm direcionado seus esforços ao desenvolvimento de projetos de extensão ao observarem que a extensão tem trazido resultados válidos ao acúmulo de capital. Afinal, quanto mais recursos esses captam para suas universidades por meio de financiamento, maior o seu reconhecimento no domínio do campo científico (INCRIOCCI; ANDRADE, 2018, p.210).

Esse fortalecimento da extensão no campo científico, ressaltado pelos autores, em alguma medida, parece estar relacionado com a inserção recente da extensão nos critérios de pontuação da avaliação de desempenho docente nas UnF, tema analisado mais à frente. Supõe-se também, que, em alguns casos, o Edital PROEXT/MEC tenha se configurado na única fonte de investimento destinado às ações de extensão nas instituições, o que certamente favoreceu a ampliação da participação de estudantes nas ações de extensão. Entretanto, tal política se mostrou limitada e insuficiente, uma vez que, ao longo dos anos, não contemplou todas as instituições que submeteram propostas e mesmo nas contempladas, abarcou um número reduzido de ações. Ainda assim, sua suspensão, seguramente, resultou na diminuição de ações de extensão ou da dedicação de docentes e discentes a essas ações.

Apesar desses limites e das disputas em torno do acesso aos recursos orçamentários destinados à extensão, infere-se que, ao priorizarem a área no rateio de seus recursos, mesmo que de maneira restrita, as UnF buscaram, nos últimos anos, fortalecer a extensão universitária como espaço de formação dos graduandos. Seria necessário apurar mais detidamente a origem desses recursos (orçamentário, captação via convênios, cobrança de taxas e oferta de serviços), bem como estimar o percentual investido na extensão em relação às demais atividades das universidades para melhor dimensionar o lugar ocupado pela extensão em cada instituição, o que não foi possível realizar neste estudo.

Em um contexto de ofensiva do capital contra a educação pública e, especialmente, contra a universidade pública socialmente referenciada e ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreende-se, a destinação institucional de recursos para a extensão, como forma de resistência e luta de docentes, discentes e TAE, conselhos superiores, e gestores das UnF pela valorização da extensão no cumprimento de sua função social.

4.2 – Extensão Universitária no Plano Acadêmico

Na seção anterior foi demonstrado que, atualmente, a extensão está institucionalizada no âmbito das estruturas administrativas centrais e órgãos colegiados superiores das UnF, contando com regulamentação própria e mecanismos de fomento para a área. A análise assegura a predominância da concepção acadêmica de extensão na direção das políticas institucionais da área. A partir destes aspectos, buscou-se examinar a institucionalização da extensão no plano acadêmico, no que tange à coordenação de ações de extensão e orientação dos estudantes; a inserção da extensão nos currículos de graduação e a valorização da extensão na carreira docente, temas que serão tratados na sequência.

4.2.1 – Coordenação das ações de extensão e orientação de estudantes

No que diz respeito à coordenação das ações de extensão, a maioria das resoluções (92,1%) define que servidores docentes e TAE podem coordenar ações de extensão nas UnF. Quanto aos últimos, praticamente metade das instituições permite a coordenação somente para aqueles com formação em nível superior (46%).

Tabela 12 – Coordenação das Ações de Extensão nas Universidades federais (2019)

Coordenação	Total	
	N.	%
Docente e TAE com nível superior	29	46,0
Docentes e TAE	25	39,7
Docente	4	6,3
Docente, TAE e discente	3	4,8
Docentes, TAE, discente e comunidade externa ²²⁹	1	1,6
Informação não encontrada ²³⁰	1	1,6
Total Geral	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

²²⁹ Na UFAM, conforme disposto no *site* da instituição, associações e ONG podem coordenar ações.

²³⁰ Na UFOB.

Destaca-se que a UFSCar, a UnB, a UNILAB e a UFAC estabelecem a coordenação das ações de extensão exclusivamente para os docentes. Em outras duas instituições há condicionalidades para os TAE coordenarem as ações, além da exigência de formação superior. Na UFOP há essa possibilidade, desde que eles não recebem bolsas como coordenadores (UFOP, Resolução n.7.609/2018). Na UFTM, os TAE são impedidos de coordenar programas e projetos contemplados com bolsa de extensão (UFTM, Decisão Normativa n.5/2017).

Essas restrições revelam que as disputas em torno dos recursos destinados às ações de extensão nas UnF, não ocorrem apenas entre os “pares”, mas também com os TAE. Expressam tensões quanto a quem detém a “autoridade científica” para coordenar ações de extensão e pleitear recursos, como aludido por Incrocci e Andrade (2018), ao analisarem o fortalecimento da extensão no campo científico, com base nas contribuições de Bourdieu. Esse aspecto é importante, pois como será tratado adiante, a coordenação das ações de extensão e a captação de recursos integram os critérios de pontuação da extensão na avaliação de desempenho docente das UnF, o que sinaliza que essas restrições atendem também a interesses corporativos.

Outra esfera de disputa entre esses sujeitos, refere-se à orientação dos discentes extensionistas. Nem todas as UnF definem essa função em resolução, sendo identificada em 12 delas. Em quatro instituições, apenas docentes podem orientar os estudantes (UFRB, UFMG, UFF, UFC). Já na UFGD, UFVJM, UFPb, UFAL, UFSJ, UFRJ e UFPE, a orientação pode ser realizada por docentes e TAE, mas, nas duas últimas, apenas aqueles com nível superior.

A legitimação institucional dessa função circunscrita aos docentes, em alguns casos, cerceia a autonomia e o interesse dos TAE que desejam e possuem qualificação para coordenar ações e orientar estudantes. Esse aspecto é relevante e a tensão em torno dele tende a aumentar com a inserção da extensão nos currículos de graduação, tema que será discutido a seguir, pois historicamente, o currículo escolar é reconhecido como um campo exclusivo da docência.

4.2.2 – Inserção da extensão nos currículos de graduação

A curricularização da extensão, como parte do processo de institucionalização desse fazer universitário, está na agenda das IES brasileiras, em especial, das universidades, instituições regidas pela indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Como discutido no capítulo anterior, a estratégia 12.7 do PNE (2014-2014) prevê que 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação sejam destinados à extensão (BRASIL, 2014). Essa previsão foi regulamentada, em 2018, pelo CNE, que tornou obrigatória a presença e a creditação da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação (BRASIL, 2018).

Fundamentada na PNEU (FORPROEX, 2012), a Resolução n.7/2018, do CNE, propugna o desenvolvimento da extensão e sua creditação curricular indissociáveis do ensino e da pesquisa, de maneira interdisciplinar e em diálogo com diferentes sujeitos e saberes, de modo a contribuir para a formação dos estudantes e com as problemáticas que atingem a sociedade brasileira. Conforme Carneiro, Collado e Oliveira (2014), na virada do século XXI, quando da emergência das políticas de flexibilização curricular, o Fórum condensou uma proposição para a inserção da extensão nos currículos de graduação sob a ótica da indissociabilidade, que ainda permanece atual. Baseia-se na defesa da universidade pública e do seu papel na formação crítica e cidadã em confronto com a realidade brasileira (local, regional e nacional), bem como na valorização dos saberes populares, de maneira articulada à excelência acadêmica e à relevância social do trabalho científico (FORPROEX, 2006), tudo isso em evidente oposição à mercantilização das IES e da formação minimalista, voltada para as competências requeridas pelo mercado de trabalho, propugnada na flexibilização dos currículos acadêmicos.

Compreendido dessa maneira, o imperativo legal da curricularização da extensão se constitui em oportunidade ímpar no sentido de contribuir para a concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e para o fortalecimento da função social da universidade pública. Sua relevância política e histórica reafirma a extensão como dimensão acadêmica da universidade pautada na ética, na solidariedade, na diversidade cultural e no compromisso com os “de baixo”. Se constitui em fonte de inspiração capaz de mobilizar aqueles que lutam por um projeto de educação, formação e sociedade para além das demandas do mercado de trabalho e do capital.

Essa perspectiva se ancora em diversos trabalhos que apontam os aportes da extensão para distintas dimensões da formação discente – articulação teórico-prática, técnico-profissional, acadêmica, cidadã, humana, cultural, pessoal e afetivo-comportamental. Destacam sua potencialidade pedagógica por possibilitar o contato dos estudantes com a realidade concreta e propiciar o despertar para os dilemas sociais, para a valorização de saberes populares e a para a diversidade cultural (CAPPELLE, *et al*, 2017; COELHO, 2014; DEUS, 2020a; IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015), contribuições que fazem frente à ótica dominante do currículo minimalista e regido pela lógica das competências. No caso dos benefícios da extensão para a formação dos docentes extensionistas, conforme apontam Silva, Andrade e Mazzilli (2010), estudos a esse respeito ainda são escassos.

Ao mesmo tempo, a inserção da extensão nos currículos de graduação é um tema de grande complexidade, pois desvela e pode exacerbar as contradições sociais que atravessam as universidades. Abriga possibilidades de transformação, mas também de manutenção das

relações conservadoras entre universidade-sociedade-Estado, marcadas pelo elitismo e submetidas cada vez mais à lógica neoliberal. Inseparavelmente, o tema explicita as contradições internas e aponta diretamente para as relações de poder no interior dessa instituição social e para os valores e finalidades que orientam os processos formativos e de produção do conhecimento. Diz respeito, portanto, às concepções que orientam a formação, “que tipo de sujeito se quer formar e que práticas são privilegiadas para promover essa formação” (CARNEIRO; COLLADO; OLIVEIRA, 2014, p.5).

Essas questões remetem a compreensão crítica do currículo como um campo de disputas e de relações de poder. A partir das contribuições de Michael Apple, sintetizadas por Silva (1999, p.46-47), tem-se que “o currículo, está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas”, portanto, “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento”. Resulta de um processo seletivo “que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”, no qual alguns conhecimentos são considerados “legítimos, em detrimento de outros, tidos como ilegítimos”. Mas também é lugar de conflito, resistência e oposição na “luta em torno de valores, significados e propósitos sociais” contra hegemônicos (SILVA, 1999, p.49). Assim, os conhecimentos, vivências, espaços e as relações de ensino e aprendizagem, conformam o currículo como um campo de disputas pelo estabelecimento, fortalecimento ou revisão de uma hegemonia no campo da educação e de sua função social.

Com base nesse aporte, concorda-se com Gadotti (2017, p.9), de que o PNE (2014-2024) convocou a universidade a discutir os sentidos epistemológicos do currículo e da educação desejados, a partir das seguintes questões: *Que extensão queremos para construir a universidade que sonhamos. Qual é nosso projeto de extensão? Às quais acrescento: para qual sociedade? Para essa em que “sobrevivemos”, enraizada na competição, no individualismo, na mercantilização de todas as esferas da vida, na ultra exploração do trabalhador e extinção do trabalho protegido em favor do lucro, na degradação da natureza, no racismo, machismo e fundamentalismos, que em conjunto, interditam a dignidade humana da maioria da população? Ou para a construção de uma sociedade que possibilite forjar novos modos de ser, pensar, viver e conviver, alicerçados na justiça social, solidariedade, cooperação e ética pública?*

Não é preciso discorrer muito a respeito da urgência de construirmos uma outra sociabilidade e a universidade, se constituída como espaço de criação, de pensamento crítico e inventivo, torna-se fundamental nesse processo. Portanto, defende-se um currículo universitário em que seja basilar a qualidade acadêmica como o compromisso social, referenciado na autonomia universitária e na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, capaz de mobilizar os conhecimentos científicos em prol das questões e problemas sociais do país,

marcados pela extrema desigualdade (MOREIRA, 2005). Por isso, mais do que curricularizar a extensão, é fulcral extensionalizar os currículos no sentido radical de comprometer os estudantes com as lutas dos povos e das classes trabalhadoras.

Como nos ensinou Florestan Fernandes, não há espaço para a neutralidade científica nas instituições universitárias de sociedades capitalistas dependentes (CARDOSO, 1996), ainda mais em contextos de crise humanitária e sanitária sem precedentes, como o que estamos vivenciando, desde o ano de 2020, com a pandemia da Covid-19. É preciso continuar lutando para que os currículos dos cursos de graduação das UnF não sucumbam ainda mais aos interesses dominantes e a extensão universitária é potente nessa direção.

A partir das questões discutidas, a regulamentação da curricularização da extensão nas UnF foi analisada, pois o tema possui vinculação direta com a avaliação institucional da área. A pesquisa documental, realizada em meados de 2019, consistiu no levantamento, sistematização e análise de resoluções dos órgãos colegiados superiores e informações sobre o tema disponibilizadas nos *sites* das PROEx. Por se tratar de processo ainda em andamento, seguramente já se encontra alterado nas instituições nos dias atuais.

No que concerne aos resultados encontrados (Tabela 13), em 41,3% das UnF, a curricularização da extensão achava-se em “processo de discussão”²³¹. Resoluções regulamentando o tema foram identificadas em 25,4% das instituições. Não foram localizadas informações relativas à definição ou discussão da questão em análise, conforme os marcos legais vigentes, em 22,2% das universidades²³². Naquelas classificadas como “outros” (11,1%), trata-se, sobretudo, de resoluções específicas ou informações relativas à extensão como componente curricular complementar ou optativo, e ainda, uma resolução aprovada em 2018 que normatiza a extensão na graduação, porém sem a obrigatoriedade da destinação dos 10% da carga horária curricular em extensão²³³.

²³¹ Nas seguintes universidades: Centro-Oeste (UFG, UFMT, UFGD, UnB); Nordeste (UFERSA, UFRPE, UFRN); Norte (UFT, UFRA, UFOPA, UNIFESSPA); Sudeste (UFJF, UFF, UFOP, UFV, UFES, UFSCar, UFU, UFSJ, UFTM); Sul (UFPR, UFSC, UNIPAMPA, UFFS, UFRGS, FURG).

²³² Nas seguintes universidades: Centro-Oeste (UFMS); Nordeste (UNIVASF, UFOB, UFESBA); Norte (UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP); Sudeste (UFLA, UNIFEI, UFRRJ, UFVJM); Sul (UFCSPA e UNILA).

²³³ Resoluções de seis universidades (UFMA; UFCG; UFBA; UFPb; UFAM e UnB), datadas entre 2004 e 2014; informação disponibilizada no *site* da PROEx da UNIFAL-MG e Resolução n.12/2018 da UFS.

Tabela 13 – Inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação nas UnF (2019)²³⁴

Definição	Total	
	N.	%
Processo em discussão	26	41,3
Definição em Resolução (torna obrigatório)	16	25,4
Informação não encontrada	14	22,2
Outros	7	11,1
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa documental.

Nas UnF classificadas em “processo de discussão” foram identificadas a realização de reuniões/eventos envolvendo os órgãos colegiados superiores, pró-reitorias de extensão e graduação, núcleos docentes estruturantes (NDE), unidades acadêmicas e comitês setoriais de extensão. A criação de comissões ou grupos de trabalho sobre o tema, a realização de diagnósticos junto aos cursos de graduação e a previsão da inserção da extensão nos PPC, especificada nas resoluções próprias da extensão, também foram classificadas como “processo de discussão”.

A mobilização de todas essas instâncias, setores, pessoas e ações desenvolvidas denotam a complexidade de tornar a extensão parte integrante do currículo “oficial” das UnF. Não se trata de mais uma burocracia e nem de escolhas “técnicas” em função das exigências regulatórias, embora haja o risco de algumas experiências se restringirem apenas ao cumprimento da determinação legal. A curricularização interfere diretamente nas relações de poder que perpassam as universidades e que, muitas vezes, perpetuam concepções e práticas de trabalho docente, formação e relações de ensino-aprendizagem arraigadas nas instituições. Deste modo, é preciso estar atento aos sujeitos convocados a participar das discussões e decisões nesse processo, para que, como alertado por Imperatore, Pedde e Imperatore (2015, p.10), ele não venha a estar subordinado, por exemplo, às políticas de gestão com foco apenas em questões de “rateios matemáticos, arranjos e combinações do currículo”.

Trata-se, sem dúvidas, de mudanças estruturais em curso nas UnF, que supõem processos de transformação interna que alterem as formas tradicionais de relação e autoridade existentes, nas quais se valorizam mais a pesquisa e o pesquisador em detrimento da docência, da sala de aula e do envolvimento com a extensão. Nas resoluções das UnF que já regulamentaram o tema, as PROEx e colegiados superiores definiram as orientações gerais para que as unidades acadêmicas incluíssem de forma consistente e definitiva a extensão na matriz

²³⁴ Os resultados encontrados se aproximam do “Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras” realizado pelo FORPROEX (2019). O mapeamento consistiu em dois levantamentos de dados, realizados em dezembro/2018 e maio/2019 e evidenciou que a maioria das IES públicas se encontravam em processo de discussão a respeito do tema.

curricular dos cursos de graduação. Do exame documental, foi possível identificar algumas disputas em torno da questão.

Antes, destaca-se que algumas UnF já haviam se antecipado à determinação do CNE de 2018, que tornou a curricularização da extensão um processo obrigatório, uma delas, ainda sob referência do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001). No contexto de discussão do PNE 2014-2024, precisamente em 2013, a UFRJ regulamentou o tema, e outras sete universidades o fizeram após a aprovação do PNE em 2014 (UFC, UFAL, UFPE, UFAC, UNIFESP, UFABC, UTFPR). A partir de 2018, outras oito universidades também procederam essa regulamentação, são elas: a UNILAB; UFPI; UFRB; UFCA; UFMG; UNIRIO; UFSM; UFPEL.

O número de UnF que já regulamentaram a curricularização da extensão revela que o tema se encontra, atualmente, em um patamar distinto do contexto abrangido pelo PNE 2001-2011, que também reservou 10% dos créditos exigidos para a graduação para a participação dos discentes em ações de extensão (BRASIL, 2001). Tal meta foi definida em meio à desvalorização do modelo de universidade referenciado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, sob a égide da política de educação de caráter privatista do governo FHC (1995-2002), aprofundada com os vetos ao financiamento das metas do PNE. Face a isso, este instrumento político não foi capaz de criar as condições e mobilizar as UnF a implementarem a integralização da extensão nos currículos, considerando o percentual mínimo previsto²³⁵.

Mesmo posteriormente, com a valorização da extensão como função acadêmica e social da universidade pública, via Edital PROEXT/MEC (2003-2015), sob a égide do PDE nos governos Lula e Dilma, a concretização da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão permaneceu como um desafio, inclusive nas UnF (MACIEL; MAZZILLI, 2010; MACIEL 2010; MAZZILLI, 2011). Nesse contexto, com a adesão ao Reuni, o foco das instituições voltou-se, principalmente, para o ensino, uma vez que esse programa de expansão não se pautou pela indissociabilidade. Assim, apesar dos avanços na institucionalização da extensão nas UnF, tratados neste capítulo, e do referido edital fomento, essas instituições não regulamentaram a curricularização da extensão, conforme preconizado pelo PNE 2001-2011.

Na atualidade, a despeito do caráter coercitivo da determinação do CNE (BRASIL, 2018) e da mobilização das UnF para a implementarem, o financiamento permanece em aberto

²³⁵ BENETTI; SOUSA; SOUZA (2015, p.27) e CARNEIRO; COLLADO; OLIVEIRA (2014) analisaram, respectivamente, a experiência da UFRJ e da UFMG, demonstrando que mesmo nas duas maiores UnF do país, a meta do PNE 2001-2010 não foi alcançada. Na UFRJ, “nenhum dos currículos de graduação [...] apresentava o percentual mínimo de 10% de atividades de extensão”. Na UFMG, embora a maioria dos currículos tenham incorporado a extensão, foram identificadas poucas formas de creditação e reduzido número de créditos. Essa mesma situação foi encontrada na experiência da UFPb, analisada por SERRANO (2012).

e obsta a universalização efetiva da extensão nos currículos de graduação. Esse imperativo sem a garantia de recursos, realidade agudizada com o aprofundamento da Reforma do Estado, mediante a aprovação da EC n.95/2016, impõe limites concretos para o financiamento da educação e, em decorrência, para a implementação dessa política de maneira autônoma, diversa e qualificada. Essa EC constrange o orçamento das UnF e, desse modo, pode induzi-las ao modelo de “universidade empreendedora”, via o *Programa Future-se*, movimento que poderá desvirtuar o processo de curricularização da extensão pautado na indissociabilidade. Assim, como garantir as condições para que todos os estudantes, juntamente com docentes e TAE participem das ações de extensão em um contexto de progressiva restrição orçamentária das IFES e de desinvestimento da área da ciência e tecnologia?

Além desses determinantes e contradições estruturais identificados, na análise das resoluções que regulamentam a integralização curricular da extensão, outras tensões sobressaem desse processo. São elas: as *modalidades de extensão passíveis de integralização curricular*; as *formas de integralização curricular da extensão nos PPC*; a definição da *coordenação das ações de extensão* e a previsão de processos de *avaliação da implantação da integralização curricular da extensão*.

Em relação às *modalidades de ações de extensão passíveis de integralização curricular*, todas elas (programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços) podem ser integralizadas na UNILAB, UFPI, UFC, UFMG, UNIRIO, UFSM. O mesmo ocorre nas seguintes universidades, mediante algumas condicionalidades: UFCA e UNILAB (cursos, eventos e prestação de serviços vinculados a programas e projetos) e UFMG (a integralização não poderá se dar exclusivamente em cursos e eventos).

Na UFAL, UFRJ e UFTPR, com exceção da prestação de serviços, as demais modalidades podem ser integralizadas. Na UFAL, os projetos, cursos e eventos devem estar vinculados aos programas inseridos nos PPC e avaliados pelas pró-reitorias de extensão e graduação. Na UFTPR, os cursos e eventos devem estar vinculados aos programas e projetos. Na UFRB, UFAC, UNIFESP, UFPE e UFPEL, apenas programas e projetos podem ser integralizados. A UFPE também pode integralizar os cursos e eventos que contenham discentes participantes da execução das ações e vinculados aos programas e projetos. Na UFPEL, ações compreendidas como unidades de execução de projetos são passíveis de integralização. Na UFABC, a definição das ações de extensão é remetida à regulamentação da PROEx.

As condicionalidades presentes em algumas instituições desvelam as disputas em torno das ações a serem reconhecidas e legitimadas nos currículos acadêmicos. Essas definições não

correspondem necessariamente aos marcos normativos de referência²³⁶ e indicam que não há neutralidade na escolha de determinadas modalidades de ações. Essas condicionalidades remetem a própria história da universidade e da extensão no Brasil, caracterizada, muitas vezes, pelo predomínio de ações eventuais e desvinculadas do ensino e da pesquisa, tais como os cursos e a prestação de serviços (OLIVEIRA, 2014b).

No último caso, como discutido anteriormente, a permanência de ações marcadamente assistencialistas ou mercantilistas, inerentes às contradições sociais que perpassam as universidades, pode explicar o não reconhecimento da prestação de serviços por algumas instituições. Assim, prioriza-se as ações de maior relevância acadêmica e social – programas e projetos – que em tese, são desenvolvidas de acordo com as diretrizes da extensão, admitindo-se as de caráter mais eventual, desde que vinculadas aos programas e projetos. Contudo, os constantes cortes orçamentários no financiamento das UnF têm impactado todas as áreas de conhecimento e naquelas em que predominam as prestações de serviços, o desafio permanente será o de submetê-las aos interesses acadêmicos socialmente referenciados.

As modalidades de ação de extensão passíveis de integralização e a definição da carga horária (CH) destinada à área são pontos fundamentais e altamente conflitivos, pois, a depender de como se concebe a extensão e a curricularização, sua inserção poderá significar a exclusão de atividades formativas já legitimadas no currículo. Nesse sentido, problematiza: há programas e projetos em número suficiente ao quantitativo de graduandos das UnF e ao cumprimento da CH regulamentada? Todos são passíveis de integralização? A participação em cursos, eventos e prestações de serviços isolados e com CH reduzida, são pertinentes à formação dos estudantes? A possibilidade de integralização dessas modalidades, conforme a resolução do CNE, atende a quais interesses, uma vez que o PNE 2014-2024 estabeleceu esse processo apenas por meio dos programas e projetos?

Sem a pretensão de responder a essas questões, supõe-se apenas, que essa alteração atende, principalmente, aos interesses das IES privadas, como também de setores conservadores das próprias universidades públicas que desenvolvem a extensão de forma esporádica e desvinculada das ações mais consistentes e articuladas ao ensino e a pesquisa.

Em relação às *formas de integralização curricular da extensão nos PPC*, buscou-se sistematizar e analisar as possibilidades definidas pelas UnF²³⁷, tais como apresentado no

²³⁶ O PNE 2014-2024 previu a participação de estudantes em programas e projetos e a Resolução n.7/2018 do CNE alargou as possibilidades para todas as ações de extensão – programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, incluindo também oficinas.

²³⁷ Com exceção da UFRB, que atribuiu essa definição aos cursos de graduação.

Quadro 13. Pondera-se que um maior conhecimento das estruturas curriculares da graduação favoreceria a melhor compreensão das opções institucionais identificadas. Apesar desse limite, na sequência alguns elementos foram problematizados com o intuito de contribuir com o debate do tema.

Quadro 13 – Formas de Integralização Curricular da Extensão nas UnF (2019)

Forma	Universidades/Características
Reconhecimento das Ações de Extensão (sem componente curricular próprio)	UNILAB: Ações constantes dos PPC, registradas na PROEx. UTFPR: Ações especificadas nos PCC e registradas em sistema institucional. UFAC: Atividades de extensão previstas nos PPC.
Reconhecimento das Ações de Extensão (componente curricular próprio)	UFPI: “Atividades Curriculares de Extensão” prevista no PPC, de oferta semestral obrigatória. UFC: Ações de extensão ativas, cadastradas na PROEx e com temáticas definidas pelo currículo. UFPEL: “Atividade Curricular de Extensão”. UFCA: “Unidade Curricular de Extensão” (ações registradas na PROEx). UFRJ: “Requisitos Curriculares Suplementares de Extensão”. UFAC: “Ações Curriculares de Extensão” (programas/projetos com CH variável). UNIFESP: Integralização das atividades de extensão vinculadas a programas e projetos em unidades curriculares que poderão ter CH integralmente reconhecida e valido ou poderão ter CH híbrida, validando uma porcentagem de sua CH horária como atividades de extensão. UFPE: “Ação Curricular de Extensão” por meio de programas e projetos com CH definida na matriz curricular, independentemente de periodização letiva. UNIRIO: Criação de códigos específicos para cada ação.
Vinculação das ações de extensão aos componentes curriculares existentes	UNILAB: componentes curriculares com CH específica e descrição das atividades de extensão no plano de ensino. UTFPR: especificação de CH prática de disciplinas como extensão. UFPI: atividades práticas de disciplinas já existentes. UFC: parte de CH de componente curricular. UFPEL: atividades práticas de disciplinas já existentes. UFMG: “Formação em Extensão Universitária” - Conjunto de atividades acadêmicas curriculares do núcleo específico da estrutura curricular dos cursos (disciplina, projetos, programas, evento). UFABC: Vinculação das ações de extensão aos componentes curriculares obrigatórios com CH atribuída.
Criação de disciplinas de extensão	UFCA: criação facultativa de disciplinas de extensão (módulos de extensão ou mista – teórico/extensão). UFRJ: disciplinas optativas ou obrigatórias (de escolha restrita ou condicionada).
Programa Institucional de Extensão do Curso de Graduação com vinculação das Atividades Curriculares de Extensão	UFAL: Programa de Extensão a ser incluído no PPC, com “Atividades Curriculares de Extensão” vinculadas registradas na PROEx e aprovadas pelo Colegiado de curso que “devem distribuídas ao longo do curso, em consonância com os demais componentes curriculares e com os objetivos de formação, considerando o perfil do egresso e os objetivos sociais da universidade pública”.

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

A categorização das formas de integralização curricular foi adaptada do recente e interessante trabalho realizado por Neves Júnior e Maissiat (2021), que analisaram as alternativas definidas por cinco UnF²³⁸, a partir da seguinte sistematização: “criação de disciplinas de extensão”; “vinculação de atividades de Extensão a disciplinas existentes” e “constituição de programa de extensão institucional nas unidades acadêmicas”²³⁹. Além dessas categorias, foi identificada uma outra forma de creditação aqui denominada de “Reconhecimento das iniciativas de ações de Extensão” (“sem componente curricular próprio” ou “com componente curricular próprio”).

Ao menos duas formas de integralização foram adotadas em grande parte das 16 UnF que já regulamentaram o tema, por meio do *reconhecimento das ações de extensão* e da *vinculação a componentes curriculares existentes nos PPC*. A primeira forma é relevante por reconhecer o trabalho já desenvolvido nos departamentos acadêmicos, resguardar a autonomia das iniciativas de docentes e TAE, as metodologias e temporalidades próprias das ações de extensão. No entanto, o reconhecimento de todas as ações, principalmente aquelas desvinculadas de programas e projetos, pode reforçar a extensão pulverizada presente nas instituições e favorecer a sua permanência. Essa opção abriga também a possibilidade de não envolver os docentes não extensionistas, o que pode limitar possibilidades de mudanças mais profundas no currículo ao implicar apenas aqueles que já se dedicam à extensão. Por fim, entende-se que as ações de extensão reconhecidas sem componente curricular próprio deixam de demarcar um espaço próprio da extensão na matriz curricular dos cursos.

A *vinculação das ações de extensão aos componentes curriculares existentes* ou *vinculação de atividades de extensão às disciplinas já existentes* também parecem ter sido opções importantes para aqueles cursos que possuem uma elevada CH de prática, como salienta Neves Júnior e Maissiat (2021). Entretanto, concorda-se com os autores, que a depender da área de conhecimento, há cursos com baixa previsão de atividades práticas, podendo encontrar limites nessas possibilidades de vinculação. Nesses casos, a discussão com o corpo docente e técnico é fundamental para identificar a viabilidade de implementação da creditação no próprio curso ou em conjunto com outros cursos, a partir de componentes curriculares flexíveis.

²³⁸ UFSC, UFU, UNIFESP, UFPE, UFAL e UFMG. A seleção dessas instituições não foi justificada no trabalho. Observa-se que a UFSC e UFU aprovaram resoluções em período posterior ao levantamento realizado nesta tese. No caso da UFMG, os autores não analisaram a resolução mais recente sobre o tema. Com exceção da UFAL, a classificação realizada na presente pesquisa não coincide com a categorização realizada pelos autores.

²³⁹ Os autores sugeriram ainda, uma quarta categoria, denominada de “Normatização aberta e flexível para creditação da extensão” que se refere à “instrumentalização de qualquer dos tipos de creditação citados, isolados e combinados, ou outros formatos” (NEVES JÚNIOR; AISSIAI, 2021, p.598). Optou-se por não utilizar essa categoria, por considerar que a maioria das regulamentações, analisadas nesta tese, já combinam ao menos duas possibilidades de creditação, como demonstrado no Quadro 13.

Apesar desses limites, essa forma de integralização pode contribuir para o enriquecimento e até reformulações das práticas curriculares existentes a partir das contribuições metodológicas da extensão. Ressalta-se que não se trata de considerar qualquer atividade prática como extensão, pois como assinalado acima, ela possui especificidades que desafiam os tempos curriculares já consagrados em semestres, principalmente pelas ações de caráter mais duradouro. Esses aspectos assinalam o campo de tensões frente as práticas e tempos curriculares já instituídos e devem movimentar as universidades a repensarem os processos formativos dos estudantes.

Quanto à *criação de disciplinas de extensão*, essa possibilidade assegura espaço curricular próprio para a extensão, com CH específica e integral para discentes e os docentes responsáveis pela disciplina, com encargo didático computado. Porém, “disciplinar” a extensão pode contribuir para reforçar a estrutura curricular existente, segmentada em um conjunto de disciplinas provenientes da área de pesquisa de cada docente. Embora seja inegável a importância das especializações para o avanço da ciência nos diversos campos do conhecimento, essa lógica se choca com a natureza interdisciplinar almejada na extensão.

Conforme Neves Júnior e Maissiat (2021, p. 600), “no atual modelo de segmentação disciplinar, é comum a assunção de disciplinas por afinidade”, em que “especialistas em determinada subárea do conhecimento desenvolvem pesquisas e ministram matérias nas quais possuem competência reconhecida” proporcionando “a construção de uma identidade acadêmica consolidada [...], característica valorizada pela comunidade epistêmica e por agências de fomento”. Mas, alertam para o fato de que, não havendo rotatividade regulamentada entre os docentes do curso para assumir as disciplinas extensionistas, a responsabilização de um número limitado de docentes pela “oferta de extensão da unidade” pode levar a “restrição da extensão aos temas nos quais aquele coletivo docente tenha *expertise*”.

Dessa maneira, ao colocar em perspectiva as contradições das formas de integralização curricular da extensão já apresentadas, a opção pela constituição de *Programas Institucionais de Extensão do Curso de Graduação com vinculação das Atividades Curriculares de Extensão* parece deter o potencial de se concretizar em experiências mais substantivas de curricularização da extensão, ou melhor, de “extensionalização” dos currículos. Pensada a partir do eixo formativo dos cursos e não de iniciativas individuais ou departamentais, a institucionalização de programas de extensão interdisciplinares pode favorecer a integração das ações de forma consistente. Isso se daria em articulação com os núcleos específicos e gerais de formação e de maneira indissociável das linhas de pesquisa dos departamentos associados aos cursos, em oposição a extensão fragmentada ou concebida apenas como prática com determinada CH.

Considera-se que essa alternativa denota uma melhor compreensão epistemológica e metodológica da extensão com base na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, “como princípio da integralidade ou educação integral, superando as práticas fragmentadas em pequenos projetos” (GADOTTI, 2017, p.9). Concorde-se com Neves Júnior e Maissati (2021, p.604) que “o compromisso da comunidade universitária com essa proposta deriva [...] da compreensão sobre o tipo de transformação da relação desejada entre IES e sociedade”. No entanto, qualquer que seja a forma de integralização curricular adotada, todas elas possuem entraves comuns tensionados nesse processo.

Por exemplo, para o ingresso e progressão na carreira do magistério superior, em especial, nas UnF, valoriza-se, principalmente, a formação em pesquisa, a especialização em determinada área do conhecimento ou disciplina científica. Da mesma forma, prioriza-se o produtivismo acadêmico para a manutenção da “excelência” pautada, sobretudo, por critérios internacionais. A experiência na área da extensão não é determinante nesses processos, em clara contradição com o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, realidade que se almeja alterar, abrindo um campo acirrado de disputas em torno da valorização do fazer extensionista.

Compreende-se que este fazer pressupõe o desenvolvimento de ações interdisciplinares, em função das exigências da realidade onde se intervém, envolvendo docentes das várias áreas de conhecimento e estudantes de vários cursos, com grande potencial para a construção coletiva do conhecimento. Implica também em metodologias participativas, baseadas no diálogo com outros saberes, fazeres e culturas, e com os diversos setores da sociedade, sendo orientado por relações, em geral, comprometidas com o interesse público. Esses aspectos exigem reflexão e formação docente, pois alude alterações na lógica disciplinar de investigar e compreender a realidade e ao próprio debate intracientífico ao se abrir, por exemplo, para os saberes populares e tradicionais, historicamente silenciados nos currículos acadêmicos e para as questões advindas, especialmente, das lutas sociais, a fim de formular novas problemáticas científicas.

Adicionalmente, inserir a extensão nos processos de ensino-aprendizagem coloca em questão a concepção tradicional de sala de aula e a lógica verticalizada de transmissão do conhecimento – do professor para o aluno²⁴⁰, bem como as formas de organização e tempos curriculares. Ela possibilita novos espaços e lugares de aprendizagem e articulação teórico-prática para docentes e discentes, em conjunto com a valorização de outros sujeitos com os

²⁴⁰ A crítica aqui não se volta à relevância do papel do professor na transmissão de conhecimentos científicos, e sim, aos processos de ensino e aprendizagem que não dialogam com a experiência concreta de vida dos estudantes restringindo, muitas vezes, a reconstrução crítica de pensamentos e práticas.

quais se interage nas ações de extensão e de suas práticas advindas da realidade concreta. Pensado dessa forma, o eixo pedagógico *professor-estudante-comunidade* impele a considerar a vivência e a bagagem dos discentes, determinadas por sua condição de classe, gênero e raça, bem como a construção de relações horizontais internas à universidade e da colaboração bidirecional com outros setores da sociedade pautados na ética pública.

Esses aspectos apontam também para a questão dos tempos de formação organizados por meio de sequências de conteúdos (competências e habilidades) que “favoreçam” o fluxo estudantil eficiente, em função do planejamento administrativo hegemônico pela gestão gerencial. As particularidades próprias da graduação organizada por semestres e o tempo curricular obrigatório colidem com a temporalidade das ações de extensão, sobretudo as de duração mais ampla. Essas tensões exigem processos formativos para os docentes, que embora não bastem, são fundamentais, para a apropriação crítica das concepções e práticas de extensão, sobretudo daqueles não envolvidos com a extensão.

As tensões, dilemas, potencialidades, contradições e limites apontados até aqui, em torno do sentido e das concepções acerca das ações e diretrizes de extensão no processo de curricularização da extensão, se coadunam com alguns estudos já realizados sobre o tema.

Imperatore e Pedde (2015, p.7), sinalizam alguns entraves, tidos aqui como pontos importantes de tensões desse processo, tais como a dificuldade de estabelecer o “diálogo de saberes com a sociedade”, decorrente do academicismo e autoritarismo universitário e a “departamentalização da universidade que implica na fragmentação do conhecimento”. A dissociação do ensino-pesquisa-extensão, da qual resulta o “encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da Extensão”, também é apontado como obstáculo a ser transposto nesse processo. Pelos aspectos discutidos acima, concorda-se com as autoras de que “a armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização [...], ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar”.

Assim, as formas de integralização da extensão nos PPC de graduação analisados, sobretudo a vinculação a disciplinas existentes ou a criação de disciplinas de extensão podem limitar maiores contribuições para mudanças na lógica disciplinar do currículo universitário e do conhecimento científico. Como destacam Ferreira e Gabriel (2008, p.193), a aproximação com esse padrão, justificado pela suposta rigidez dessa estrutura, ao mesmo tempo que o questiona, o “reforça quando negocia com o instituído e indica que as atividades de extensão devem ser formalmente reconhecidas por meio de ‘créditos de disciplinas’ em ações curriculares”. Essa evidente contradição demonstra que “a proposta de disciplinarização da

extensão conflita com sua intenção transformadora mais básica” (NEVES, JÚNIOR; MAISSIAT, 2021, p.601), qual seja, a sua perspectiva interdisciplinar e a interação com outros saberes e a premissa da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, como princípio pedagógico e epistemológico.

Em suma, a incipiente formação na área da extensão de docentes e gestores; o conhecimento limitado da PNEU pelos docentes; a necessidade da valorização da extensão no currículo, na carreira e remuneração docente; o imperativo de se garantir condições para a realização das ações de extensão e participação de todos os estudantes (bolsas, recursos para deslocamento), considerando o quantitativo e as modalidades de ações, o quantitativo de alunos envolvidos e o perfil do estudante trabalhador e, ainda, o ajuste curricular sem o aumento da CH dos cursos, também se apresentam como desafios do processo de curricularização da extensão (BENETTI; SOUSA; SOUSA, 2015; IMPERATORE; PEDDE, 2015; IMPERATORE; PEDDE, E IMPERATORE, 2015; NEVES, JÚNIOR; MAISSIAT, 2021)²⁴¹.

Associado a esses aspectos, está a definição da *coordenação das ações de extensão* a serem integralizadas nos currículos de graduação. Na análise das resoluções em que este aspecto foi demarcado, foram identificadas diferentes possibilidades. Na UNILAB, UFRB, UNIRIO, UTFPR somente docentes podem coordenar essas ações. Docentes e TAE podem coordenar ações passíveis de integralização curricular na UFPI, UFAL e UFRJ, sendo que nas duas últimas os servidores TAE devem ter formação superior e na UFAL os TAE podem orientar apenas discentes participantes das ações vinculadas aos cursos à distância da universidade.

Essas definições assinalam as disputas no que tange a quem cabe atuar na formação dos estudantes e definição dos currículos universitários. Reconhecer a ação de extensão coordenada por um TAE no currículo, e ainda, a possibilidade de orientação, é legitimar e valorizar determinados conhecimentos, conforme a área de atuação destes profissionais. Como demonstrado neste capítulo, na maioria das UnF os TAE com formação superior podem coordenar ações de extensão, que até então, não eram reconhecidas como atividade curricular, inclusive com a possibilidade de orientação dos discentes em algumas delas. No momento em que a extensão passa a ser validada na matriz curricular da graduação, presume-se que há grandes chances de cerceamento ou restrição da atuação dos TAE, mesmo como coordenador de ação de extensão, o que aponta para um campo de tensões e de disputas em aberto.

²⁴¹ Essas questões extrapolam a realidade brasileira, pois como disposto na coletânea organizada por CASTRO (2017), vários países da América Latina, inspirados nos ideais do Movimento Estudantil de Córdoba (1918), reconhecem a extensão como função acadêmica da universidade e processo formativo indissociável do ensino e pesquisa e se encontram também em processo de valorização curricular da extensão.

Por fim, a respeito *da avaliação do processo de inserção da extensão nos currículos da graduação*, de maneira geral, as resoluções definem a aprovação das ações nas instâncias competentes, bem como pelas pró-reitorias de extensão e graduação. Juntamente com as pró-reitorias, os colegiados de Curso e os NDE também devem avaliar as ações a serem integralizadas ou reconhecidas nos PPC. Esse aspecto indica a inserção de novos atores institucionais nos processos de avaliação da extensão. Como se verá no capítulo seguinte, as PROEx e os órgãos colegiados das unidades (departamentos e congregações), consistem nas principais instâncias de avaliação da extensão, realidade a ser alterada com a curricularização.

Assim, a possibilidade para que os cursos de graduação (colegiados e NDE) e as pró-reitorias correlatas avaliem quais as ações de extensão serão legitimadas no “currículo oficial”²⁴² abre um novo campo de disputa nesse processo. Como tratado no capítulo anterior, a “articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa” consiste em um dos fatores da avaliação externa no âmbito do SINAES (institucional e de cursos). Se até então a extensão não tinha relevância na avaliação dos cursos de graduação, com a sua curricularização, a avaliação poderá tensionar a ausência de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, e as formas próprias e fragmentadas de realização de cada dimensão, evidentemente se a avaliação extrapolar as demandas regulatórias e burocráticas.

Inclui-se nesse campo também a tensão entre as formas de avaliação vinculadas às disciplinas e tempos curriculares e as formas de acompanhamento e avaliação qualitativa dos estudantes nas ações de extensão (processual, autoavaliação elaboração de relatório pelos coordenadores e discentes, avaliação da “comunidade” não-universitária). Esse é um ponto crucial, pois, a diversidade, complexidade e especificidade que caracterizam a riqueza da extensão faz com que suas principais contribuições não se concretizem necessariamente em resultados mensuráveis ou produtos que alimentem os sistemas externos e regulatórios de avaliação do ensino e da pesquisa. Portanto, considerando que a extensão materializa um conjunto de compromissos éticos, sociais e políticos nos processos formativos, é fundamental que as novas instâncias de avaliação da extensão reconheçam o campo metodológico da área, a fim de que a avaliação não se limite à lógica disciplinar e às demandas regulatórias.

²⁴² Não se trata de ponto pacífico. Na experiência do Programa Escola Integrada – UFMG – um robusto programa de extensão junto à educação básica coordenado pela PROEx/UFMG, analisada em OLIVEIRA (2014b), constatou-se que mesmo depois de quase dez anos de desenvolvimento do Programa, com ampla estrutura de orientação e acompanhamento dos estudantes e de várias tentativas da PROEx de integralizar a participação discente como prática de ensino ou estágio junto ao colegiado de graduação do curso de Pedagogia e Licenciaturas da Faculdade de Educação, não foram identificados avanços nesse sentido. Ao contrário, questionamentos a respeito da legitimidade do Programa na formação dos estudantes, alguns pertinentes e outros por falta de conhecimento da experiência, foi o que mais se observou.

A importância da avaliação da extensão em função do processo de curricularização tem sido apontada por alguns autores, para os quais, a implementação de sistemas de registro, gestão e avaliação, se apresenta como desafio (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015; GADOTTI, 2017; IMPERATORE; PEDDE, 2015). Como evidenciado neste capítulo, grande parte das UnF ainda não possuem sistemas de informação que possibilitem o acompanhamento e a avaliação da extensão. Nesse sentido, como alerta Imperatore e Pedde (2015, p.7), é crucial que a “insuficiente sistematização e incipiente avaliação”, somada “a imprecisão teórico-conceitual e metodológica” da extensão, determinada por sua diversidade, mas também por equívocos no entendimento e práticas existentes, não redunde em proposições “de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”.

Tendo em vista o conjunto de aspectos sistematizados e discutidos, pode-se afirmar que a inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação ainda se encontra em andamento na maioria das UnF. Isso inclui também aquelas que já regulamentaram a curricularização, pois as tensões, limites e contradições tratadas nesta seção revelaram que o crucial se refere às mudanças nas lógicas disciplinares, nas concepções de formação e de ensino-aprendizagem, no âmbito da reformulação dos PPC, inseparavelmente, da exigência de investimentos público e políticas institucionais indutoras. Defende-se que apenas ações de extensão articuladas em programas e projetos, comprometidas com a formação de estudantes e com a produção de conhecimentos referenciadas na ética pública sejam reconhecidas nesse processo. Sob tal direção, ele poderá resultar no aprofundamento e consolidação da institucionalização da extensão enquanto dimensão acadêmica e função social da universidade pública, enraizada no currículo e voltada para os “grandes dilemas dos povos”, sobretudo

No momento em que o governo elege, como inimigos principais, as universidades e o movimento social, é urgente implementar a curricularização da extensão, que, para além de cumprir o determinado pelo [...] – CNE, é uma resposta para qualificar o espaço acadêmico [...] [estendendo]-se mais a presença da universidade na sociedade (DEUS, 2020b, p.88).

Esse processo é indissociável da valorização da prática extensionista no trabalho docente, tema que será analisado e discutido na próxima seção.

4.2.3 – Inserção da extensão nos critérios de avaliação de desempenho docente

Intrinsecamente relacionada à discussão anterior e tida aqui como elemento fundamental à institucionalização da extensão no plano acadêmico, está a valorização de sua prática no

trabalho docente. Com base no Artigo 207 da CF/1988, na presente pesquisa, entende-se que o trabalho docente nas instituições universitárias abarca todas as atividades que os professores desenvolvem na pesquisa, no ensino, na extensão e na gestão institucional. Contudo, as reformas educacionais de matriz neoliberal que têm reconfigurado a educação superior no Brasil, desde os anos de 1990, em oposição a indissociabilidade como princípio organizador de um projeto pedagógico e institucional socialmente referenciado, induziram a fragmentação do trabalho docente entre o ensinar, pesquisar e fazer extensão.

Regidas por interesses alheios à autonomia universitária, principalmente, científica e didático-pedagógica, as políticas educacionais reguladas pelas avaliações de desempenho institucional e docente resultam, entre outras coisas, na heteronomia docente quanto à concepção e organização do seu fazer. A precarização e intensificação do trabalho docente, sobretudo nos últimos 20 anos, vêm sendo tratadas pela literatura, como desdobramentos do recuo do Estado na manutenção das instituições públicas. Dentre as consequências, está o aumento da relação professor/aluno na graduação, ante a ampliação das matrículas sem o correspondente aumento do quadro docente; as mudanças nas regras de aposentadoria, forçando a retirada precoce de professores para não perderem direitos; o produtivismo acadêmico na pós-graduação, orientado por padrões de excelência internacionais, para pleitear diferenciação nos aportes de recursos das agências de financiamento. Tudo isso implica negativamente na saúde física e mental dos docentes e no *ethos* acadêmico da universidade pública, crescentemente orientado ao mercado (BIANCHETTI; VALLE, 2014; MANCEBO, 2011; MAUÉS, 2005; MAUÉS; MOTA JÚNIOR, 2011; SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009).

A despeito de iniciativas individuais ou coletivas de resistência, esses processos vêm ocasionando o esvaziamento da universidade pública como instituição social, e, portanto, como espaço e tempo de criação, pensamento inventivo, de crítica e de construção coletiva de um projeto institucional socialmente referenciado. Conforme sintetiza Maués (2005, p.14), ao analisar os indicadores do trabalho docente na pesquisa e pós-graduação da GED, criada em 1998, e da autoavaliação do SINAES, instituído em 2004, “a chamada cultura do desempenho”, introduzida pelas avaliações oficiais, “vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho”, dentre elas, certamente a extensão. Segundo Leher e Motta (2014), a GED foi “inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total” e com ela

[...] parte substantiva da remuneração do professor passou a depender de sua “produtividade” individual. Criada “como instrumento indutor de transformações das

práticas docentes”, ela estabeleceu que o valor da gratificação recebido pelos docentes dependeria de um sistema de pontuação que estabeleceria parâmetros para a avaliação da prática docente e conformaria uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário (LEHER; MOTTA, 2014, p.71).

De caráter produtivista, os indicadores de desempenho desconsideram as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento de suas tarefas e a relevância institucional, acadêmica e social do que é realizado. Corroborando essa análise, Santos (2010, s/p.), afirma que a implantação da GED, além de estimular a competição e reforçar o individualismo entre os docentes, com essa gratificação

uma série de critérios com o objetivo de aferir a produtividade do professor foi introduzida nas universidades públicas e permaneceram vigentes mesmo após a sua transformação em gratificação fixa em 2004. Outros mecanismos de avaliação foram introduzidos nas IFES e passaram a determinar o perfil do que é ser um docente produtivo, dando origem, dessa forma, a um novo *ethos* acadêmico. Nesse contexto, cabe destacar o surgimento de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma. A intensificação, a desqualificação e a desprofissionalização resultam das injunções legais, que ditam os procedimentos que têm como finalidades exclusivas o controle do trabalho docente (VIEIRA; OLIVEIRA, 2007).

É nesse quadro geral de reformas educacionais pela adoção de mecanismos de avaliação de desempenho e suas consequências para as instituições e professores que se insere, de maneira contraditória, a extensão na avaliação de desempenho docente. Serrano (2012, p.155), ao analisar a inserção da extensão no processo de ascensão funcional docente na UFPb, a partir da implementação da GED, afirma que esse mecanismo, apesar de produtivista, contribuiu para valorizar a extensão “em igualdade com as atividades de pesquisa” e manter o seu *status* acadêmico na Universidade. Mais recentemente, no contexto da curricularização da extensão, Benetti, Sousa e Souza (2015, p.31) celebraram a aprovação da resolução que estabelece a obrigatoriedade de pontuação do ensino, pesquisa e extensão na UFRJ para a progressão docente como um enorme avanço para a extensão ao “estimular a aproximação de muitos docentes que hoje não praticam atividades de extensão para esta atividade fim da universidade”.

No entanto, conforme salientam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.142-143), “se existe dificuldade prática para uma adequada associação ensino e pesquisa, mais difícil se verificaria a associação entre ensino, pesquisa e extensão”. Para os autores, isso se daria por um lado, devido ao produtivismo acadêmico, que privilegia a produção científica e sua divulgação em veículos de prestígio. Por outro, pela desvalorização da extensão nas IFES “em razão do financiamento destas e dos baixos salários dos professores, “incentivados”, por isso, a

prestarem serviços” diversos, distanciando-a do “lugar que para ela foi pensado na origem do movimento pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Destarte, apesar da expectativa de se dar outro patamar para a extensão com o dispositivo constitucional da indissociabilidade, concorda-se com Sguissardi (2019, p.40) que ele não “eliminou as profundas ambiguidades do conceito de extensão universitária”, mesmo com os esforços permanentes para se definir o seu significado, anteriores e posteriores à promulgação da CF/1988. Como vem sendo tratado, as reformas educacionais neoliberais impuseram muitos limites à valorização da extensão enquanto dimensão acadêmica das universidades.

Face a essas contradições, considera-se que os determinantes mais gerais advindos das “políticas e imposições oficiais” sobre a prática docente, são mediados pelas instituições e pelos professores. O envolvimento ou não com as ações de extensão passa necessariamente pelo reconhecimento e importância da dedicação a essa área. Assim, a inserção da extensão na avaliação de desempenho docente pode se dar no reforço da lógica produtivista, competitiva e individualista que rege, na maioria das vezes, o processo avaliativo, significando mais heteronomia e sobrecarga de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, pode induzir o trabalho extensionista, em alguns casos, ou “valorizar”, em outros, o que já é realizado na extensão, fortalecendo a indissociabilidade como referente do trabalho docente e do projeto institucional da universidade, tensionando a sobrevalorização da pesquisa e do produtivismo acadêmico.

Com base nessa problemática, se analisa inserção da extensão nos critérios de pontuação do fazer docente nos procedimentos de avaliação de desempenho para a progressão (na mesma classe) e promoção na carreira (entre as classes). Ressalta-se que se trata de normas gerais das UnF, pois em alguns casos, as resoluções admitem a inserção de outros critérios de avaliação no âmbito das unidades acadêmicas, conforme as áreas de conhecimento. Os docentes em regime de dedicação exclusiva precisam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, portanto, o exame desse aspecto da carreira – a valorização da prática extensionista no trabalho docente – forneceu indícios a respeito do cumprimento da indissociabilidade nas UnF e do lugar da extensão nestas instituições.

Para fins de sistematização foram consideradas a classe da carreira regida pela norma²⁴³, a data de aprovação, a existência de critérios exclusivos para a avaliação da extensão ou em conjunto com outros critérios e alguns exemplos nesse sentido. Ressalta-se que foi realizada

²⁴³ No levantamento realizado foram encontradas resoluções que definem os critérios para todas as classes da carreira docente (de Professor Assistente a Titular), resoluções em que os critérios são definidos até o Classe D da carreira (Professor Associado) e resoluções exclusivas para o topo da carreira (Professor Titular).

uma leitura flutuante e não exaustiva ou sistemática dos documentos, pois a avaliação de desempenho docente não se configura como objeto central da presente pesquisa, ficando como possibilidade de estudos para os pesquisadores que se dedicam a estudar a área. O foco da análise consistiu em indicar, em linhas gerais, se a institucionalização da extensão nas UnF inclui a valorização do trabalho docente desenvolvido nessa dimensão na carreira docente, destacando aspectos relativos à função social da universidade a partir dos critérios analisados.

Em consonância com as normatizações federais que regem a avaliação de desempenho docente, algumas resoluções institucionais apresentam especificações a respeito de como cada dimensão acadêmica deve ser considerada para a avaliação de cada classe da carreira, seja para fins de promoção ou progressão. Em relação à extensão, é prevista a avaliação de atividades de extensão “*à comunidade, de cursos e de serviços*”, para a progressão funcional até a Classe C (Adjunto) e “*relacionada a projetos de extensão aprovados pelas instâncias competentes de cada instituição*”, para o acesso a Classe D (Associado) (PORTARIA MEC n. 554/2013)²⁴⁴. Para a promoção à Classe E (Titular), considera-se a avaliação das “*atividades de extensão, demonstradas pela participação e organização de eventos e cursos, pelo envolvimento em formulação de políticas públicas, por iniciativas promotoras de inclusão social ou pela divulgação do conhecimento, dentre outras atividades*” (PORTARIA MEC n. 982/2013)²⁴⁵.

Essas definições indicam a expectativa de atuação na extensão e de sua pontuação de maneira distinta, variando de acordo com as classes mencionadas, conforme a abrangência das ações. Apesar dessa diferenciação no plano legal, nos anexos das resoluções, onde, majoritariamente, são disponibilizados os critérios de pontuação²⁴⁶, não há diferenças significativas entre as classes da carreira, o que revela uma certa padronização quanto ao entendimento de como a extensão deve ser valorizada nesse âmbito no conjunto das UnF.

Quanto à data de aprovação das resoluções, basicamente todas são recentes, aprovadas a partir do ano de 2013 (variando entre 2013 a 2019), após a instituição da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe, entre outras coisas, sobre a estruturação do Plano de Carreiras

²⁴⁴ MEC. PORTARIA Nº 554, DE 20 DE JUNHO DE 2013. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Diário Oficial da União, n. 18, 21 de junho de 2013. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/>, acessado em jan/2020.

²⁴⁵ MEC. PORTARIA N. 982, DE 3 DE OUTUBRO DE 2013. Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 194, 07 de outubro de 2013. Disponível em <http://www.ufjf.br/progepe/files/2009/03/Portaria-MEC-982.pdf>, acessado em jan/2020.

²⁴⁶ Algumas resoluções não disponibilizam anexos com o detalhamento dos critérios de avaliação dos grupos de atividades pontuados abordados no corpo do documento (UNILAB, UFAL, UFCSPA; UFMG, UFFS e UNIFAP).

e Cargos de Magistério Federal²⁴⁷, alterada pela Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013²⁴⁸. Apenas em seis UnF (UFMT, UFAL, UFJF, UFAC, UFPb, UFLA), foram encontradas resoluções vigentes aprovadas antes do ano de 2012 (entre os anos de 1988 e 2011).

É importante ressaltar que, de acordo com D’Agostini e Titton (2022, p.48), a Lei n. 12.772/2012 expressa “a consolidação da desestruturação total” da carreira docente imposta pelo governo federal, “aprovada contra o movimento docente no contexto da grande mobilização da greve docente de 2012”. Coerente com o projeto educacional do governo federal, articulado às demandas do capital, e em oposição às reivindicações históricas dos docentes federais, condensadas em torno de uma concepção de carreira articulada ao projeto de universidade, educação e sociedade construído historicamente pelo ANDES, segundo os autores, esse disposto legal impactou profundamente nos regimes de trabalho, em especial, na dedicação exclusiva e provocou, ainda, um maior desnivelamento interno da carreira, impondo “um novo ritmo intensificado de trabalho” (D’AGOSTINI; TITTON, 2022, p.67), agravando ainda mais a orientação produtivista da carreira, erigida nos anos de 1990, desde a implementação da GED em 1998. É nesse contexto mais geral que se dá a inserção da extensão nos critérios de avaliação do desempenho docente.

Observados esses aspectos, conforme exposto na Tabela 14, destaca-se que no conjunto das UnF, a extensão encontra-se institucionalizada na avaliação de desempenho docente, constando como critério de pontuação para progressão e promoção na carreira docente (92,1%)²⁴⁹. Os dados indicam que, a partir das normatizações federais referidas, essas instituições passaram a contabilizar e pontuar também a inserção da extensão, o que denota um movimento recente de valorização do trabalho docente na extensão, mesmo passados quase 30

²⁴⁷ BRASIL. LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 [...] e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm, acessada em maio/2020. Para o melhor entendimento implicações desta Lei na carreira e no trabalho docente, ver (D’AGOSTINI; TITTON, 2022).

²⁴⁸ BRASIL. LEI Nº 12.863, DE 24 DE SETEMBRO DE 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis n. 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm, acesso maio/2020.

²⁴⁹ Até o momento do levantamento realizado, a UFCA, UFESBA e UNIFESSPA utilizavam, respectivamente, as resoluções da UFC, UFBA e UFPA no processo de avaliação de desempenho dos docentes de suas instituições, pelo fato de se originarem de desmembramento/interiorização das três últimas. Em decorrência, tais resoluções foram contabilizadas duas vezes.

anos de aprovação da CF/1988. Nas demais universidades (UNIR, UTFPR, UFF, UFOB e UNIFAP) não foram localizados os documentos que orientam essa avaliação. Na UNIFAP analisou-se o relatório da “Comissão Permanente de Pessoal Docente” que indica a inserção da extensão nos relatórios de avaliação docente, justificando a classificação como “norma não encontrada”.

Tabela 14 – Inserção da Extensão nos critérios de Avaliação de Desempenho Docente – UnF (2019)

Existência de critérios	Total	
	N.	%
Sim	58	92,1
Informação não encontrada	4	6,3
Norma não encontrada	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

A maioria das resoluções apresenta critérios exclusivos para a “avaliação da extensão”, mas em alguns casos, a extensão a ser avaliada encontra-se integrada às demais atividades acadêmicas, como, por exemplo, “atividades de projetos de ensino, pesquisa e extensão”; “atividades de pesquisa, extensão e inovação”; “Pesquisa, Extensão e Produção Intelectual”. Há casos em que a extensão possui mais critérios de avaliação que a pesquisa, porém com pontuação equivalente entre elas. A pesquisa e a produção intelectual são as atividades acadêmicas mais valorizadas (maior peso ou número de critérios), sendo que há resoluções que incorporam os produtos extensionistas junto dos critérios de pontuação da produção intelectual e acadêmica como um todo.

Embora os critérios de avaliação da extensão nas UnF constem em todas as resoluções, eles podem variar em quantidade e tipo, sendo o mais comum entre as instituições, a valorização da coordenação, participação, execução e/ou colaboração de/em ações de extensão. A variação na pontuação se dá pela: inclusão ou não de todas as modalidades de ação; tipo de participação (coordenação ou membro da equipe); entrega de relatório final da ação; período de realização; se a ação possui ou não financiamento (externo – agências oficiais ou interno – programas institucionais) e se o coordenador é ou não remunerado.

A orientação de discentes também é pontuada como critério próprio da extensão ou vinculada às atividades de ensino ou orientação acadêmica. Entretanto, em algumas resoluções essa definição não consta como critério, o que indica a admissão de ações de extensão sem a presença de estudantes, limitando o seu caráter formativo, realidade a ser alterada com a curricularização da extensão. Muitas resoluções reforçam a necessidade de aprovação das ações nas instâncias competentes e registro na PROEx, conforme a regulamentação da área.

Os programas e projetos são as ações que recebem maior pontuação, inclusive com a valorização da coordenação de núcleos institucionalizados de extensão, o que reforça o lugar distinto dessas ações entre as modalidades extensionistas. Para os cursos, a pontuação varia segundo o tipo de curso (atualização, aperfeiçoamento, etc), a CH e se o docente coordena ou ministra aulas. Quanto aos eventos, valoriza-se, sobretudo, os congressos, a abrangência (internacional, nacional, local), a atuação do docente na coordenação de comissões organizadoras e a forma de participação (coordenador, palestrante, ouvinte, mediador, apresentação de comunicação oral).

Em relação à prestação de serviços, quando pontuada, em alguns casos são definidos os tipos (atendimento nos hospitais universitários e veterinários, assistência jurídica, assessorias e consultoria, laudos e perícia técnica; participação em atividades de assistência à saúde, família e sociedade em parceria com órgãos públicos; elaboração de projetos técnico científicos para órgãos públicos ou ONGs; transferência de tecnologia, depósito de patente, registro de marcas e softwares); a origem (de interesse acadêmico e institucional decorrentes de convênios e contratos aprovados pela instância competente); a participação orientada de alunos e a participação não remunerada dos docentes.

A pontuação mais elevada dos programas e dos projetos de extensão nos critérios de avaliação denota a valorização do trabalho docente em ações, tidas, de maior relevância acadêmica e social. Esse diferencial pode induzir a realização de práticas que possuem maior potencial de concretização das diretrizes da extensão e com isso pode contribuir para fazer frente ao produtivismo acadêmico que vem levando muitos professores, por adesão crítica ou alienada, a construir suas carreiras e adquirir prestígio científico alicerçados exclusivamente na pesquisa e na produção intelectual pautadas por padrões de excelência internacionais, o que contribui para reforçar a heteronomia cultural da universidade.

No que diz respeito aos aspectos relativos à remuneração, as ações que remuneram os coordenadores são as que recebem menor pontuação. Em algumas instituições valoriza-se apenas a participação sem remuneração: “conferencista de evento sem *pro labore*” (UFPE, Resolução n.03/2014); coordenação/participação de ações de extensão e ministrante de curso ou evento sem remuneração específica (UFSJ, Resolução n.34/2014); coordenação de projetos com financiamento interno ou externo sem remuneração (UFU, Resolução n.3/2017); “prestação de serviços em instituição conveniada com a UFAM sem remuneração adicional” (UFAM, Resolução n.13/2017).

Já em relação ao financiamento, as ações com captação de recursos em agências oficiais são aquelas que obtêm maiores pontuações. Na UNIFESP e UNILA a “captação de recursos”

foi instituída como critério exclusivo (não associado aos outros critérios). Na primeira universidade, o critério é previsto para aqueles professores que almejam o topo da carreira (UNIFESP, Resolução n.110/2014), e, na segunda, a pontuação varia pelo valor captado (UNILA, Resolução n.35/2018)²⁵⁰. Quanto à oferta de atividades, a UNIRIO e UFRA são as únicas universidades que especificam a pontuação somente de ações com caráter público e gratuito (UNIRIO, Resolução n.4.430/2014; UFRA, Resolução n.130/2015).

A delimitação do tipo de prestação de serviços (incluindo-se aqui os cursos) valorizado na avaliação de desempenho docente, o controle sobre a remuneração adicional ou a indução de captação de recursos, em conjunto, revelam aspectos importantes para a reflexão sobre a extensão nas UnF. Como já demonstrado neste estudo, embora integre as modalidades das ações de extensão em praticamente todas as instituições, quando admitida no processo avaliativo em exame, valoriza-se, principalmente, aquela de interesse acadêmico e institucional, isto é, a prestação de serviços que extrapole o caráter exclusivamente, assistencial ou mercantil, em evidente preocupação com ações que desvirtuem a função social da universidade pública.

Em relação ao financiamento, parece consenso a ideia de maior valorização de ações, seja qual for a modalidade, que captem recursos. Somados, esses aspectos apontam para a consolidação do que Jezine (2006a) analisava, ainda, como tendência da “extensão captadora de recursos”, questão já discutida neste capítulo. Tal realidade evidencia as consequências nefastas da insuficiência de recursos orçamentários para os docentes no desenvolvimento das atividades universitárias, responsabilizando-os pela busca ativa recursos²⁵¹, fazendo emergir a figura do professor “empreendedor” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). E, na mesma direção, como alertam Leher e Motta (2014, p.73),

nesse caminho que leva aos recursos [...], o docente tem de se ajustar aos editais, tendo em vista a concorrência pelos recursos e, ao mesmo tempo, incorporar um determinado modo de trabalho que pode ser mais ou menos “distante” das suas expectativas originais. [...] Entre os novos atributos valorizados, destacam-se o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da capacidade crítica.

No que diz respeito à remuneração adicional, nas UnF que atribuem maior pontuação para as ações sem essa contrapartida, emergem as contradições no posicionamento político

²⁵⁰ “IV.22 Captação externa de recursos para extensão mediante comprovação – maior que R\$ 100.000,00 (por captação) 40 pontos; IV.23 Captação externa de recursos para extensão mediante comprovação – entre R\$ 30.000,00 e R\$ 100.000,00 (por captação) 30 pontos; IV.24 Captação externa de recursos para extensão mediante comprovação – menor que R\$ 30.000,00 (por captação) 20 pontos” (UNILA, Resolução n.35/2018). Esses mesmos critérios também estão previstos para as atividades de pesquisa da Universidade.

²⁵¹ Essa busca não é exclusiva na extensão, se dá também, e arrisco dizer, sobretudo, na pesquisa, pois, segundo SGUISSARDI e SILVA JR. (2009, p.158), mais valorizada é aquela que “trouzer dinheiro” para a instituição.

delas, mediado por seus colegiados superiores. Por um lado, majoritariamente valoriza-se a captação de recursos para o financiamento das ações. Por outro, a pontuação de ações nas quais os docentes não recebem *pró-labore*, indica “certa” preocupação com os perigos de mecanismos que aprofundem a diferenciação salarial dos professores, em especial, das áreas tecnológicas, e que impactem na construção de um projeto coletivo de universidade. Apesar da contradição, entende-se que esse critério pretende interditar o direcionamento do trabalho docente para ações que privilegiem interesses particulares e a mercantilização do conhecimento que desconfiguram a importância da universidade pública socialmente referenciada.

Ademais, os critérios identificados de maneira mais pontual na avaliação de desempenho docente foram sistematizados em três grupos principais e apresentados no Quadro 14, com o objetivo de demonstrar a diversidade de aspectos valorizados na prática docente extensionista.

Quadro 14 – Critérios específicos da extensão na avaliação de desempenho docente - UnF (2019)

Critérios	Caracterização dos critérios
Atividades de divulgação científica	“confeção de material didático ou divulgação científica e elaboração de materiais e produtos de popularização da ciência e tecnologia” (UFABC, Resolução n.160/2016); “publicação para popularização da ciência, esporte, cultura e arte”; “cursos de extensão e palestras técnicas/temáticas para popularização da ciência e capacitação profissional” (UFV, Resolução n.15/2015); “organização de eventos promovidos pela UFRJ para a sociedade com a finalidade de divulgação científica e cultural para o público extra universitário e atividades de divulgação científica” (UFRJ, Resolução n.8/2014).
Relação universidade e sociedade na extensão (priorização de públicos, vínculo com as políticas públicas)	“Integração universidade-sociedade, através de atividades realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade” (UFRGS, Decisão n.401/2013); “Contribuição social das atividades de extensão” (UNIFESP, Resolução n.115/2015); “atividades de ensino que caracterizem a integração entre a UFRJ e a comunidade atendendo projetos cadastrados na UFRJ ou aprovados pelo colegiado superior da Unidade” (UFRJ, Resolução n.8/2014); “atendimento às famílias de alunos da Educação Básica (UFU, Resolução n.03/2017); “participação em ações de extensão voltadas para grupos vulneráveis economicamente” (UFS, Resolução n.61/2014); “coordenação ou participação no programa Mais Médicos” (UFT, Resolução n.23/2015); “envolvimento em políticas públicas, por meio de formulação, análise, avaliação e gestão” (UFRJ, Resolução n.8/2014).
Vinculação da extensão às empresas júniores, incubadoras de empresas e políticas de inovação	coordenar ou participar de ambientes de inovação (UFAM, Resolução n.03/2017, UFBA, Resolução n.03/2016; UFESBA, Resolução n.03/2016); bolsista de Extensão Inovadora (UFMS, Resolução n.41/2018); produção técnica ou produto/processo tecnológico com patente ou propriedade intelectual, assessoramento em projetos de incubadoras de empresa (UFRR, Resolução n.11/2013); extensão tecnológica (FURG, Deliberação 99/2018); orientação de graduandos em empresas júniores (UFRA, Resolução n.130/2015); coordenação de empresas júniores e incubadoras (UFRN, Resolução n.136/2014 e UNIVASF, Resolução n.18/2014).

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa²⁵².

²⁵² A participação em comissões para avaliação de propostas/relatórios de avaliação (coordenador ou membro), nas Câmaras de Extensão consta como critério em algumas UnF, como forma de valorizar a atuação na gestão da

No que tange às *atividades de divulgação científica*, ressalta-se a importância delas no contexto atual de crise humanitária e sanitária decorrente da pandemia da COVID-19. O negacionismo científico praticado e induzido pelas autoridades brasileiras e a adesão de grande parte da população, manipulada pelo fenômeno das *Fake News*, resultaram no colapso do setor de saúde, sobrecarga e adoecimento dos profissionais da área, a perda inestimável de vidas ou a sobrevivência de muitas pessoas com sequelas irreversíveis e/ou incapacitantes e o aprofundamento da crise socioeconômica do país. Portanto, embora concorde-se com as críticas às perspectivas unilaterais da extensão (transmissão de conhecimento e difusão cultural) que não se pautam pelo diálogo com outros saberes, considera-se que a valorização da prática docente na divulgação científica é de enorme relevância em uma sociedade capitalista dependente, onde o acesso ao conhecimento científico segue, deliberadamente, sendo privilégio social restrito a poucos.

Da mesma forma, os critérios organizados como *relação universidade e sociedade na extensão* revelam as contradições sociais que impelem a universidade e seus trabalhadores a contribuírem ativamente com os diferentes setores da sociedade, neste caso, com a classe trabalhadora ou com os mais vulneráveis social e economicamente, por meio de ações de extensão dirigidas às políticas na área da educação e da saúde pública, sobretudo. A partir da contribuição de Jezine (2006b, p.11), apreende-se que esses critérios apontam para a extensão que “busca viabilizar os direitos sociais declarados e garantidos em Lei, pois, a partir do compromisso social de quem pensa e faz a extensão universitária pretende-se superar as desigualdades sociais produzidas pelo processo de exclusão social capitalista”. Em concordância com esta autora, entende-se que “a extensão mesmo sendo cooptada pelo Estado para o atendimento de demandas sociais, tem se direcionado a estar a favor dos que vivem do e para o trabalho, as classes populares”.

Por último, os critérios relativos à *vinculação da extensão às empresas júnior, incubadoras de empresas e políticas de inovação*, indicam a valorização do trabalho docente atrelado às demandas do setor econômico, evidenciando, ao lado dos critérios já analisados, os projetos de educação e sociedade em disputa no interior das instituições e no conjunto das UnF. Não se trata aqui de demonizar toda e qualquer relação com o setor produtivo, mas de compreender que esses critérios advêm das mudanças do papel do Estado na educação e da

extensão. A participação em outras comissões diversas também foi identificada, a saber: de periódicos de extensão; de agência de fomento à extensão; em comitês de assessoria, conselhos diretores, curadores de agências de fomento em extensão e assessoria a órgãos públicos; representante institucional, avaliadores designados pelo MEC/INEP, CAPES, CNPq, FAPEMIG, e ainda, estranhamente, em bancas de concursos e de Mestrado e de Doutorado.

emergência do conhecimento como força produtiva, das quais derivam as políticas de inovação tecnológica e de desenvolvimento econômico que submetem as universidades às demandas de crescimento e competição no mercado mundial (SGUISSARDI; SILVA JR. 2009).

Expressam, na avaliação docente em perspectiva, o movimento mais amplo de reestruturação produtiva que vem aprofundando a heteronomia cultural da universidade e do país, ao subordinar a agenda de formação e científica da universidade (ou de áreas específicas) e o trabalho docente aos interesses do capital e valores do mercado (LEHER; MOTTA, 2014). Esse movimento, não sem contradições e resistências, restringe a autonomia docente e da universidade e, conseqüentemente, o seu papel na crítica e construção de alternativas de futuro. No contexto atual, essa realidade tende a se exacerbar, face as proposições como o Programa *Future-se*, que como denuncia Leher (2020), visa redimensionar por completo a função social das universidades, mais precisamente, refuncionalizar essas instituições, por meio de um ajuste ultraliberal ao padrão de acumulação do capital, de modo a agudizar o caráter dependente do Brasil e sua heteronomia cultural, uma vez que seu escopo e objetivos

nada têm a ver com programas que possibilitem superar desafios tecnológicos necessários à soberania do país e ao desenvolvimento complexo de cadeias produtivas de bens e serviços a partir de novos prismas para o aprimoramento das forças produtivas, em perspectivas ecológica, socioambiental e criadora. Tampouco estão comprometidas com relações de produção baseadas no reconhecimento da dignidade dos seres humanos que vivem do próprio trabalho e são explorados (LEHER, 2020, p. 146).

Nessa conjuntura, a valorização da extensão “tecnológica” ou “inovadora”, sobretudo, em algumas áreas do conhecimento, tende a desequilibrar, ainda mais, as disputas em torno dos escassos recursos externos e internos às UnF. Pode induzir a valorização da extensão “como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável financeiramente”, como discute Sguissardi (2019, p.54), ao tratar dos desafios para as missões da universidade, em especial, da extensão (terceira missão), face ao fenômeno da mercadização/mercantilização da educação superior. No caso de implementação do Programa *Future-se*, a “extensão universitária rentável” provavelmente, se tornaria predominante.

Esse movimento se daria em clara oposição a extensão crítica e socialmente referenciada que vem sendo desenvolvida com muita ousadia e trabalho por docentes que buscam nortear o seu fazer pautado pela ética e pelos problemas reais do país. Tal direcionamento pode ainda, entrar em choque com a atual perspectiva de inserção da extensão nos currículos de graduação que visa contribuir, com todos os limites e contradições, com uma formação eticamente orientada e comprometida com as demandas advindas, principalmente, da classe trabalhadora.

Portanto, não é possível pensar a valorização do trabalho docente na extensão, desconsiderando os riscos do Programa *Future-se* e as mudanças que o acompanham e a curricularização da extensão.

Em suma, considera-se que, mesmo que a extensão ainda não possua, nas práticas institucionais, o mesmo peso que a pesquisa e a produção acadêmica, confirmando o seu lugar subalterno nas atividades docentes, sua inserção na avaliação de desempenho como critério a ser pontuado em todas as UnF, pode, apesar do seu caráter recente, fortalecer a extensão como dimensão acadêmica da universidade. Isso se daria à medida que os docentes se envolvessem cada vez mais com a extensão, sinalizando que ainda há um caminho a ser trilhado para a consolidação da extensão no trabalho docente de maneira isonômica à pesquisa.

De toda maneira, do ponto de vista da institucionalização da extensão no plano acadêmico, a existência de critérios para a avaliação da atuação docente na extensão representa um avanço para a área, na medida em que pode induzir tal prática. Entretanto, a natureza deles revela que a inserção da extensão nesse processo se deu de maneira subordinada à lógica da competitividade entre os “pares”, aferida por indicadores quantitativos e produtivistas que demonstrem, entre outras coisas, o trabalho de captação de recursos para o financiamento das ações de extensão. Os critérios analisados neste estudo são semelhantes àqueles encontrados por Serrano (2012), ao examinar os indicadores da extensão referentes à GED na UFPb.

Nem de longe eles abarcam a riqueza dos processos desenvolvidos na extensão, as problemáticas enfrentadas nas ações, como também praticamente não colocam a atuação docente e acadêmica em função do projeto político-acadêmico da universidade, ao contrário, sinalizam o reforço da função docente empreendedora. É crucial uma avaliação do trabalho docente que considere também as condições de trabalho e infraestrutura para a sua realização. Esses aspectos abrem novos temas para o campo de pesquisas a respeito do trabalho docente na extensão com vistas a aprofundar o debate sobre a função social da universidade, extrapolando o alcance desta tese, que espera ter problematizado nesta seção, algumas tendências em curso, a partir das questões relativas à extensão e sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

4.3 – Algumas considerações

Os achados desta pesquisa, sistematizados neste capítulo, confirmam parte da hipótese de que a extensão está institucionalizada nas UnF, apesar dos limites impostos pelas contrarreformas educacionais à concretização do modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. As análises evidenciam que a extensão

detém um lugar consolidado nas estruturas administrativas superiores e nas normativas institucionais e, está em consolidação no plano acadêmico dessas instituições. Não se trata mais de uma atividade informal e eventual, ao contrário, ela está materializada na política institucional das UnF, no cumprimento de sua função social.

Como demonstrado, a extensão dispõe de espaço próprio na administração central de todas as UnF e junto aos conselhos superiores, ambos responsáveis pela definição e direção da política de extensão nas instituições. No âmbito dessas instâncias predomina a concepção de extensão enquanto dimensão acadêmica da universidade, pactuada no âmbito do FORPROEX, e explicitada, sobretudo, nas resoluções institucionais que normatizam e organizam a área, como também nos editais de fomento à extensão. Em consonância com essa direção política, recentemente, quase todas as UnF já estabeleceram critérios de avaliação do desempenho docente na extensão. Atualmente, essas instituições também se encontram em processo de institucionalização da extensão nos currículos de graduação.

Sem dúvidas, esses aspectos denotam avanços significativos da extensão nas UnF. Compreende-se que esse movimento de institucionalização, na direção evidenciada, se insere na luta por um projeto de universidade socialmente referenciado. Opõem-se, assim, aos interesses exclusivos do mercado, que em sociedades dependentes, operam para a manutenção da heteronomia cultural da universidade pública.

Não obstante, a esses avanços, os dilemas quanto à concretude da extensão na prática universitária cotidiana permanecem, em especial, a questão do financiamento. Apesar das UnF destinarem parte de seus recursos para a participação de estudantes em programas e projetos de extensão por meio dos editais de fomento, eles são insuficientes e não atendem a toda a demanda. Essa restrição, exacerbada nos últimos, em função dos cortes orçamentários para as IFES, certamente dificultará o maior envolvimento e a dedicação de docentes e discentes com a extensão recentemente integrada à matriz curricular na graduação.

Como demonstrado no capítulo anterior, a partir dessa definição, as instituições passaram a ter que demonstrar a sua implementação nos cursos, o número de docentes e discentes envolvidos, o que deverá repercutir, por exemplo, na universalização de sistemas de informação e avaliação nas UnF com vistas ao seu controle, aspecto não alcançado até então, como demonstrado. Caso a implementação desse processo permaneça sem a garantia de condições para a sua implementação, a curricularização da extensão poderá reforçar a lógica identificada na avaliação de desempenho docente, de valorização da extensão que capta recursos para a manutenção das atividades da universidade. A avaliação da extensão ainda é um campo em aberto, como será tratado na sequência, e as disputas tendem a se acirrar.

CAPÍTULO 5 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A institucionalização da extensão se encontra, não sem limites e contradições, consolidada nas universidades federais (UnF) brasileiras. A existência de normativas que regulamentam e organizam a área, de estruturas administrativas e instâncias colegiadas superiores e nas unidades acadêmicas, bem como de mecanismos de fomento das ações de extensão confirmam essa direção. Mais recentemente, a extensão passou a ser valorizada nos critérios de avaliação de desempenho docente e, encontra-se em andamento, o processo de institucionalização da integralização curricular da extensão como atividade obrigatória para os estudantes nos cursos de graduação.

Diante do panorama da extensão nas UnF e da lacuna de conhecimento a respeito de sua avaliação, este capítulo objetiva caracterizar e analisar a avaliação institucional (AVI) da extensão nas UnF. O exame parte da hipótese de que a avaliação da extensão, diferentemente do ensino e da pesquisa, ainda está por se fazer, carecendo de institucionalização, em particular, no âmbito da AVI global das UnF.

Para o alcance do objetivo proposto, foram pesquisados e analisados um vasto conjunto de documentos e informações das 63 UnF (conforme percurso metodológico abordado na introdução desta tese), a saber: a regulamentação da avaliação da extensão nas resoluções institucionais que normatizam a extensão; a inclusão do tema nas seções dedicadas à “Políticas de Extensão” e “Avaliação Institucional” dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o tratamento dado à avaliação da extensão nos relatórios de autoavaliação (RAV) de nove Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Adicionalmente, a pesquisa incluiu também, informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos das PROEx.

A análise ancorou-se na discussão da “avaliação institucional na perspectiva da integração” e considerou dois movimentos principais. Inicialmente, foram examinados aspectos inerentes aos processos avaliativos relativos a *quem, como, o quê, por que e para que* se avalia a extensão. Para fins de exposição, esse primeiro movimento foi sistematizado na categoria “avaliação setorial da extensão universitária” e engloba a avaliação da extensão exclusivamente (na relação com o ensino e a pesquisa – parte/todo). Essa categoria abrange os seguintes aspectos: Instâncias, setores institucionais responsáveis e participantes; Práticas de avaliação da extensão: processos, procedimentos e objetos; Finalidade, usos e critérios de avaliação.

Posteriormente, buscou-se compreender a articulação da avaliação setorial da extensão à AVI global das UnF. Para tanto, foi definida a categoria “Integração à avaliação institucional

global das universidades federais”, que abarcou a análise dos seguintes aspectos: “o papel das Pró-reitorias de Extensão”; as “Comissões Próprias de Avaliação: dimensões de avaliação do SINAES; e “A avaliação da extensão nos relatórios de autoavaliação da CPA”. Com base na discussão a respeito da “avaliação institucional na perspectiva da integração” entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscou-se problematizar o lugar da extensão na AVI nas universidades federais e o que esse processo aponta a respeito da função social destas instituições.

5.1 – Avaliação Setorial da Extensão Universitária

5.1.1 – Instâncias, setores institucionais responsáveis e participantes

Como discutido nesta tese, as políticas de avaliação da educação superior no Brasil se destacam com as reformas neoliberais, em curso nos últimos 30 anos, que restringiram o papel do Estado na provisão de recursos e infraestrutura necessárias à manutenção das políticas sociais, dentre elas, as educacionais. Mediante as políticas de avaliação, o Estado vem sujeitando as instituições, docentes e cursos, cerceando a autonomia das universidades na definição de suas políticas de ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa. Historicamente, são os agentes externos, localizados nas instâncias governamentais ou fora delas, aqueles que concebem, definem e operacionalizam as políticas de avaliação dessas áreas, para atender, predominantemente, a interesses alheios aos da comunidade acadêmica.

No caso da extensão, no capítulo anterior foi demonstrado que as UnF estabelecem suas políticas institucionais, principalmente, a partir do consenso construído no FORPROEX nas últimas três décadas. Até mesmo as poucas iniciativas governamentais relativas à área se pautaram, até então, nas concepções da PNEU. E a avaliação da extensão? Embora inserida na AVI (externa e interna) do SINAES, as comissões externas não avaliam diretamente as ações de extensão. Assim, no âmbito institucional, *quem a realiza?*

A avaliação desse fazer universitário ocorre, principalmente, sob a responsabilidade e autonomia das estruturas administrativas e colegiadas das universidades. A análise das resoluções que regulamentam a extensão e a sua avaliação (e outras fontes²⁵³) nas 63 UnF, revelou que o tema se encontra formalizado como atribuição das PROEx e órgãos colegiados das unidades acadêmicas proponentes das ações, como demonstrado na Tabela 15.

²⁵³ Nos sítios eletrônicos das PROEx, editais de fomento ou resoluções específicas que regulamentam o fluxo das ações de extensão (aprovação, cadastro, registro e acompanhamento) ou para alguns tipos de ação, como programas e projetos, separadamente da resolução geral da área.

Tabela 15 – Instâncias de Avaliação das Ações de Extensão nas Universidades Federais (2019)

Instâncias de Avaliação	Total ²⁵⁴	
	N.	%
PROEX	50	79,4
Órgãos Colegiados das Unidades (proponentes/executoras)	43	68,3
Câmara de Extensão	17	27,0
Centros de Extensão das Unidades (proponentes/executoras) ²⁵⁵	14	22,2
Direção de Unidade ou Chefia Imediata (departamental e outros setores)	6	9,5
Órgão Colegiado Superior (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão)	3	4,8
Outros ²⁵⁶	3	4,8

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

Como instância mais frequente de avaliação da extensão nas UnF (79,4%), a PROEx é responsável, juntamente com as Câmaras de Extensão, pela política, regulamentação e definição de instrumentos, metodologias, indicadores e sistemas de avaliação para a área no âmbito geral das instituições, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Art.17. A PROEX regulamentará e implementará os mecanismos de informação e avaliação das ações de Extensão Universitária para subsidiar a construção de indicadores da Extensão (UFT, Resolução n.08/2018).

Art.25. Caberá à Pró-Reitoria de Extensão, com a colaboração da Câmara e as Comissões de Extensão ou equivalentes, elaborar instrumentos de avaliação da extensão, de um modo geral, e das ações de extensão em particular, considerando as dimensões e indicadores elencados no Art.24 (UFSM, Resolução n.06/2019).

A respeito das ações de extensão desenvolvidas nas unidades acadêmicas, em vários casos, as PROEx que se ocupam principalmente, mas não exclusivamente, do cadastro, registro ou homologação das ações para fins de reconhecimento institucional e emissão de certificados²⁵⁷. Em situações específicas, a avaliação das ações de extensão por essa instância pode ocorrer de maneira exclusiva²⁵⁸, mas incide, especialmente, em casos de submissão de ações aos editais de fomento institucionais (aprovação de proposta inicial e relatório final), de maneira conjunta às Câmaras de Extensão.

Art. 5º As atividades de extensão [...] §1º Todas as propostas e relatórios de atividades de extensão devem ser devidamente aprovados nos Conselhos das Unidades

²⁵⁴ O total da Tabela 15 não fecha em 63 em função das UnF contarem com mais de uma instância de avaliação das ações de extensão.

²⁵⁵ Possuem diferentes denominações entre as universidades federais: Coordenação Setorial de Extensão; Comitê de Extensão da Unidade; Comissão Local de Extensão do Campus; Comitês Internos de Extensão; Comissão de Extensão; Colegiado de Extensão; Coordenação de Extensão; Departamento de Extensão dos Campus. Para fins de sistematização, foi definido como Centro de Extensão das Unidades Proponentes.

²⁵⁶ Outras pró-reitorias, Comissão de Avaliação instituída pela Direção de unidade, Coordenação de Curso.

²⁵⁷ Como demonstrado no capítulo anterior, nem todas as UnF possuem sistemas de informação para a gestão da extensão, o que certamente impacta nos processos de controle mencionados.

²⁵⁸ Quando a unidade não é de ensino ou acadêmica ou o coordenador é TAE, a aprovação ou encaminhamento para a aprovação nas PROEx é realizado pela direção da unidade, chefia superior ou instância deliberativa do setor.

envolvidas e enviados à PROEX devidamente documentados quanto à avaliação de mérito e atas de aprovação, para registro no cadastro de programas e projetos de extensão da UFPA/PROEX [...]. (UFPA, Resolução n.3.298/2005).

Art. 9o [...] § 2o As propostas e os relatórios das unidades de caráter administrativo/executivo (pró-reitorias e suas coordenadorias e órgãos suplementares) serão submetidos, avaliados e aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão. § 3o A Pró-reitoria de Extensão fornecerá os instrumentos necessários para a elaboração de propostas e relatórios das atividades de extensão. [...] § 5o Todas as atividades extensionistas deverão gerar relatórios até o final do ano em exercício, para efeito de registro junto aos órgãos superiores (UFC, Resolução n.4/2014).

Art. 42. O relatório da ação de extensão é encaminhado, para avaliação quanto ao mérito, à PROEX. Parágrafo único. A avaliação de relatório de ação de extensão pode ser realizada por parecerista *ad hoc*, observando critérios definidos em editais específicos. [...]. Art. 45. A ação de extensão que utilizar recursos financeiros deve apresentar, ao final, prestação de contas, conforme edital público específico (UNILA, Resolução n.01/2015).

Para levar a cabo as atribuições correlatas à avaliação da extensão formalizada nas resoluções institucionais, quase metade das UnF (46%) contam com setores vinculados à PROEX para tal fim. Alguns deles se dedicam exclusivamente ao tema, enquanto outros, têm a avaliação como uma de suas atribuições. A maioria deles incluem também, ações de acompanhamento e monitoramento das ações de extensão, como parte dos processos de avaliação, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Setores de Avaliação da Extensão das UnF e atribuições (2019)

Instituição	Sector de avaliação	Atribuição/Competência/Missão do setor
UFGD (MS/CO)	Divisão de Políticas de Extensão e Atividades Gerenciais	"responsável pelo acompanhamento e avaliação das ações de extensão aprovadas institucionalmente, bem como, pelo processo avaliativo da extensão no âmbito institucional. As avaliações das ações de extensão acontecem primeiramente pela análise dos relatórios parciais e finais das ações, assim como, pela apreciação dos relatórios encaminhados pelos bolsistas. Por meio desses relatórios é possível estabelecer um dos parâmetros para checar a efetividade das ações, a contribuição para a formação do acadêmico-bolsista, o alcance, os impactos: social, econômico, científico, ambiental e tecnológico, os produtos gerados, as mudanças e dificuldades ocorridas, a efetiva participação do público-alvo e a geração de produções científicas. Outra forma de acompanhamento e avaliação, que está em viés de ser implantada, é a visitação in loco, nestas ocasiões serão realizadas entrevistas com as comunidades atendidas e com os coordenadores das ações".
UFMT (MT/CO)	Coordenação de Extensão	"A Coordenação de Extensão da Pró-reitoria de Cultura Extensão e Vivência - PROCEV juntamente com o Secretaria de Tecnologia e Informação - STI, disponibilizou uma nova forma de realizar o acompanhamento dos projetos de extensão por meio do relatório no Sistema de Extensão - SIEx. O relatório tem como objetivo o acompanhamento, avaliação e a certificação dos participantes das ações de extensão realizadas e/ou em execução".
UFMS (MS/CO)	Divisão de Planejamento e Monitoramento das Ações de Extensão	"manter registro e controle de todas as Ações de Extensão; executar e controlar as atividades relacionadas ao processo de cadastramento, aprovação, acompanhamento e conclusão das ações de extensão; colaborar com o processo de divulgação das informações sobre a extensão universitária e seus resultados".

UnB (DF/CO)	Diretoria Técnica de Extensão	"Além de lançar editais internos de fomento, a DTE responde pela formulação de indicadores para a avaliação da produtividade das ações extensionistas e a integralização de créditos em Extensão".
UFS (SE/NE)	Coordenação de Atividades de Extensão	"apoiar, acompanhar e avaliar, em articulação com os órgãos acadêmicos da instituição, as atividades de extensão (programas, projetos, cursos e eventos)". A Pró-Reitoria conta com uma Assessoria Técnica a esta Coordenação que "tem como principal função prestar assessoria [...] na elaboração da política Institucional de extensão e nos processos de acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão na UFS com a participação de uma equipe de técnicos em assuntos educacionais (TAES), incluindo a Gestão do Banco de Avaliadores Ad Hoc da Proex.
UFPI (PI/NE)	Coordenadoria de Programas, Projetos e Eventos Científicos e Tecnológicos	"Cadastrar, acompanhar e avaliar as ações dos programas e projetos de Extensão coordenados e executados pelos membros da comunidade acadêmica da UFPI".
UNIVASF (PE/NE)	Diretoria de Extensão	Entre outras atribuições, "potencializar e otimizar métodos de acompanhamento e avaliação das ações de extensão".
UFPb (PB/NE)	Coordenação de Programas de Ação Comunitária	"A COPAC é a instância da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) que atua monitorando e fomentando a execução de programas, projetos, cursos, oficinas, e demais eventos de extensão universitária na UFPb".
UFRPE (PE/NE)	Comissões de Extensão	"É responsável pela análise, acompanhamento e avaliação dos planos, projetos e atividades extensionistas e interdepartamentais".
UFERSA (RN/NE)	Divisão de Programas e Projetos de Extensão /Divisão de Eventos e Cultura	"responsável por planejar, coordenar, supervisionar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas aos programas e projetos de extensão da UFERSA" e "responsável por planejar, coordenar, supervisionar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas a eventos, cursos e atividades artísticas e culturais da UFERSA".
UFRN (RN/NE)	Coordenadoria de Ações Educacionais	Entre outras atribuições, "acompanhar, monitorar e avaliar sistematicamente as ações extensionistas; sistematizar e prestar informações relativas à produção extensionista; consolidar os relatórios institucionais" da Proex
UFCA (CE/NE)	Divisão de Regulamentação, Acompanhamento e Avaliação da Política de Extensão	Não foram encontradas as informações sobre a atribuição do setor. Este setor é vinculado à Coordenadoria de Políticas que conta também com a Divisão de Monitoramento e Sistema de Informações.
UFOB (BA/NE)	Coordenadoria de Registro e Avaliação	Não foram encontradas informações sobre a atribuição do setor.
UFESBA (BA/NE)	Seção de Acompanhamento e Avaliação das Atividades de Extensão	Não foram encontradas informações sobre a atribuição do setor.
UNIFAP (AP/NO)	Departamento de Extensão	"Elaborar o relatório anual de extensão; manter a academia e demais instâncias informadas sobre o andamento das atividades de extensão; proceder a avaliação global das atividades de extensão dos colegiados dos cursos".
UFAM (AM/NO)	Depto de Acomp. e Avaliação de Impacto das Ações de Extensão Univ.	"Planejamento e execução de procedimentos e metodologias de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de extensão; Elaboração de indicadores auditáveis; Visitas técnicas nas unidades acadêmicas".
UFRR (RR/NO)	Coordenadoria de Acompanhamento da Extensão	A Coordenação de Acompanhamento da Extensão (Caex) é o setor que realiza a gestão dos programas e ações continuadas
UFAC (AC/NO)	Coordenadoria de Monitoramento e Avaliação	"Verificar o produto das práticas extensivas; divulgar os resultados alcançados com os Programas e Projetos no site da UFAC, em impressão, bem como em outras mídias".

UNIFESSPA (PA/NO)	Divisão de Programas e Projetos de Extensão	de e de	"articula, apoia e gerencia programas e projetos de extensão propostos pelas unidades acadêmicas e demais órgãos da UNIFESSPA e o Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Além de lançar editais internos de fomento, a DPP coordena e acompanha, junto às unidades acadêmicas, o registro das ações nos diversos sistemas das atividades extensionistas e elabora estudos diagnósticos e relatórios de ações".
UNIRIO (RJ/SE)	Divisão de Avaliação e Acompanhamento da Extensão Univ.	de e	Não foram encontradas informações sobre a atribuição do setor.
UFTM (MG/SE)	Setor de Registro e Acompanhamento		Não foram encontradas informações sobre a atribuição do setor.
UFJF (MG/SE)	Setor de acompanhamento e monitoramento		Não foram encontradas informações sobre a atribuição do setor.
UFU (MG/SE)	Setor de Registro e Informação de Extensão	de	"tem por finalidade garantir a memória da extensão, cultura e assuntos estudantis, servir como sistema avaliativo das ações extensionistas, divulgar os projetos, programas, além de subsidiar informações para impressão e registro certificados de participação nos projetos e atividades extensionistas".
UFV (MG/SE)	Divisão de Extensão	de	"planejar, organizar, coordenar, executar e avaliar atividades de extensão; registrar as atividades de extensão da UFV; acompanhar e avaliar os projetos de extensão da UFV"
UFES (ES/SE)	Divisão de Registro e Certificação	de	"é responsável pelo registro das atividades junto ao Sistema de Registro de Ações de Extensão (Portal de Projetos), e pelo acompanhamento e monitoramento das ações, atualizações das informações e outros procedimentos necessários à gestão da extensão na PROEX. Também é responsável por registrar e emitir a certificação de todas as ações".
UFMG (MG/SE)	Diretoria de Fomento e Avaliação da Extensão	de e da	"Construção de processos de avaliação e fomento da extensão para fortalecer a sua dimensão formativa e produtora de conhecimento e de transformação social em constante diálogo com a comunidade".
UNILA (PR/SU)	Divisão de Acompanhamento da Extensão	de	"É responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas junto às ações de extensão, acompanhar o desempenho acadêmico dos bolsistas de extensão e realizar visitas técnicas junto à comunidade onde as ações são desenvolvidas".
UFPEL (RS/SU)	Coordenação de Extensão e Desenvolvimento Social	de e	"órgão que tem por finalidade coordenar o desenvolvimento de diagnóstico e análise das ações de extensão na UFPEL, coordenar metodologias de avaliação das atividades de extensão [...] e das ações de capacitação para a extensão, além de impulsionar a proposição de ações de extensão, voltadas à melhoria da qualidade de vida dos públicos a que se destinam".
UFFS (SC/SU)	Diretoria de Extensão	de	"receber e encaminhar a avaliação de projetos de demanda espontânea; acompanhar a avaliação dos relatórios de atividades de programas e projetos de extensão; elaborar o relatório anual da extensão; elaborar planilhas de relatórios de atividades de extensão".

Fonte: Elaboração própria, a partir de consulta ao *site* das PROEx²⁵⁹.

* Algumas informações foram abreviadas para fins de melhor exposição.

Além desses setores vinculados à PROEx, conforme demonstrado na Tabela 15, a avaliação da extensão também se configura como atribuição das unidades acadêmicas

²⁵⁹ As atribuições dos setores vinculados às PROEx nas UnF não se encontram descritas em todos os sítios eletrônicos. Dado o papel da PROEx, é possível que um número maior delas conte com tais setores. O levantamento foi baseado nas informações disponíveis no momento da consulta. Apenas em seis UnF não foram encontradas informações a respeito da atribuição dos setores (UFCA, UFOB, UFESBA, UNIRIO, UFTM e UFJF).

proponentes/executoras das ações de extensão de 68,3% das UnF²⁶⁰. De acordo com o modelo de gestão descentralizada das instituições federais, são os seus órgãos colegiados (departamental ou congregação/conselho da unidade), as principais instâncias de aprovação, acompanhamento e avaliação das ações de extensão. Estas unidades contam ainda com centros de extensão locais destinados à sua coordenação que também se dedicam à avaliação das ações extensionistas em 22,2% das UnF.

Embora as resoluções atribuam à PROEx o papel institucional de regulamentar e definir instrumentos, critérios e sistemas de avaliação da extensão, não foram encontrados detalhamentos nessa direção na maioria das UnF (para além dos aspectos que serão tratados adiante). Essa lacuna indica que a avaliação da extensão é concebida no âmbito da autonomia das unidades acadêmicas, *locus* de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão²⁶¹ e não apenas a sua execução, conforme os parâmetros designados pela PROEx. Contudo, a descrição das atribuições das instâncias responsáveis pela avaliação da extensão nessas unidades, é realizada de maneira genérica na maioria das resoluções²⁶². Para além do uso de *Relatórios de ações de extensão*, as definições contidas nestes documentos não permitiram identificar as concepções e os critérios de avaliação que fundamentam as práticas, objetivos e usos da avaliação nas unidades acadêmicas, como se pode depreender dos excertos reunidos abaixo.

Art.5 - Às Unidades Acadêmicas e Administrativas da UFRPE cabem a promoção, execução e avaliação das ações de extensão. [...] Art. 9º - O coordenador da proposta de ação de extensão deverá encaminhar os relatórios parciais e final das ações realizadas, obedecendo ao mesmo trâmite utilizado para o encaminhado da ação de extensão (UFRPE, Resolução n.148/2004).

Art.9 - Cabe aos órgãos colegiados das instâncias universitárias promotoras de ações extensionistas avaliar, acompanhar e aprovar em seu âmbito propostas e relatórios [...] (UFRR, Resolução n.04/2005).

Art.37- [...] § 2º É de responsabilidade do coordenador da Ação de Extensão e das respectivas Unidades Proponentes o acompanhamento e o monitoramento da execução da Ação. Art. 38. Até sessenta dias após o término das Ações o coordenador deverá encaminhar à Unidade Proponente o Relatório Final em formulário próprio para avaliação, aprovado pela unidade, contendo os objetivos alcançados e a prestação de contas quando couber (UFMS, Resolução n.06/2017).

Não obstante, a institucionalização da avaliação da extensão como atribuição de diferentes instâncias e setores indica o lugar ocupado por essa dimensão nos projetos

²⁶⁰ Não foi possível identificar em qual instância são realizados os processos de avaliação nas unidades acadêmicas de 13 instituições, mas infere-se que os trâmites correlatos sejam submetidos aos seus órgãos colegiados.

²⁶¹ Apenas no âmbito geral das instituições, como se verá na sequência, além dos usos de relatórios de avaliação das ações de extensão, as PROEx vêm buscando definir parâmetros institucionais para a avaliação da extensão.

²⁶² Quanto aos trâmites de aprovação, alguns documentos preveem a avaliação de mérito das ações por pares, comissões de avaliação ou avaliadores *ad hoc* e a elaboração de pareceres submetidos às instâncias colegiadas.

acadêmicos e de formação de departamentos, cursos e da universidade. Ele extrapola os setores de avaliação das PROEx e encontra-se descentralizada nas unidades acadêmicas. Essa realidade é bastante distinta daquela analisada por Dias Sobrinho (2002b), que apontava a falta de integração entre o ensino, a pesquisa, extensão e a gestão nas universidades na década de 1990, e, ponderava, especificamente a respeito da extensão, que ela,

[...] por sua vez, quase sempre age em **espaços próprios, desvinculados da pesquisa e do ensino, sem relações de reciprocidade**. Pior ainda, suas ações em geral não integram um projeto acadêmico e político da instituição. Com a crescente diminuição de recursos orçamentais, cresce a pressão para que os docentes estreitem seus vínculos com a indústria e os serviços. A extensão vai aos poucos adquirindo as feições de vendas de serviços, facultando aos professores a possibilidade de ganhos por fora, o que é uma forma de manter os salários na universidade em níveis baixos, sem que haja grandes pressões sindicais. No limite, quando esses trabalhos não se inserem em um programa de ensino e pesquisa como objetivos e ações bem integradas, quando se realizam **como atividades individuais e isoladas**, constituem uma certa “privatização da universidade; bens públicos, como o caso dos conhecimentos e da formação são utilizados privadamente para benefício privado ou individual. É essencial, portanto, que a extensão esteja integrada ao ensino e à pesquisa, isto é, seja uma dimensão inseparável da estrutura formativa (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.118, grifos nossos).

Passados 20 anos dessa análise, a presente pesquisa revela que a extensão, ainda que com limites, adquiriu *status* na política institucional como dimensão acadêmica das UnF, ultrapassando o caráter meramente individual ou isolado predominante na virada do século XXI. Assim, em consonância com a discussão da *dimensão política* da “avaliação institucional na perspectiva da integração” (DIAS SOBRINHO, 2002b), a institucionalização da avaliação da extensão nas normativas que condensam as deliberações dos órgãos colegiados superiores para a área, somada à implementação de setores de avaliação, manifestam o interesse institucional pelo conhecimento, melhoria e aperfeiçoamento da extensão. Esse aspecto aponta para a valorização da extensão e sua avaliação nas UnF, embora isso dependa, principalmente, de recursos públicos amplos e permanentes para que a comunidade acadêmica a desenvolva de forma qualificada e autônoma, dilema ainda não equacionado, como já aludido neste estudo.

Salienta-se, no entanto, que a avaliação da extensão nas UnF assinala um campo de tensão entre dois níveis de avaliação. Por um lado, a existência de setores de avaliação e o estabelecimento de práticas de avaliação, de certa forma padronizadas nas instituições pela PROEx. Por outro, a necessidade de abertura às demandas e especificidades de cada área de formação/conhecimento nas unidades acadêmicas.

Quanto ao primeiro nível, do ponto de vista da extensão, a existência de setores de avaliação se configura em elemento importante no processo de institucionalização da área nas UnF. Sua relevância estaria na indução de processos avaliativos das ações de extensão de

maneira global e nas unidades acadêmicas, com base na política institucional. A ausência de definições pela Proex pode, por exemplo, dificultar aferição das formas como a extensão se concretiza na instituição como um todo, suas áreas de atuação, a pertinência social e as contribuições acadêmicas, bem como os seus resultados para a avaliação da política de extensão e a função social da universidade.

Destaca-se que a avaliação realizada por essa instância também é fundamental para fundamentar as decisões e ações necessárias para o avanço da área e não apenas o seu controle burocrático e registro institucional. É importante para subsidiar, por exemplo, as disputas internas em torno da distribuição dos recursos orçamentários, bem como para a alocação de vagas docentes nos departamentos, e que no conjunto das IFES, busca sustentar as lutas do FORPROEX junto ao MEC pelo financiamento da área.

No caso dos órgãos colegiados das unidades acadêmicas, em que pese as políticas governamentais que induzem sistematicamente a sobrevalorização da pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão, é plausível supor que neste *locus*, a avaliação da extensão, se concebida como dimensão acadêmica da universidade, depara-se com uma maior probabilidade de ser realizada de maneira integrada ao ensino e a pesquisa, a partir do esforço coletivo de compreensão do todo acadêmico, como assinala Dias Sobrinho (2002b).

Considerando que a política institucional de extensão nas UnF se orienta, majoritariamente, pelo campo de valores pactuado no FORPROEX, pondera-se que as possibilidades de avaliação nas unidades acadêmicas e nos cursos de graduação, em especial, no contexto atual da curricularização da extensão, ora podem se aproximar desse campo de valores, ora podem se afastar devido às particularidades de cada área do conhecimento. Portanto, a ênfase institucional nas avaliações definidas pelos setores de avaliação da PROEx pode gerar resistências por parte dos professores e departamentos e cercear um maior envolvimento com a extensão, caso elas conduzam a enquadramentos que restrinjam a autonomia docente. Contudo, é a partir das tensões e contradições entre esses dois níveis institucionais que podem ser construídas experiências relevantes de avaliação da extensão que façam frente às lógicas externas de avaliação predominantes, no ensino e na pesquisa.

Em suma, considera-se que o processo avaliativo, conduzido pelos órgãos colegiados das unidades às quais o coordenador da ação é vinculado, abriga o potencial de favorecer a avaliação formativa voltada ao aperfeiçoamento das ações de extensão, de acordo com os objetivos do projeto acadêmico de departamentos e cursos. Já nas PROEx, a avaliação baseada em informações sistematizadas nos relatórios e a definição de alguns indicadores, dentre outros procedimentos, pode permitir o acompanhamento da área tendo como referência os fins da

política de extensão da universidade. Porém, para que isso ocorra, concorda-se com Santos e Castro (2004, p.1) que a avaliação precisa “tornar-se mais do que um processo de aferição de situações”, deve se constituir em “um processo crítico de análise das mudanças que ocorrem no âmbito da atividade extensionista na universidade, enfatizando uma perspectiva mais participativa entre os coordenadores das atividades extensionistas e o processo avaliativo”.

Esses aspectos apontam para os *participantes dos processos de avaliação da extensão*. As práticas desenvolvidas privilegiam a comunidade acadêmica: coordenadores de ação de extensão (docentes e TAE), estudantes participantes e seus orientadores. Apesar disso, essa participação parece se limitar à elaboração de relatórios das ações de extensão ou de atividades dos discentes participantes dessas ações, como será tratado adiante. Nos documentos analisados não foi possível identificar se as unidades acadêmicas concebem e realizam outras práticas de avaliação da extensão, nem se os seus resultados são apropriados por aqueles que concretizam as ações de extensão. Diante da sobrecarga de trabalho que impera nas UnF, em função da não reposição de servidores e de novos concursos e demandas não acadêmicas, é plausível supor que, por vezes, a avaliação se restrinja ao caráter burocrático, em detrimento da avaliação da extensão em uma perspectiva formativa e participativa.

No que tange à participação da comunidade externa à universidade na avaliação das ações de extensão, de um ponto de vista institucional, ela não é usual nas UnF, ao menos segundo os documentos analisados. A avaliação da comunidade externa, público participante ou envolvido nas ações de extensão como parte integrante da avaliação da extensão foi encontrada em um número reduzido de resoluções²⁶³, por exemplo:

Art.10 – Concluída a ação, caberá ao coordenador apresentar Relatório conforme orientações da PROEX, incluindo obrigatoriamente indicadores de avaliação, eventuais materiais de divulgação utilizados na ação e **avaliação da comunidade externa**, nos termos da normatização própria da PROEX (UFOP, Resolução n.7.609/2018, grifos nossos).

Art .24 – [...] §2º Para fins de renovação ou de conclusão, deverá ser incluída uma **avaliação da ação de extensão pelo público atendido** pelo projeto (UFSM, Resolução n.06/2019, grifos nossos).

A pesquisa de Simões (2016) corrobora os resultados do presente estudo, no que diz respeito à comunidade externa, identificada pela “população no entorno das universidades” participante das ações de extensão, ao pesquisar a AVI da extensão em duas UnF. De acordo com a autora, “na maioria das vezes, estas pessoas não são chamadas a avaliar as ações de

²⁶³ UFSM, UFV, UFOP, UFES e UFAC.

extensão ou mesmo qualquer ação que parta da universidade” (SIMÕES, 2016, p.298). Essa ausência evidencia clara contradição com a diretriz extensionista da “interação dialógica” no que tange à participação da comunidade externa nas ações não apenas como executoras ou destinatárias, mas também na concepção e avaliação das ações.

É possível que essa escuta se circunscreva, de forma pontual, a cada ação de extensão, sem que haja sistemáticas institucionais que deem voz à perspectiva do público externo à universidade relativas às contribuições e limites da extensão, aspecto relevante para a avaliação da função social da universidade. A superação dessa lacuna é importante, pois concordando com Arroyo e Rocha (2010), considera-se que a ausência de avaliação pelos participantes externos à universidade estreita o alcance das informações a respeito das ações de extensão, bem como a participação mais efetiva desses sujeitos. Essa participação é fundamental para a própria universidade, uma vez que ela contribui para

[...] superar possíveis resquícios de assistencialismo, garantir a formação mais completa dos extensionistas pela oportunidade de ouvir a avaliação daqueles a quem suas ações se destinam e, por fim, para aquilatar com mais precisão as contribuições que esta extensão tem conseguido efetivar [...] (ARROYO, ROCHA, 2010, p.156-157).

Assim, considerando a *dimensão política* da “avaliação institucional na perspectiva da integração” como ressaltado por Dias Sobrinho (2002b), não basta que a administração superior tenha colocado em curso a avaliação da extensão por meio de normativas e da implementação de setores de avaliação. O processo avaliativo deve ser capaz de mobilizar a participação coletiva dos sujeitos que constroem a universidade cotidianamente e, quem sabe, incorporar aqueles externos à instituição. A depender do papel dos setores de avaliação da extensão e de como a avaliação é definida, seus objetivos poderão não ser alcançados por ausência de legitimidade junto à comunidade acadêmica quanto às práticas e critérios estabelecidos.

Somente com processos avaliativos democráticos e formativos, concretizados por meio de discussões, acordos e negociações com os diferentes interesses de docentes, discentes e TAE nas distintas unidades acadêmicas e junto às PROEx, é que a avaliação da extensão pode contribuir para colocar em questão os sentidos da formação e dos currículos universitários e apontar caminhos a serem trilhados para a construção permanente de uma universidade socialmente referenciada. Para tanto, ela deveria contar com diferentes práticas, mas como será tratado a seguir, elas ainda são bastante restritas no conjunto das UnF.

5.1.2 – Práticas de avaliação da extensão: processos, procedimentos e objetos

Como evidenciado na seção anterior, a avaliação da extensão encontra-se formalizada nas UnF quanto à definição das instâncias responsáveis por esse processo junto à administração central e nas unidades acadêmicas, bem como os seus participantes, sendo que as PROEx, inclusive, contam com setores dedicados ao tema. Esses aspectos são indicativos de que estas instituições desenvolvem práticas de avaliação da extensão. Para ampliar o conhecimento neste sentido, a pesquisa buscou apreender quais as práticas de avaliação colocadas em curso pelas UnF quando avaliam a extensão. *Como a extensão é avaliada?*

Um primeiro aspecto a considerar refere-se à análise do planejamento institucional da “Política de Extensão” inserida no PDI das UnF. Em cerca de 40% desses documentos constam registros relativos à existência de processos de avaliação da extensão, sendo que 21 universidades objetivam “consolidar, aperfeiçoar ou ampliar o processo de avaliação” já construído na instituição. Ademais, 30,2% das universidades apontam a “perspectiva ou intenção de avaliar” e, em 22,2% delas, não foram encontradas referências à avaliação da extensão no PDI²⁶⁴. Outras classificações constam na Tabela abaixo²⁶⁵.

Tabela 16 – Processos de Avaliação da Extensão nos PDI das Universidades Federais (2000-2018)

Avaliação da Extensão ²⁶⁶	Total	
	N.	%
Consolidar, aperfeiçoar ou ampliar processo de avaliação	21	33,3
Perspectiva ou intenção de avaliar	19	30,2
Sem referência à avaliação no PDI	14	22,2
Processo de Avaliação em andamento	5	7,9
PDI em processo de construção	3	4,8
Implantação de processo de avaliação	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

²⁶⁴ Esta lacuna foi encontrada tanto em universidades mais antigas, quanto naquelas instituídas mais recentemente (UFGD, UFS, UNIFEI, UFFS, UFTM, UNILA, UFLA, UFRJ, UFOPA, UFSM, UFRPE, UFABC, UTFPR, UNIFESSPA). Destaca-se que nestas instituições e naquelas classificadas em “perspectiva ou intenção de avaliar”, existem setores de avaliação da extensão/PROEx e definições a respeito do tema da avaliação nas resoluções analisadas. Essa divergência indica as seguintes possibilidades: inconsistência entre as informações institucionais; as decisões a respeito da política institucional de extensão no âmbito dos colegiados superiores ainda não foram implementadas, ou ainda, que para a gestão da instituição, no período de formulação do PDI, a avaliação da extensão não se constituía como objetivo institucional. Apenas na UFRJ, UFLA e na UFABC não foram encontradas informações nos documentos analisados.

²⁶⁵ É parte integrante do PDI a descrição da estrutura organizacional e as atribuições de cada órgão ou setor, na abordagem da gestão institucional. A simples menção à atribuição da PROEx ou Câmara de Extensão quanto à avaliação da extensão não foi considerada por se tratar de referência às resoluções da extensão, já analisadas.

²⁶⁶ Referências à avaliação da extensão contidas no planejamento, objetivos e metas gerais da universidade, além da seção dedicada à “Política de Extensão” também foram consideradas e inseridas na análise.

Nas 19 instituições classificadas quanto à existência de “perspectiva ou intenção de avaliar”²⁶⁷, foram considerados os registros relativos aos objetivos ou às ações futuras, sem alusões à processos de avaliação em andamento²⁶⁸. A maioria delas pretende criar processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de extensão, com ou sem especificação de suas fases – proposta, execução, final. Há ainda, UnF que pretendem avaliar a política de extensão ou estabelecer uma política de avaliação da extensão; criar indicadores de extensão para integrar a avaliação da extensão à avaliação institucional da universidade ou avaliar a extensão no âmbito didático-pedagógico e curricular. Por fim, na relação com a sociedade, poucas universidades tentam avaliar as parcerias e o impacto das ações de extensão.

Criar um processo contínuo, sistemático e integrado de avaliação das ações de extensão, com espaço para escuta de coordenadores, discentes e comunidades participantes [...]. Aprimorar a utilização dos indicadores, alinhando com as orientações dos Fóruns das Universidades Públicas, para melhor acompanhamento da extensão; Construir momentos de visita aos projetos e programas *in loco* para promover maior integração entre a universidade e comunidades parceiras; Monitorar as propostas de atividades cadastradas na Proex a fim de sugerir integração entre projetos e melhorias nas propostas; Criar momentos nos Encontros de Extensão para envolvimento das comunidades nas quais a UFCA desenvolve ações de extensão; Ampliar a realização de momentos de avaliação dos projetos e programas nos Encontros de Extensão; Sistematizar e divulgar relatórios com os resultados dos indicadores relativos às ações de extensão; Estimular os projetos e programas a terem processos claros de autoavaliação, que envolvam todos os integrantes da ação; Realizar capacitações para membros da Câmara de Extensão sobre processos de acompanhamento e avaliação das ações; Divulgar e propor indicadores aos coordenadores de projetos e programas como forma de acompanhamento e avaliação das ações (UFCA, PDI 2016-2025).

Avaliar a política de extensão universitária no contexto didático-pedagógico de suas ações de extensão da UFMS, realizando diagnósticos quantitativos e qualitativos para a avaliação dos resultados alcançados pela extensão (UFMS, PDI 2010-2014).

Promover uma avaliação, a cada dois anos, do plano de inserção da Univasf em redes e parcerias considerados estratégicas para a sua atuação extensionista (UNIVASF, PDI 2016-2025).

Definir critérios de impacto social e construir indicadores para monitoramento do conjunto de atividades de prestação de serviços à comunidade (UFBA, PDI 2018-2022).

A ocorrência relativa à “implantação do processo de avaliação” foi encontrada apenas em uma universidade – a UFRA (PDI 2014-2024). De acordo com o documento, a instituição “está implantando o processo de avaliação, análise e reflexão das atividades que desenvolve”. Esse aspecto indica uma fase anterior ao processo de desenvolvimento ou consolidação, identificado nas universidades tratadas na sequência.

²⁶⁷ UNIR, UFRR, FURG, UNIVASF, UFES, UNIFAL, UFMT, UFRB, UFCA, UFCSPA, UNIFAP, UFMA, UFES, UFMS, UFPA, UFBA, UFRGS, UFSC, UFF.

²⁶⁸ Os verbos identificados nos documentos e sintetizados na categoria proposta são: criar, construir, propor, definir, instituir, implantar, promover, induzir, estabelecer.

Em relação às UnF inscritas na situação “processo de avaliação em andamento”²⁶⁹, foram considerados registros que denotam ações no tempo presente, como a realização: da avaliação das ações de extensão (propostas submetidas aos editais de fomento da PROEx; processos de avaliação das atividades de extensão, em geral ou específicas e a descrição do setor de avaliação/procedimento desenvolvido); da avaliação da extensão como atividade permanente abrangendo a gestão, o acompanhamento das ações extensionistas por meio de relatórios e uso dos indicadores do FORPROEX; da avaliação dos impactos das ações junto aos segmentos sociais. Exemplos dessa classificação são dispostos a seguir:

Na Unifesp os cursos de pós-graduação (especialização lato sensu) estão sob responsabilidade da Proec, assim como as Residências de Saúde [...]. Tem-se adotado como critério na avaliação de oferta, a qualidade dos projetos político-pedagógicos dos cursos ofertados e se esses cursos atendem às necessidades das políticas públicas implementadas pelo poder público. (UNIFESP, PDI 2016-2020).

Neste contexto, a PREX atua como espaço técnico, político e pedagógico, tendo como objetivos/metastas: [...] Gerenciar os dados das ações extensionistas utilizando a estratégia de cadastro, acompanhamento e avaliação [...]. À Coordenadoria de Programas de Projetos e Extensão – CPPEX compete o cadastramento, acompanhamento e avaliação dos programas/projetos de extensão executados na UFPI, por meio de relatórios semestrais de atividades, bem como, certificação, divulgação dos editais e sua publicização adequada a fim de provocar novas ações extensionistas (UFPI, PDI 2010-2014).

As ações submetidas a editais com recursos financeiros envolvidos são avaliadas, em primeiro momento, pela coordenação setorial do centro acadêmico ao qual pertença o coordenador da ação. Em seguida, uma vez aprovada, o gestor da PROEXT responsável pelo edital encaminha a ação para avaliação por pares. Pelo menos dois pareceristas avaliam cada ação. [...] O monitoramento e avaliação das ações de extensão é feito com apoio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), uma ferramenta do Ministério da Educação. A avaliação é realizada por meio de indicadores construídos a partir da experiência em extensão das universidades públicas brasileiras e consensuadas no [FORPROEX] (UFPE, PDI 2015-2018).

Quanto às 21 UnF que registraram ações objetivando a “consolidação, aperfeiçoamento ou ampliação de processos de avaliação da extensão”²⁷⁰, destaca-se que majoritariamente, as instituições²⁷¹ pretendem aprimorar a política, sistema, mecanismos, procedimentos e infraestrutura de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de extensão. Buscam também o aperfeiçoamento dos processos de avaliação de propostas de ações de extensão

²⁶⁹ UNIFESP, UFPE, UFAL, UFT e UFPI.

²⁷⁰ Os verbos identificados nos documentos e sintetizados na categoria proposta são: atualizar, superar, modernizar, aprimorar, qualificar, ampliar, aperfeiçoar, consolidar, reestruturar, tornar mais abrangente.

²⁷¹ Foram consideradas as seguintes situações: 1) universidades com mais de um PDI em que os primeiros documentos registram a criação ou a existência de processos em andamento e aqueles vigentes ou mais recentes em que se objetiva a “consolidação, aperfeiçoamento ou ampliação” do que já é desenvolvido (UFC, UnB, UFG, UFAM, UFRRJ, UFAC, UFV, UFPb, UFPR); 2) universidades em que as duas situações foram encontradas no mesmo PDI (UNIRIO, UFSCar, UFMG, UFRSA, UFRN, UFOP, UNIPAMPA, UFJF, UFCG, UFSJ, UNILAB, UFPEL). Nas últimas sete UnF, foi encontrado apenas um PDI no levantamento realizado (ver Apêndice 1).

submetidas aos editais de fomento da PROEx, de acompanhamento da execução das ações, e, ainda, a avaliação de impacto. De acordo com os documentos, algumas UnF têm procurado formular indicadores para a avaliação da extensão, como também, avaliar a inserção da extensão nos currículos de graduação.

Objetivos: [...] acompanhar e avaliar a extensão na UFMG [...]. Metas: [...] 6. Consolidar o Sistema de Informação da Extensão (SIEX) da UFMG, bem como as metodologias de acompanhamento e de avaliação das ações de extensão da UFMG. (UFMG, PDI 2013-2017).

[...] Valorizar, consolidar, ampliar e criar política permanente de avaliação dos Núcleos de Extensão com foco em atividades de interesse local e regional; Manter e aprimorar a política de acompanhamento e avaliação quantitativos e qualitativos dos programas e projetos de extensão (UFSCar, PDI 2013-2017).

A Pró-Reitoria de Extensão deverá apoiar e fortalecer os programas e projetos já existentes, estimular a institucionalização de novos programas, projetos, cursos e eventos, bem como aprimorar a avaliação das atividades de extensão, através de editais. Serão valorizadas ações transformadoras e com relevante impacto social. [...]. (UFJF, PDI 2015-2019).

Modernizar e ampliar o sistema de monitoramento e avaliação das ações de extensão. Estratégia 4.1: Construção de um sistema informatizado para monitoramento e avaliação das ações de extensão. (UFAC, PDI 2015-2019).

Estabelecer indicadores para a metodologia de avaliação da eficácia das ações de extensão. [...] Manter “Acompanhamento e Avaliação das ações” como critério de pontuação na seleção do Edital PROBEC/PROVEC; Elaborar indicadores a serem utilizados pelos coordenadores, nas diferentes linhas temáticas de extensão, para avaliação do impacto das atividades. Analisar os indicadores qualitativos e quantitativos informados pelos coordenadores (UFG, PDI 2011-2017 e 2018-2022).

Destaca-se nos documentos, o recorte temporal do planejamento institucional das UnF quanto a avaliação da extensão. A “perspectiva ou intenção de avaliar” consta, em sua grande maioria, em PDI elaborados recentemente, datados entre 2010 e 2018 (considerando o ano inicial de vigência do documento). Quanto aos “processos de avaliação em andamento”, com exceção de uma universidade, todos os PDI tiveram início de vigência entre os anos de 2010 e 2016. Nos casos classificados como “consolidar, aperfeiçoar ou ampliar o processo de avaliação” em desenvolvimento na instituição, com exceção de duas universidades, todas as demais registram esse objetivo no PDI mais recente, elaborados a partir de 2014 (maioria).

Esse aspecto denota que a avaliação da extensão se encontra, em alguma medida, na agenda das UnF na atualidade. No PDI, cerca de 70% das instituições registram suas intenções ou ações concretas quanto à avaliação da extensão em diversas instâncias, dimensões e abrangência. Dessa perspectiva, indaga-se: *quais seriam as razões de sua existência?*

Em diálogo com o papel do FORPROEX na indução da PNEU e sua avaliação nas IES públicas, infere-se que esse movimento institucional decorre, em grande medida, do convite deste Fórum a todos aqueles envolvidos com a extensão a “empreenderem esforços necessários

ao aprimoramento e consolidação do sistema nacional de monitoramento e avaliação da extensão universitária” (FORPROEX, 2012, p.89). Como já aludido nesta tese, há cerca de trinta anos, o Fórum tem buscado concretizar a avaliação da extensão como forma de dar a conhecer a área, evidenciar a sua relevância para as universidades, legitimar a sua existência e fundamentar a luta pelo seu financiamento.

Pela análise da PNEU (FORPROEX, 2012), foi identificado que o apelo mais recente é fruto do interesse do Fórum na reinserção da extensão no Censo da Educação Superior do INEP, bem como do reconhecimento quanto à importância da AVI da extensão no SINAES, “em virtude das exigências da legislação”. Da mesma forma, a inclusão da extensão na matriz de alocação de recursos da ANDIFES, em 2010, considerando a existência de programas institucionais de extensão com indicadores de avaliação definidos nas IFES, também tem mobilizado as instituições vinculadas ao FORPROEX, aspecto tratado anteriormente. Assim, as razões para a avaliação da extensão na última década derivam da confluência de processos próprios de valorização e legitimação da área nas IES públicas e junto às esferas governamentais e o reconhecimento, pelo Fórum, do papel regulador do SINAES quanto à extensão, embora, ele mesmo tenha permanecido como propositor do tema para as instituições.

Entretanto, a complexidade de se avaliar a extensão em razão de distintas concepções e entendimentos existentes, da diversidade de formas e processos em que ela se concretiza e das relações estabelecidas por meio dela, aponta que mesmo com as proposições do FORPROEX, com a indução promovida pelo SINAES e pela matriz ANDIFES, o tema ainda se encontra em construção nas UnF. Conforme assinalado por Serrano (2012, p.177), “a avaliação institucional implementada pelo MEC/INEP possui ainda uma forte vertente meritocrática e produtivista”, o que também caracteriza a lógica de construção dos indicadores da ANDIFES. Já a extensão, continua a autora, “pretende-se emancipadora e transformadora, assim, o diálogo entre elas é tensionado por essa natureza, esses interesses, significados e valores”.

De fato, os instrumentos de avaliação padronizados externamente e sob a lógica das competências não condiz com o entendimento da extensão como prática social e acadêmica (processual, dialógica, interdisciplinar). Esses instrumentos elaborados sob a égide da homogeneização e do pensamento único se chocam com a diversidade e a riqueza da extensão e de suas diretrizes políticas e das relações humanas que ela proporciona. Neste sentido, a avaliação da extensão, como objeto de interesse institucional das UnF, se configura como campo de disputas em aberto, e, ainda, dotado de maior autonomia universitária em sua definição. As disputas em torno desse campo tendem a se acirrar no contexto da

curricularização da extensão e da ausência de recursos orçamentários para a implementação das ações de extensão e para a assistência estudantil.

Ainda assim, a grande maioria das UnF já estabeleceu *instrumentos de avaliação da extensão*. Na análise das resoluções, o uso de *Relatórios das ações de extensão* elaborados por seus coordenadores se evidenciou de maneira preponderante. Tratam-se de relatórios parciais – semestral e anual – e finais (29 UnF) ou apenas relatório final (22 UnF). Em alguns casos, também se prevê a apresentação de relatórios de atividades pelos estudantes extensionistas.

A elaboração de relatórios como procedimento avaliativo é algo comum a todas as ações de extensão desenvolvidas, embora grande parte das resoluções estabeleçam a sua entrega apenas para os programas e projetos. Nestes casos, os coordenadores precisam apresentar relatórios parciais e finais. Há, no entanto, resoluções que abarcam essa definição adicionada à exigência apenas do relatório final de avaliação para as demais ações. Em poucos casos, está prevista a apresentação de relatórios parciais e finais para todas as modalidades extensionistas.

Art.5º. Os Programas Institucionais de Extensão Universitária deverão manter-se regularizados na PROEXTI por meio de relatórios semestrais das Ações de Extensão Contínuas e relatórios finais das demais ações de extensão que os integrem, de acordo com os prazos estabelecidos nos respectivos editais (UFAM, Resolução n.01/2012).

Art.8º. Os programas de extensão terão a duração máxima de 2 (dois) anos, podendo ser renovados após a aprovação dos relatórios parciais e/ou final. Parágrafo único. Os projetos e programas que não apresentarem relatório anual das atividades não podem concorrer ao Programa de Bolsas de Extensão e não podem ser renovados (UNIFESSPA, Resolução n.03/2014).

Art.17º. Os Coordenadores de quaisquer atividades de extensão devem apresentar à Pró-Reitoria de Extensão o Relatório Final até no máximo trinta dias após a data prevista de conclusão da atividade. § 1º No caso de Programas e Projetos, além do disposto no caput deste artigo, os coordenadores devem apresentar relatórios semestrais das atividades desenvolvidas (UFS, Resolução n.53/2016).

Art.12º. O coordenador terá prazo de até 30 (trinta) dias após o término da ação de extensão para preencher o relatório final no sistema de registro de ações de extensão, e o órgão responsável terá prazo de 45 (quarenta e cinco) dias para aprová-lo ou reprová-lo (UFSC, Resolução n.88/2016).

A indicação dos *Relatórios das ações de extensão* para fins de avaliação nas resoluções reforça os achados de alguns trabalhos apresentados na revisão sistemática da literatura, tais como Carvalho *et al* (2003), Guimarães *et al* (2004), Santos e Castro (2004) e A.M.O *et al* (2018). A este respeito, Guimarães *et al* (2004, p.2), por exemplo, considera que, “os resultados da avaliação de ações de extensão, têm possibilitado a revisão de procedimentos institucionais e a proposição de novas diretrizes e estratégias para a extensão”. Pondera-se, no entanto, que o uso dos relatórios como atividade sistemática de avaliação pode contribuir para o reconhecimento do empenho humano, material e acadêmico das universidades na realização da extensão, mas, ao mesmo tempo, pode denotar o uso burocrático da avaliação.

Deste modo, concorda-se com Bartnik e Silva (2009, p.464), que essa prática não deve se restringir ao reporte de dados, para fins de gestão ou prestação de contas. Ao contrário, “o compromisso com a avaliação [da extensão] deve ser condensado internamente por todas as instâncias que perpassam o Projeto Pedagógico da Instituição” e extrapolar a dimensão de controle ou verificação de resultados. Precisa, portanto, valorar e “buscar saber o porquê acontece, com foco na melhoria do processo acadêmico”, em uma perspectiva formativa. Em outras palavras, considerando as *dimensões metodológica e da pertinência* na AVI na perspectiva da integração (DIAS SOBRINHO, 2002b), mais do que aferir o que acontece nas ações de extensão, defende-se a AVI formativa que coloque em questão a pertinência social dos temas tratados e a relevância acadêmica na sua articulação com o ensino e a pesquisa.

Outros *procedimentos de avaliação da extensão*, identificados em pouquíssimas UnF²⁷² referem-se à realização de eventos institucionais de avaliação das ações de extensão e também de visitas das PROEx às unidades acadêmicas para o acompanhamento *in loco* dessas ações ou à comunidade atendida. De acordo com a literatura, por meio dos eventos é possível compartilhar e divulgar os resultados para a comunidade acadêmica, bem como democratizar o conhecimento produzido na universidade com a sociedade (M.M.S *et al*, 2018; NASCIMENTO, GOMES, 2018). Sua realização pode se constituir em importante atividade avaliativa para análise da “produção acadêmica, dentro da dimensão extensionista”, buscando “identificar a quantidade, a qualidade e a importância da extensão tanto para a formação do acadêmico quanto para a sociedade [...]” (NASCIMENTO; GOMES, 2018, p.2.300).

Quanto à realização de visitas *in loco*, esse acompanhamento permite compreender melhor as ações de extensão quanto às diretrizes da extensão (A.M.O *et al*, 2018, p.5.566). Concorda-se com os autores que os relatórios de avaliação “claramente não são capazes de fornecer a riqueza de detalhes” que o diálogo direto com o coordenador e equipe participante das ações de extensão proporciona. A depender dos objetivos dessas práticas, elas podem potencializar a avaliação qualitativa e formativa da extensão nas UnF, tendo em vista a apreensão mais consistente de sua riqueza, diversidade e relevância para a instituição. Mas, concomitantemente, as trocas possibilitadas nos eventos e visitas podem também trazer luz às tensões entre o campo de valores da extensão definidos pelas instâncias superiores e aqueles concretizados nas práticas extensionistas em cada área do conhecimento.

²⁷² UFAC, UFES (evento), UFAM, UFVJM, UFAC, UFJF (visitas às suas unidades internas) e UNILA, UFGD (visita à comunidade atendida). Nos casos da UFAM, UNILA e UFGD, a análise foi realizada a partir da atribuição dos setores de avaliação vinculados à PROEx.

Ademais, considerando aquelas UnF que já desenvolvem algum processo de avaliação da extensão, *o que estas elas avaliam?* Evidências nesse sentido já foram identificadas neste texto na abordagem das práticas de avaliação da extensão planejadas ou colocadas em curso nas universidades, bem como os procedimentos utilizados. Elas apontam para a centralidade das ações de extensão, em suas diferentes fases (proposta inicial, desenvolvimento e final) como o principal *objeto da avaliação* dessa área. Mesmo a avaliação das parcerias, do impacto social, da inserção da extensão nos currículos de graduação²⁷³, ela se dá a partir das ações de extensão.

Embora todas as modalidades de ações sejam passíveis de avaliação, entende-se que os programas e projetos são distintamente valorizados nas UnF. Por se tratar de ações de caráter mais duradouro e serem priorizadas nos programas institucionais de fomento, essas ações são avaliadas em suas unidades de origem, nas PROEx, ou ainda, nas Câmaras de Extensão e devem apresentar relatórios parciais e finais. Se constituem também, no foco de alguns setores de avaliação, já apresentados no Quadro 15.

Essa perspectiva é consonante a de Serrano (2012), que identificou a opção pela avaliação sistemática dos programas e projetos na UFPb em função de serem, em sua maioria, ações contempladas com bolsas pelos editais de fomento institucionais. Conjuntamente, a obrigatoriedade dos estudantes extensionistas (bolsistas ou voluntários) apresentarem relatórios de avaliação, referente às atividades desenvolvidas nos programas e projetos, também indica a expectativa de conhecer, por exemplo, as contribuições dessas ações para a formação discente.

Como discutido no capítulo anterior, os programas e projetos são as modalidades de ação de maior relevância acadêmica e social na PNEU. De acordo com o FORPROEX, no início dos anos de 1990, não havia registro de sistemas de avaliação da extensão nas IES públicas, quadro tido como modificado na década seguinte pela ampliação, já em 2004, quanto ao número daquelas que declararam possuir sistemas de avaliação, caracterizados pela predominância da avaliação de programas, projetos e cursos. Na análise do Fórum,

Observa-se que houve no tempo decorrido entre as duas pesquisas um avanço do processo de sistematização de avaliação da extensão. Embora, considerando todo o empenho do FORPROEX, o número de [IES públicas] que tem sistema de avaliação implantado ainda é muito pequeno. [...] A instauração de processos avaliativos nos últimos anos, principalmente relativos a programas, projetos e cursos, indica uma forte tendência de uma atividade extensionista que intenciona aferir e divulgar seus

²⁷³ Objeto de avaliação identificado em documentos anteriores à Resolução n.07/2018 do CNE, que tornou obrigatória a curricularização da extensão: UFMS (PDI 2010-2014), UFPA (PDI, 2016-2025), UFOP (PDI, 2016-2023), UNIRIO (PDI 2017-2021), UnB (PDI 2006-2010) e UFAM (PDI 2006-2015). Conforme determinado nesta resolução, a avaliação da extensão deve ser realizada no âmbito dos cursos de graduação e na avaliação institucional (externa e interna), processos que certamente passaram a integrar os PDI elaborados a partir de 2019, documentos não contemplados no recorte temporal deste estudo.

efeitos e impactos na comunidade interna e junto à sociedade. As práticas avaliativas de programas e projetos, contudo, ainda não se capilarizaram por toda a extensão brasileira, o que indica a necessidade premente de se fortalecer os espaços de debate e troca de experiências entre as instituições com maior experiência na avaliação da extensão e as que se iniciam no tema (FORPROEX, 2007b, p.28-35).

Se por um lado, a opção por avaliar determinadas modalidades de ação denota uma certa distinção a elas conferida, por outro, como ressalta Serrano (2012, p.153), pode ser fruto também da “fragilidade de registros das diversas formas de atuação” e da “ausência de uma base de dados confiáveis e atualizada com as informações” de todas as ações de extensão. A análise da autora é corroborada pelos achados da presente pesquisa, pois como demonstrado anteriormente, muitas universidades não contam com sistemas de registros das ações de extensão e, mesmo onde eles existem, não foram encontradas informações consistentes a respeito das ações de extensão. Esses aspectos sinalizam os limites na construção de indicadores básicos para dimensionar quantitativamente a extensão, o que poderia evidenciar as tendências da área (modalidades, áreas temáticas e do conhecimento, participantes etc).

Nessa direção, concorda-se com Bartnik e Silva (2009), que no plano institucional, a avaliação da extensão deve abarcar todas as ações, tendo em vista, legitimar e favorecer a credibilidade do que se realiza na extensão, interna e externamente à universidade. Evidentemente, como alertam as autoras, “o levantamento de dados e a construção de indicadores não esgotam o processo avaliativo” (BARTNIK; SILVA, 2009, p.466). Estes constituem-se apenas em instrumentos que podem enriquecer o processo de avaliação institucional, mas não prescindem de práticas qualitativas e formativas que busquem apreender as mudanças na realidade avaliada e nos sujeitos envolvidos.

Em suma, a análise realizada assegura a atualidade do tema na agenda institucional da maioria das UnF, com inserção mais consistente na última década, seja como perspectiva de se iniciar processos de avaliação, bem como o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de práticas, que visam, sobretudo, avaliar as ações de extensão. O estudo permite inferir que grande parte das UnF vem buscando instituir a avaliação da extensão por meio de normativas e setores específicos para acompanhar a implementação e os resultados das ações de extensão, sobretudo, por meio de relatórios de avaliação.

Não foi possível conhecer as práticas de avaliação da extensão realizadas nas unidades acadêmicas. A partir do exame realizado, depreende-se que as PROEx têm se constituído em *locus* privilegiado dessa ação. Infere-se que as UnF avaliam as propostas de ação de extensão para autorizar a sua execução, conforme a política institucional de extensão, distribuir recursos

(editais) e aferir os resultados alcançados com as ações desenvolvidas. Considerando este *locus*, na sequência serão discutidos os objetivos ou finalidades, critérios e usos da avaliação.

5.1.3 – Finalidades, usos e critérios de avaliação

Diferentemente do registro das práticas de avaliação da extensão nas UnF, com a análise do *corpus* documental da pesquisa, observou-se ser pouco usual a delimitação e explicitação das finalidades e usos da avaliação e de seus resultados, bem com a definição (ou pelo menos a regulamentação) dos critérios institucionais de avaliação da extensão. Poucas são as UnF que explicitam as *finalidades* da avaliação da extensão nos PDI, e quando explicitadas, podem se referir ao âmbito interno da universidade, mas também à esfera das relações com a sociedade. Nesse sentido, problematiza-se, *para que e por que se avalia a extensão?*

Internamente, as UnF esperam que o processo de avaliação da extensão possa: promover melhorias, qualificação ou aperfeiçoamento e valorização das ações de extensão (UFCA, PDI 2016-2025; UFCG, PDI 2014-2019; UnB, PDI 2006-2010 e 2014-2017; UFV, PDI 2018-2023); subsidiar os processos de análise das propostas e seleção de ações em editais (UFCG, PDI 2014-2019; UFG, PDI 2011-2017 e 2018-2022); orientar e consolidar a extensão na instituição (UFPR, PDI 2012-2016 e PDI 2017-2021) e, promover a obtenção de diagnóstico para melhor sustentação das ações de extensão (UFSJ, PDI 2014-2018). Constata-se, com centralidade, a avaliação formativa da extensão, como autoconhecimento para fins de melhoria e aperfeiçoamento das ações de extensão e os processos institucionais que as envolvem.

Na mesma direção, considerando que as finalidades da avaliação estão intrinsecamente vinculadas aos seus usos, bem como de seus resultados, foi possível apreender, a partir das resoluções de algumas UnF²⁷⁴, a intencionalidade institucional quanto ao uso da sistematização dos resultados provenientes dos relatórios de avaliação do conjunto das ações de extensão. Os resultados dessa avaliação têm como finalidade subsidiar e orientar o aprimoramento, a formulação e avaliação de políticas de extensão; o planejamento e a tomada de decisão, bem como a elaboração de relatórios institucionais da área. O último caso também foi identificado na análise das atribuições dos setores de avaliação da UFFS, UFRN e UNIFAP.

Apesar de constituir em procedimento importante na avaliação, a sistematização de informações e a elaboração de relatórios não esgotam o processo avaliativo. Os relatórios institucionais e de gestão que não ultrapassam apenas a compilação de dados das ações de

²⁷⁴ UFTM, UFT, UFPb, UnB, UFRA, UFRN, UFERSA, UFCA, UFAM, UFMA.

extensão revelam o uso administrativo ou burocrático das informações para fins de registro e controle, sem implicações práticas para a melhoria da instituição. Nessa direção, “os resultados da avaliação podem servir para legitimar determinadas práticas ou podem vir a contribuir para a consolidação das mesmas” (SIMÕES, 2016, p.301). Se caracterizariam em uma espécie de “avaliação para o relatório [...] realizada por uma equipe responsável pela compilação de dados institucionais [...]” (COSTA; VENTURA, 2005 apud SIMÕES, 2016, p.302).

Embora se compreenda e concorde com essa crítica, pondera-se que esta prática pode funcionar como ponto de partida, com um diagnóstico global das ações de extensão. A sua utilização pode evidenciar, por um lado, uma certa “tendência ao gerencialismo” (GUBA; LINCOLN, 2011), quando as informações são sistematizadas de acordo com os interesses dos gestores da extensão/universidade e servem exclusivamente a estes com vistas a tomada de decisão. Por outro, na medida em que os resultados da avaliação são discutidos com a comunidade acadêmica e desencadeiam novos processos avaliativos, o seu uso pode favorecer a construção da avaliação de caráter democrático e formativo.

Dessa maneira, conforme afirma Dias Sobrinho (2002b), mais importante que os diagnósticos, produtos e indicadores resultantes da avaliação, que fundamentam a leitura e a compreensão da realidade institucional, está a participação dos sujeitos, neste caso, principalmente daqueles envolvidos com as ações de extensão. Nela, a negociação dos valores e significados da avaliação para os sujeitos e instituições é fundamental e demanda reconhecer de antemão, a existência de interesses distintos entre as diferentes instâncias de avaliação e dentre os seus participantes. A complexidade da extensão e sua polissemia, conceitual e prática, trazem ainda mais desafios para essa negociação.

Apesar desses desafios, acredita-se que a AVI poderá concretizar-se como processo de autoconhecimento e reflexão (BELLONI, 1999; BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995). Em outras palavras, a avaliação de caráter democrático e formativo apresenta maiores chances de contribuir para a formulação e o aprimoramento das políticas de extensão e dos seus próprios objetivos, processos e critérios avaliativos, conforme as particularidades da área em cada contexto institucional. Ao obter maior capilaridade nas unidades acadêmicas, a avaliação da extensão poderá identificar de maneira mais significativa as potencialidades e fragilidades da área com vistas à construção de alternativas para o seu aperfeiçoamento e da própria universidade, especialmente, no que se refere ao trabalho docente e à formação discente, mas também aos compromissos assumidos nas ações extensionistas.

Adicionalmente, foram encontrados indícios que apontam para a preocupação com a pertinência social da extensão, o que remete para a esfera das relações da universidade com a

sociedade. As UnF buscam avaliar a extensão a fim de se manterem sintonizadas com as demandas sociais (UFES, PDI 2010-2014) ou “às necessidades das políticas públicas implementadas pelo poder público” (UNIFESP, PDI 2016-2020). Procuram avaliar também para “promover maior integração entre a universidade e comunidades parceiras” (UFCA, PDI 2016-2025); valorizar as “ações transformadoras e com relevante impacto social” (UFJF, PDI 2015-2019) e “mensurar a contribuição oferecida pelas ações extensionistas para a transformação social” (UNIRIO, PDI 2017-2021).

Como apresentado na seção anterior, algumas universidades objetivam também avaliar ou já avaliam as parcerias estabelecidas por meio das ações de extensão e o impacto (principalmente social, mas também educacional, econômico, ambiental e cultural) das ações junto ao público participante/alvo e parceiros (UFRR, PDI 2016-2019; UNIVASF, PDI 2016-2025; UFBA, PDI 2018-2022; UFAL, PDI 2006-2008; UFC, PDI 2012; UFERSA, 2009-2013). Tais aspectos denotam os objetivos da avaliação da extensão, também de caráter formativo, com vistas à reflexão a respeito do papel da universidade e a sua pertinência social.

Esses aspectos apontam para a questão de fundo desta pesquisa, no que diz respeito à avaliação da extensão indica a respeito da função social das UnF? A análise dos critérios de avaliação, dispostos em algumas resoluções que regulamentam a extensão, permitiu a construção de inferências a este respeito. Eles se encontram formalizados em 19% das UnF²⁷⁵.

São caracterizados por um conjunto de itens, dimensões, critérios ou indicadores de avaliação de natureza qualitativa e quantitativa, incluindo aqueles definidos pelo FORPROEX (2001a). Não foi possível precisar quando os critérios foram definidos em cada instituição, tal tarefa implicaria analisar os documentos precedentes às resoluções vigentes examinadas. De qualquer maneira, destaca-se que, com exceção de três UnF (com resoluções datadas entre 2006 e 2008), as demais aprovaram seus documentos recentemente, entre os anos de 2014 e 2019.

Os critérios podem subsidiar avaliação de cada ação de extensão e a AVI do conjunto dessas ações ao ampararem a compilação dos dados em indicadores para a elaboração dos relatórios institucionais. Do exame documental foi possível inferir o campo de valores que orienta a avaliação da extensão nas UnF. Ressalta-se mais uma vez, que esse campo é, de certa forma, hegemonizado pela concepção e diretrizes da extensão condensadas pelo FORPROEX e apontam fundamentalmente para a natureza acadêmica da extensão, bem como para as relações da universidade com a sociedade, como sistematizado no Quadro 16.

²⁷⁵ UNIFAP, UFV, UFMA, UFAL, UFF, UNILA, UFSCar, UFAC, UFTM, UFOPA, UNIR, UFSM.

Quadro 16 – Critérios de Avaliação da Extensão nas resoluções que regulamentam área nas Universidades Federais (2019)

Critérios	Exemplos
Natureza acadêmica	<p>“contribuição para a integração com o ensino e a pesquisa, para o acesso ao conhecimento [...]” (UNIFAP, Resolução n.09/2006, Art.19°).</p> <p>“os processos pedagógicos, métodos e instrumentos de avaliação das ações de extensão” (UFMA, Resolução n.621/2008, Art.18°).</p> <p>[Avaliação das ações de extensão] – “[...] Participação de membros da equipe executora em evento científico e acadêmico, com apresentação de resultados; IV – Publicação de artigo acadêmico; [...] VII – Articulação com ensino e pesquisa; [...]X – Importância para a formação do aluno; XI – Geração de produtos e processos; [Avaliação de docentes e discentes] “[...] II – A orientação e acompanhamento dos discentes, em conformidade com as perspectivas acadêmico-pedagógicas da ação de extensão, para o orientador; III – A frequência nas atividades, a dedicação e o protagonismo na ação de extensão, para o discente” (UNILA, Resolução n.1/2015, Art.38-9°).</p> <p>“[...] I - os ganhos acadêmicos para a área específica de ensino e pesquisa dos docentes participantes [...]; II – [...] mérito acadêmico. III - a produção científica dos docentes participantes; IV - o envolvimento de discentes na realização das atividades [...]” (UFSCar, Resolução n.03/2016, Art. 47).</p> <p>“[...] I - Na quantidade de cursos de graduação cujos projetos pedagógicos prevejam programas de extensão como componentes curriculares; II - Na participação de estudantes, docentes e pessoal técnico-administrativo da instituição em eventos de extensão ou em eventos integrados de pesquisa e extensão, locais, regionais ou nacionais, com apresentação de trabalho, preferencialmente com publicação; III - Na contribuição dos programas e projetos com o desenvolvimento da graduação, expressa no projeto pedagógico do curso, preferencialmente pelo reconhecimento da carga horária de extensão como suficiente para cumprimento de créditos acadêmicos curriculares; e IV - Na repercussão social da produção acadêmica dos programas e projetos, de acordo com a política de extensão prevista no plano de desenvolvimento institucional” (UFTM, Resolução n.5/2017, Art.13).</p> <p>“[...] Produtos gerados, incluindo publicações” (UFOPA, Resolução n.254/2018, Art.49°).</p> <p>“[...] à efetiva participação de discentes, de técnicos e da comunidade envolvida, além de sua contribuição para o ensino e a pesquisa” (UNIR, Res. n.17/2019, Art.9°).</p> <p>“[...] A avaliação da extensão segue a orientação do FORPROEX, considerando cinco dimensões e seus respectivos indicadores” (UFSM, Res. n.06/2019, Art.24).</p>
Relação com a sociedade	<p>“[...] formas de participação da comunidade; os impactos causados na comunidade, incluindo transformações alcançadas com o projeto [...]” (UFV, Res. n.7/2007).</p> <p>“[...] Os impactos quantitativos e qualitativos das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros. [...]” (UFAL, Res. n.03/2014, Art.32°).</p> <p>“[...] ênfase à qualificação e quantificação do público-alvo” (UFF, Instrução de Serviço PROEX 02/2017 decorrente da Resolução 14/2015, Art.5°).</p> <p>“relevância social da ação realizada, tanto no aspecto quantitativo, como no qualitativo”. (UFAC, Resolução n.45/2017, Art.15).</p> <p>“IX – Integração da Universidade à comunidade local; [...] XIII – Impacto na diminuição de desigualdades sociais, com especial atenção às desigualdades étnico-raciais e de gênero” (UNILA, Resolução n.1/2015, Art.38°).</p> <p>“[...] como o impacto do Programa na interferência e solução dos problemas sociais do país (UFSCar, Resolução n.03/2016, Art. 47).</p> <p>“Público atendido, incluindo o quantitativo” (UFOPA, Resolução n.254/2018, Art.49°).</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

Com vistas discutir o campo de valores que orienta a avaliação da extensão nas UnF, a partir do aporte da *dimensão metodológica e da pertinência* na “avaliação institucional na perspectiva da integração” (DIAS SOBRINHO, 2002b), problematiza-se, *o que esses critérios indicam a respeito da concepção de extensão e de universidade?*

Os critérios de “natureza acadêmica” dizem respeito a contribuição da extensão para o ensino e a pesquisa ou como ela se articula com esses fazeres. Na relação com o ensino, sobressai a avaliação da participação, envolvimento e formação de discentes; os processos pedagógicos, a inserção e creditação da extensão como componente curricular nos PPC dos Cursos. No que diz respeito à pesquisa, os critérios de avaliação valorizam os aportes das ações de extensão para a qualificação acadêmica dos docentes; para a produção científica e a democratização/acesso ao conhecimento por meio da elaboração de produtos e publicações, bem como a participação das equipes extensionistas em eventos científicos e acadêmicos.

Considera-se que a avaliação desses aspectos reconhece, e, ao mesmo tempo, induz a concretização das práticas de extensão indissociáveis do ensino e pesquisa. Eles desvelam a concepção acadêmica de extensão como fundamento das práticas avaliativas e dos processos formativos e de produção e socialização de conhecimento. Expressam assim, o apreço por ações de extensão que se materializam de maneira orgânica nas instituições, indissociáveis do ensino e pesquisa. Esses critérios apontam para a *dimensão metodológica*, no que tange à globalidade do objeto da avaliação, presente na avaliação da extensão que reivindica e valoriza a sua relação com o ensino e a pesquisa.

Quanto aos critérios relativos à “relação com a sociedade”, eles evidenciam a direção da extensão enquanto dimensão acadêmica da universidade, orientada por questões sociais relevantes. De maneira coerente com os objetivos e finalidades da extensão já tratados, os parâmetros de avaliação, procuram estimar a relevância social das ações; a integração da universidade à comunidade local; a participação da comunidade envolvida e parceiros nas ações e as formas de participação, inclusive na avaliação e o público atendido (quantitativa e qualitativamente). O impacto nos problemas sociais, na diminuição de desigualdades sociais, incluindo as transformações alcançadas pelas ações de extensão e os impactos quantitativos e qualitativos junto aos segmentos sociais – alvos ou parceiros – dessas ações, também se constituem em fatores caros à avaliação da extensão para as UnF.

Infere-se assim, que ao buscar dimensionar esses aspectos, são valorizadas as ações extensionistas vinculadas ao ensino e a pesquisa que abarque temas socialmente referenciados, que expõem o fato de que a qualidade da universidade e sua extensão são pautadas na sociedade e não no mercado. Essas escolhas são consonantes ao entendimento do “caráter político da

extensão” condensado na diretriz de impacto e transformação, que orienta a relação “da universidade com outros setores da sociedade, [...] voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas” (FORPROEX, 2012, p. 54).

A opção por esses critérios remete a concepção de universidade enquanto instituição social, comprometida com a produção e democratização do conhecimento com pertinência social, como valor central da extensão e de sua avaliação. Para Dias Sobrinho (2002b, p.112), “a pertinência, ou seja, o enraizamento numa realidade concreta, a dimensão de pertença a uma comunidade e a um entorno concreto são valores que a educação superior não deve considerar declináveis nem a avaliação pode omitir”. Embora eles não esgotem as possibilidades de vínculos estabelecidos com a sociedade, os critérios abarcam justamente a *dimensão da pertinência* na AVI da extensão nas UnF. Entretanto, como não existem valores absolutos na extensão, com em qualquer outro aspecto da realidade, ao colocar em questão as problemáticas priorizadas nas ações de extensão, a avaliação pode desvelar as disputas em torno da agenda da universidade no cumprimento de sua função social, nas diferentes áreas de conhecimento.

Ademais, Santos e Castro (2004), ao examinarem a experiência de avaliação da extensão na UERJ, implementada no início dos anos 2000, identificaram, na AVI de programas e projetos, critérios construídos com base nas diretrizes de avaliação do FORPROEX, semelhantes àqueles encontrados nas resoluções de algumas UnF. Como verificado nesses documentos, as diretrizes da PNEU e da proposta de avaliação do Fórum permanecem como referenciais para a elaboração de critérios e indicadores. Outras análises realizadas, desde o início do século XXI, ressaltam também esses parâmetros nas práticas de avaliação da extensão em universidades públicas (BUVINCH, AMORIN, 2013; CARVALHO et al 2003; DALBEN, VIANNA, 2008; FERREIRA, GUIMARÃES, 2009; GUIMARÃES et al 2004; LIMA, 2014, MENDES, CASTRO, 2001; M.M.S et al 2018 e NASCIMENTO, GOMES, 2018).

A construção de indicadores de extensão, originada ainda nos anos de 1990, é parte de um processo institucional de valorização e de reconhecimento da extensão como parte do fazer acadêmico (FORPROEX, 2001a). Nasce, justamente, no contexto em que o Estado e suas instituições, inclusive a universidade, foram colocados em xeque, e passaram a ter que demonstrar a relevância e os resultados de suas ações para justificar a sua existência, bem como prestar contas. Segundo Nascimento e Gomes (2018, p.2.307), “o grande desafio a ser superado seria a elaboração de indicadores avaliativos que dessem conta da complexidade da ação extensionista, sob o risco de a extensão universitária ser uma dimensão marginalizada na

elaboração da política universitária”. Em consonância com essa perspectiva, Dalben e Vianna (2008, p.33) pontuam que,

[..] os argumentos que ressaltam a importância das ações extensionistas tornam-se, por vezes, fracos diante da ausência de estatísticas e de verificação dos resultados e metas atingidas, além da não quantificação do público efetivamente atendido. Esse cenário impede que se consiga ter efetivamente a dimensão da relevância das ações de extensão no corpo das atividades acadêmicas de uma instituição universitária.

Para as autoras, essa questão adquiriu mais destaque diante de uma possível inserção da extensão na matriz orçamentária da ANDIFES (DALBEN; VIANA, 2008). Apesar dessa inclusão ter se concretizado em 2010, a garantia de sua efetivação na Matriz, bem como a luta por recursos para a extensão continuam na agenda política do FORPROEX, aspecto já discutido neste estudo. O debate sobre a avaliação pode explicitar o enfraquecimento da indissociabilidade, uma vez que a pesquisa e o ensino, ainda que com limites e contradições, possuem mecanismos próprios de avaliação para a distribuição de recursos, ao contrário da extensão. Assim, fica subjacente a essa discussão, como ressaltado por Serrano (2012), a tensão entre a avaliação na perspectiva gerencial, predominante na gestão pública e a lógica da extensão, em que a centralidade se encontra no processo educativo, dialógico e interdisciplinar, cuja a avaliação pode resultar em produtos mensuráveis ou não.

Apesar desses limites, de modo geral, considera-se que os critérios encontrados nas resoluções analisadas demonstram que a avaliação setorial da extensão nas UnF se orienta pelo princípio da indissociabilidade e reafirma a concepção de universidade socialmente referenciada. Eles apontam para a permanência de grupos, no interior das UnF e em seus órgãos colegiados superiores, que continuam tensionando a lógica dominante e as políticas que induzem a privatização do conhecimento e estreitam a função social da universidade. Conhecidos esses aspectos a respeito da avaliação setorial da extensão, adiante será tratada a sua integração à AVI global das UnF.

5.2 – Integração à Avaliação Institucional global das universidades federais

Assim como as demais pró-reitorias acadêmicas que se ocupam da avaliação em suas respectivas áreas (graduação, pesquisa e pós-graduação), como evidenciado, as PROEx são responsáveis pela avaliação setorial da extensão, a partir de suas especificidades, podendo ser realizada também pelas unidades acadêmicas. Essa avaliação se volta principalmente para as ações de extensão por meio do uso de relatórios de avaliação elaborados por seus

coordenadores. Objetiva-se, com isso, contribuir para a melhoria dessas ações, da política de extensão e para a tomada de decisões, com base em critérios acadêmicos e de pertinência social.

De acordo com as diretrizes do SINAES (MEC, 2004c), examinadas no capítulo 3, a avaliação da “política de extensão” deve integrar a AVI coordenada pelas CPA. Tendo por base a discussão da *dimensão metodológica* da AVI na perspectiva da integração (DIAS SOBRINHO, 2002b), para compreender como se dá essa inserção foram analisados: 1) o papel das PROEX, considerando os seus objetivos em relação à AVI global das universidades; 2) as dimensões de avaliação que integram o planejamento da AVI global das universidades nos PDI e, 3) como a avaliação da “política de extensão” é realizada pelas CPA, segundo documentado nos RAV. A partir desses aspectos foram problematizados o lugar da extensão nas instituições, na AVI e a função social das universidades.

5.2.1 – O papel das Pró-Reitorias de Extensão

Diferentemente do ensino, pesquisa e pós-graduação, áreas em que a AVI é realizada, sobremaneira, a partir de padrões e indicadores de desempenho determinados externamente pelo MEC, CAPES e demais agências de fomento à pesquisa, a extensão, historicamente, não foi submetida a avaliação com fins regulatórios. Sob a hegemonia das avaliações externas, as instituições e seus docentes são, por vezes, tolhidos de concretizar a AVI como espaço de construção autônoma, em uma perspectiva formativa e transformadora, o que também impacta o lugar da extensão nesse processo, ao se privilegiar, em função das demandas externas, as outras áreas da universidade. Alguns estudos a respeito da autoavaliação institucional conduzida pelas CPA mostram que as UnF priorizam, por exemplo, a graduação, dada a importância dos cursos nos processos regulatórios do Estado (FERREIRA, 2015; GUIMARÃES, 2012; MARTINS, 2010; SERRANO, 2012; SILVA, 2009b).

Um exemplo, nesse sentido, foi extraído do PDI da UFRN, elaborado cerca de 6 anos após a instituição das CPA/SINAES. Expressa, precisamente, o tratamento desigual dado à extensão nas políticas de educação superior, e, especificamente na AVI, desvalorizada em relação às demais atividades acadêmicas, mesmo passado alguns anos de implementação do Sistema.

As ações de extensão na UFRN, apesar de institucionalizadas, têm poucos mecanismos indutores de valorização da instituição, acarretando por outro lado também um reconhecimento frágil por parte do público. Enfrentam problemas que limitam sua qualificação e expansão e se apresentam como desafios a superar. Esses problemas refletem a pouca atenção que, historicamente, lhes foi dada no âmbito da educação superior, expressa na: [...] **pouca valorização das ações de extensão na**

avaliação institucional, em relação à pesquisa e ao ensino (UFRN, PDI 2010-2019, grifos nossos).

Esse aspecto parece ter relação direta com o movimento recente de ao menos 1/3 das UnF que vêm buscando consolidar e ampliar os processos de avaliação da extensão já desenvolvidos nas instituições. Algumas PROEx também têm procurado integrar a avaliação setorial da extensão à AVI global das universidades. Se verifica nessa direção, o estabelecimento, na política institucional de extensão, do objetivo ou da finalidade de tornar a avaliação setorial da extensão em parâmetro da AVI de algumas universidades (FURG, UFPI, UFGD, UFRRJ, UFV, UFVJM, UFRPE)²⁷⁶. Da mesma maneira, no planejamento da “Política de Extensão”, constante do PDI de outras instituições (com exceção da UFPI), são encontradas referências explícitas a este propósito (UFAL, PDI 2006-2008; UFRGS, PDI 2011-2015; UNIFAL, PDI, 2011-2015; UFPI, PDI 2015-2019; UFPA, PDI 2016-2025).

Tal previsão reproduz um dos princípios do PNext (FORPROEX, 2001b), e reafirmado na versão atual da PNEU (FORPROEX, 2012), como analisado no capítulo 3. A pequena literatura sobre a avaliação da extensão também reconhece a importância de integrá-la à AVI, desde a sua origem (BARKTNIC; SILVA, 2009). Serrano (2012, p.114) corrobora essa afirmação e vai além ao dizer que “a necessidade de avaliação da extensão universitária esteve sempre presente no discurso dos teóricos e críticos da avaliação institucional ou no discurso do governo”, apesar da fragilidade de sua concretização na prática, explicada pela pouca institucionalidade da área nas IES.

Além da reprodução do princípio do PNext, os documentos analisados evidenciam o interesse pela integração da avaliação da extensão à AVI global por parte das UnF, sendo os relatórios de avaliação das ações de extensão os principais instrumentos de subsídio à AVI da extensão e da própria universidade com um todo²⁷⁷.

Art. 33. Todas as ações extensionistas, depois de concluídas, devem ser registradas no Departamento de Extensão e, visando fornecer dados necessários à avaliação da UNIFAP e à divulgação de sua produção acadêmica (UNIFAP, Resolução n.09/2006).

Art.22º. A avaliação da extensão deve estar inserida na avaliação institucional da Universidade, em consonância com as demais áreas do fazer acadêmico e regimentos específicos de cada Coordenadoria. Art.23º. A avaliação da extensão deve ser contínua, qualitativa e quantitativa, abrangendo todas as ações de extensão, de forma a garantir a qualidade e a credibilidade do que é produzido e ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão da Universidade (UNIFESP, Regimento Geral da Extensão/2012).

²⁷⁶ Resoluções que regulamentam a extensão datadas entre os anos de 2004 e 2015.

²⁷⁷ UNIFAP, UFRR, UFPE, UFMA, UNIFESP, UFPR, UFC, UFAL, UFU, UFFS.

Art.1 [...] § 3º As atividades de Extensão Universitária deverão ser submetidas à avaliação sistemática integrada com os Planos de Desenvolvimento e de Avaliação Institucional da UFPR (UFPR, Resolução n.57/2019).

Assim, embora a reprodução do princípio do PNExt por algumas UnF, em documentos recentes, denote o reconhecimento da AVI como um lugar importante a ser disputado nas instituições, ao mesmo tempo, a presente pesquisa, dentre outras, demonstra a exclusão da extensão e sua avaliação nesse processo. O tema revela as relações de poder no interior das instituições e desnuda uma questão de fundo da universidade quanto à efetivação do princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os registros institucionais evidenciam os limites da concretização desse princípio nos processos de AVI, já que essas três dimensões da vida acadêmica são avaliadas de maneira fragmentada.

Como os processos avaliativos não se pautam pela indissociabilidade, as três atividades acadêmicas não possuem o mesmo peso ou valor na AVI. Ou ainda, são independentes, o que reduz, significativamente, as possibilidades da AVI na perspectiva da integração, na qual “a compreensão dos aspectos isolados deve se dar no esforço de integração desses elementos com as diversas outras dimensões constitutivas do todo” (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.115). Destarte, na medida em que a extensão precisa reivindicar e disputar a sua integração na AVI, que em tese, deve compreender todas as áreas da universidade, fica manifesto que as UnF, passados 30 anos da CF/1988, ainda são legitimadas socialmente com base nas pesquisas que realizam e nos profissionais que formam, com pouca ou nenhuma consideração às contribuições específicas da extensão para a universidade.

Esse aspecto evidencia a hierarquização entre os fazeres acadêmicos, realidade que decorre da desvalorização histórica da extensão e das reformas educacionais de cunho neoliberal, implementadas desde os anos de 1990, que operaram sistematicamente para inviabilizar o modelo de universidade baseado indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se a avaliação o seu principal instrumento. Por se fundamentar em uma concepção de qualidade baseada na lógica das competências e do mercado, a extensão, segundo o princípio da indissociabilidade não tem lugar na avaliação hegemônica pelos interesses neoliberais.

Como salientava Dias Sobrinho (2002b), já na virada do século XXI, essa hierarquização se aprofundava com a corrida em busca da excelência acadêmica, segundo os padrões internacionais, em especial, nas universidades mais consolidadas na área da pesquisa, com implicações nos processos de avaliação e desvalorização do ensino e da extensão. Essa realidade, em consolidação nos processos de internacionalização da pós-graduação e nas

chamadas “universidades de classe mundial”, reafirma a centralidade da pesquisa, relegando “a um segundo plano as áreas de ensino e extensão, de modo que vai desconstruindo-se a noção de qualidade a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão” (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018b, p.740b).

Destaca-se, nesse sentido, que do conjunto das UnF, somente na UFAL (Resolução n.03/2014), UFT (PDI 2007-2010) e UnB (PDI 2014-2017), foram identificadas perspectivas de aproximação das PROEx com as CPA quanto a avaliação da extensão, especificamente para a construção, desenvolvimento ou produção de indicadores institucionais para a avaliação e monitoramento das ações de extensão.

Em suma, os aspectos ressaltados a respeito do movimento empreendido pelas PROEx de inserção da extensão na AVI apontam para a fragmentação desse processo nas UnF, premidas pelos imperativos das avaliações de caráter regulatório. Apesar da existência da CPA/SINAES há mais de 15 anos, a AVI ainda não se concretiza na perspectiva da integração, pois o esforço realizado pelas PROEx e unidades acadêmicas na avaliação setorial da extensão, ainda não está inserida na AVI global das universidades da maioria das UnF. Essa perspectiva é sustentada pela experiência analisada por Serrano (2012), pois segundo a autora, na UFPb.

Os processos de avaliação são de responsabilidade e realizados de forma compartimentada por cada Pró-Reitoria da Instituição, em que pese haver a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação da graduação é prioridade dentro do processo; a pesquisa prioriza a avaliação pelo CNPq e a pós-graduação continua com o olhar exclusivo sobre a avaliação CAPES, ficando a extensão ainda de forma muito incipiente no processo (SERRANO, 2012, p.144).

Essa realidade tende a ser alterada com a inserção da extensão nos currículos de graduação e na avaliação de desempenho docente. Apesar desses limites, na sequência, será analisada a avaliação da “política de extensão” no âmbito das CPA, considerando o planejamento da AVI no PDI e o processo de avaliação documentado nos RAV.

5.2.2 – Comissões Próprias de Avaliação: as dimensões de avaliação do SINAES

Como demonstrado previamente, as PROEx se constituem no *locus* principal da avaliação setorial da extensão nas UnF e essas instâncias vêm buscando integrá-la à AVI global. Entretanto, ao cotejar as resoluções da extensão com a análise dos PDI, especificamente da seção dedicada à “Avaliação Institucional”, praticamente todas as UnF declaram realizá-la incorporando as dimensões e diretrizes de avaliação do SINAES. Em outras palavras, embora

algumas PROEx reivindicuem essa articulação, as CPA afirmam implementar a autoavaliação institucional global integrando também a avaliação da extensão, especificamente, da “política de extensão”.

Em metade dos 122 PDI analisados há elementos que atestam a realização da AVI baseada nas dez dimensões de avaliação do SINAES, dentre elas aquela que abarca a “política de extensão” (dimensão 2 – Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão). Não existe menção ao objeto da AVI, em cerca de 30,0% desses documentos, mas sim, referências gerais às diretrizes do Sistema ou às ações de avaliação da CPA. Em 13,9% dos PDI não foram encontradas seções concernentes à AVI (elaborados antes ou após a criação do SINAES).

Tabela 17 – Dimensões de Avaliação Institucional SINAES nos PDI/UnF (2002-2018)

Referência às dimensões/eixos do SINAES	Total	
	N.	%
Referência às dimensões/eixos de avaliação do SINAES	61	50,0
Referência geral ao SINAES/CPA	36	29,5
Não há tópico para a avaliação institucional	17	13,9
Outros ²⁷⁸	7	5,7
Total	122	100,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nas fontes documentais da pesquisa.

Esses dados demonstram que a adesão do conjunto das UnF ao SINAES incorpora também a dimensão da “política de extensão” no processo de AVI, ao menos no domínio do planejamento institucional, em conformidade com os estudos a respeito do tema (GONÇALVES, 2016; GUIMARÃES, 2012; LIMA, 2011; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2009b).

Algumas pesquisas também evidenciam que a prática de avaliação da extensão em algumas instituições é anterior ao SINAES, iniciada ainda com o PAIUB (CUNHA, 2010; LIMA, 2011; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2008; SERRANO, 2012) ou em experiências isoladas conduzidas pelas PROEx (SANTOS, 2014; SILVA, 2008). Porém, considerando que várias universidades ainda procuram integrar a avaliação setorial da extensão à AVI global, a adesão ao SINAES, registrada em ao menos em um PDI de cada instituição²⁷⁹,

²⁷⁸ Referem-se a três PDI anteriores ao SINAES; outros quatro PDI, sendo dois que abordam aspectos conceituais e diretrizes de avaliação (UNIFAL, PDI 2007-2010) e o objetivo de implementar um Programa de Avaliação Institucional (UFRPE, PDI 2006-20012); e dois que abordam processos de avaliação institucional sem referência ao SINAES (UFRR, PDI 2011-2016, FURG, PDI 2015-2018).

²⁷⁹ Apenas nos documentos de quatro instituições (UFRJ, PDI 2006, UFPEL, PDI 2015-2020, UNILAB, PDI 2016-2020 e FURG, PDI 2011-2014, 2015-2018) não foram encontradas qualquer referência ao SINAES. Nas três primeiras, o único documento de planejamento institucional identificado não possuía uma seção dedicada à AVI. No caso da FURG, nos dois PDI da instituição não há referência ao SINAES, sendo que em um deles também não há uma seção aplicada ao tema.

aponta para o caráter retórico deste documento, pois as instituições declaram fazê-la para atender as demandas regulatórias. Tanto é, que no planejamento da “Avaliação Institucional” dos PDI, a forma como a avaliação da extensão ocorre, praticamente não é abordada, e nos casos encontrados, pode se tratar de ações da PROEx ou aquelas efetivadas pelas CPA.

Na próxima seção, a inserção da avaliação da extensão na AVI conduzida pelas CPA no âmbito do SINAES será analisada.

5.2.3 – A avaliação da extensão universitária pelas Comissões Próprias de Avaliação

Para a compreensão da integração da extensão nos processos de AVI coordenados pela CPA, foram selecionadas nove UnF e dois RAV de cada instituição, conforme descrito na seção 4.3.3 da introdução desta tese. A análise focou o tratamento dado ao tema nesses documentos, especificamente, a dimensão avaliativa do SINAES relativa à “Política de Extensão” e de alguns aspectos concernentes à “Avaliação Institucional”. A partir desses elementos foram discutidas a inserção e o lugar da extensão na AVI na esfera do SINAES.

Em relação à “Avaliação Institucional”, destaca-se inicialmente, a organização dos RAV analisados. Em geral, eles são elaborados com base nas 10 dimensões de avaliação do SINAES, em consonância com o planejamento do tema no PDI. Na maioria dos RAV, todas as dimensões de avaliação são contempladas, mas também há relatórios que documentam apenas algumas delas, em função do processo avaliativo desenvolvido e a instituição focar, em determinado momento, em determinadas dimensões.

Desde o ano de 2014, os ciclos da autoavaliação no SINAES abrangem três anos, sendo que nos dois primeiros, as IES devem submeter relatórios parciais e, no último, o relatório final, que pode ou não abranger o período inicial do ciclo. Com essa mudança, algumas UnF distribuíram as 10 dimensões de avaliação ao longo do triênio ou realizaram a avaliação da graduação anualmente e a AVI global de dois em dois anos. Essa organização confirma a centralidade da graduação nos processos de avaliação para fins de regulação estatal, o que justifica a sua priorização em alguns momentos. Nos RAV analisados, a avaliação da extensão é priorizada nos ciclos de avaliação e há inclusive relatórios em que a “política de extensão” não é tratada, situação que pode vir a ser alterada com a curricularização da extensão.

Existem CPA estruturadas em comissões centrais e comissões locais, e nesses casos, o relatório pode tratar de questões gerais da instituição e das unidades às quais pertencem as comissões locais. Porém, de maneira geral, quanto à base de dados e informações que compõem a avaliação da “política de extensão” nos RAV, foram identificadas consultas à comunidade

acadêmica realizadas pelas CPA, a partir de questões de percepção formuladas com base nos temas do roteiro de autoavaliação do SINAES (MEC, 2004a); consultas à PROEx referentes à gestão e às ações de extensão, bem como aos próprios documentos institucionais, em especial, os PDI; e, em um caso, consulta a comunidade externa ou usuária dos serviços da universidade. O uso de informações primárias ou secundárias para a elaboração dos RAV depende da concepção de autoavaliação que orienta as CPA, em determinado período, como pode ser inferido dos exemplos destacados abaixo.

O Relatório de Auto Avaliação 2012, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL expressa **os resultados do diagnóstico** realizado através da análise das dimensões traduzida nos dados aferidos **aos instrumentos de coleta aplicados à comunidade acadêmica e dos relatórios parciais enviados pelas CAAs à CPA** para consolidação. Diferentemente do Relatório de Auto Avaliação 2011 não foram considerados os dados coletados dos Relatórios de Gestão das Pró-Reitorias por entender que não são pertinentes à natureza avaliativa peculiar a autoavaliação (UFAL, RAV 2012, p.10, grifos nossos).

Este Relatório Parcial de Avaliação Institucional compreende um relato descritivo e avaliativo das principais atividades acadêmicas e administrativa desenvolvidas pela UFCA durante o ano de 2014. [...] **O processo de Autoavaliação da UFCA baseia-se em um modelo descentralizado**, no qual são realizadas **um conjunto de ações de levantamento e aplicação de informações junto aos setores administrativos, unidades acadêmicas e cursos, no sentido de avaliar as várias atividades e resultados institucionais** (UFCA, 2014, p.15; p.22, grifos nossos).

Foram consultadas também as bases de dados institucionais tais como: Projeto de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, Relatórios de autoavaliações anteriores e Censo da Educação Superior (INEP/MEC). Além destes, análise de documentos tais como: Relatórios de Gestão, **avaliações realizadas periodicamente, pelos programas de pós-graduação, de extensão e dos cursos de graduação**, pois entende-se que o autoconhecimento institucional nem sempre exige novos processos de coleta de dados, mas o aproveitamento crítico de dados já existentes, extraindo deles todos os significados possíveis (UFPI, RAV 2015, p.16, grifos nossos).

Quanto ao conteúdo específico da seção dos RAV referente à “Política de Extensão”, a análise foi sistematizada em três categorias principais: *Institucionalização da Extensão Universitária*; *Extensão no Plano Acadêmico*; *Relação da universidade com a sociedade na extensão*. Os resultados da análise foram organizados e apresentados no Quadro 17 e serão discutidos na sequência.

Quadro 17 – Avaliação da Extensão nos Relatórios de Autoavaliação da CPA em nove Universidades Federais (2010-2017)

Inst	RAV	Institucionalização da Extensão	Extensão no Plano Acadêmico	Relação da Universidade com a sociedade na extensão
UFC	2010	Descrição de dados quantitativos de projetos e público alcançado; Oferta de bolsas acadêmicas de iniciação à extensão; fragilidades e potencialidades da área; uso de indicadores de desempenho institucional (Tx de alunos e docentes executores de ação de extensão)	-	Referência ao desenvolvimento de projetos de extensão em todas as áreas do /FORPROEX; a ampliação de convênios com empresas e à atuação de na educação básica articuladas ao poder público municipal, estadual e federal.
	2015	Referência à extensão por meio dos indicadores de desempenho institucional (idem 2010).	-	-
UFAL	2012	Consulta à comunidade acadêmica: "a extensão é uma atividade sistematizada na UA/Campus fora sede ou UE?"; Síntese dos RAV das CPA/ Locais das unidades acadêmicas e apresentação da relação dos projetos de extensão.	Consulta à comunidade acadêmica: "como as atividades de extensão se articulam com o ensino e a pesquisa" e "Avalie o nível de participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto na sua formação"; Síntese dos RAV das CPA/Locais das unidades acadêmicas - participação de docentes e discentes nos projetos de extensão e da integração com o ensino/inserção da extensão nos PPC.	Consulta à comunidade acadêmica: "como as atividades de extensão se articulam com as necessidades e demandas do entorno social"; "A importância, para a sociedade, das atividades de extensão desenvolvidas pela Universidade" e "a contribuição para o desenvolvimento local e regional, das atividades de extensão realizadas pela UFAL".
	2015	Idem relatório anterior, sem referência a relação dos projetos.	Idem relatório anterior, sem referência a síntese dos RAV/CPA locais.	Idem relatório anterior.
UFPI	2010	Descrição das atribuições da PROEX e das concepções norteadoras da política de extensão.	Consulta a comunidade acadêmica: "Práticas institucionais promotoras da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão", e "Participação de docentes e discentes nas atividades de extensão".	Descrição do foco de atuação das ações de Extensão: difusão de tecnologias sociais, direitos humanos, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, geração de trabalho e renda, qualidade de vida, atenção à terceira idade e às pessoas com necessidades especiais, juventude, formação continuada.
	2015	-	Idem relatório anterior.	Consulta a comunidade acadêmica: "atendimento da extensão às necessidades locais".

UFCA (Criada em 2013)	2014	Referência a concepção de extensão e definição de política a ser inserida no PDI; nº de projetos por área temática e lista das ações; editais; implantação de um sistema próprio de avaliação de ações de extensão; articulação com o FORPROEX.	-	Declaração de cumprimento da missão da UFCA na área da extensão pela PROEX/unidades acadêmicas por “notória a atuação através dos projetos de extensão desenvolvidos em várias localidades e comunidades da região, em diversas áreas sociais como Administração, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho”.
	2017	Referência a concepção de extensão do Forproex (2012); atribuições e ações da PROEX - programa de bolsas, editais, nº de bolsas, bolsistas, ações de extensão, ações para viabilizar a infraestrutura física para núcleos e ações de extensão.	Referência à publicação de edital de fomento para integração de disciplinas/ações de extensão; realização de Encontros de Extensão para discussão/e formação em extensão; realização de reuniões da PROEX/cursos de graduação e rodas de conversas com os docentes/unidades acadêmicas para fomentar a participação em ações de extensão; oferta de um ciclo de formação relacionado à extensão.	Idem declaração de 2014; referência aos programas institucionais coordenados pela PROEX (Relação entre universidade e escola básica; Trabalho, Renda e Economia Solidária; Tecnologias socioambientais; Saúde Comunitária), que articulam ações nas áreas de saúde, trabalho, educação e tecnologia.
UFPE	2010	Descrição da estrutura organizacional da PROEX; da concepção de extensão e intervenção social; dados das ações de extensão referente ao período (2005-2010) com apreciação; referência a ausência de sistemáticas de avaliação das ações de extensão.	Referência a extensão como atividade acadêmica complementar da graduação.	Referência a identificação de demandas sociais pelas Unidades Acadêmicas, conforme as áreas temáticas da política nacional de extensão; a lista/descrição de alguns programas institucionais de extensão da UFPE coordenados pela PROEX.
	2015	Descrição de atividades relativas à política de Editais de fomento no contexto de restrição orçamentária pelo governo federal; outras ações da Proex (registro, validação, apoio, fomento, acompanhamento, avaliação das atividades e gestão financeira de convênios) e das metas do PDI impactadas pela restrição orçamentária do governo federal. Menção à mudança na nomenclatura da Proex e à revisão da resolução que regulamenta a Extensão na UFPE.	Referência ao PNE (2014-2024) e as ações da UFPE referentes ao cumprimento da estratégia 12.7 do Plano.	Referência aos programas e ações de alguns núcleos desenvolvidos que receberam apoio via editais específicos ou publicações com vistas à valorização das ações nos seguintes temas: ações afirmativas e questões étnico-raciais; ações de inclusão, tais como cursos pré-acadêmicos e o Programa Pro-Idosos e ações desenvolvidas na área de cultura.

UFRB (criada em 2005)	2010	Descrição das atribuições da PROEX, concepções e diretrizes norteadoras da política de extensão conforme o PDI, criação do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e ações de fomento; análise do alcance das metas do PDI; menção a inexistência de indicadores e mecanismos de avaliação da extensão. Apontamento de fragilidades e potencialidades da área.	Referência ao processo de normatização da valorização das atividades de extensão na progressão dos professores e da criação de um ambiente de motivação quanto a obrigatoriedade da ação extensionista nos currículos dos cursos de graduação junto da PROGRAD em conformidade ao que prevê o PDI e PPI.	Referência às ações da PROEXT para a implantação e difusão de políticas públicas nas seguintes áreas: formação de agricultores familiares; formação de gestores de cultura na Região do Recôncavo; visibilidade da cultura popular de raiz; a formação de alfabetizadores; tradutores e intérprete de LIBRAS; aproximação de educadores das escolas públicas com as comunidades étnico culturais; desenvolvimento sustentável; terceira idade; popularização da ciência, atividades vinculadas com cooperativas, ONGs, Corais, Centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos e iniciativas na área cultural.
	2015	Descrição das atribuições da PROEX, concepções e diretrizes norteadoras da política de extensão conforme o PDI 2010-2014, apresentação de dados das ações com análise das metas institucionais; das ações de fomento; ausência de sistema de avaliação da extensão.	Descrição das ações institucionais de indução à integração do ensino, pesquisa e extensão a nível de pró-reitorias e junto às unidades acadêmicas e núcleos de pesquisa.	Idem relatório anterior.
UFAC	2011	Consulta a comunidade acadêmica e análise descritiva de questões referentes aos "programas institucionais de fomento" e a "a atuação da Proex".	Consulta a comunidade acadêmica e análise descritiva de questões referentes à "integração entre as atividades de extensão com as de ensino e pesquisa" e "a relação das atividades de extensão e benefícios para a formação dos estudantes e para a sociedade".	Consulta a comunidade acadêmica e análise descritiva de questão referente ao "atendimento às necessidades da comunidade."
	2015	Idem relatório anterior.	Idem relatório anterior, com acréscimo de questões relativas a "oportunidade para participar de projetos de pesquisa e extensão" e "oportunidade para participar dos programas de PIBIC, PIBID, PIBEX".	Consulta a comunidade acadêmica e análise descritiva de questões referentes "as ações de extensão da Ufac para atender as demandas comunitárias e as necessidades regionais" e "cursos ofertados pela UFAC, considerando às demandas da sociedade".

UNIRIO	2011	Referência a análise documental de 22 programas/projetos de extensão que compõem o relatório de gestão da PROEX/2010 a respeito do uso do PDI como referência para a elaboração dos projetos de extensão.	Consulta a quatro coordenadores de programas de extensão sobre a satisfação desses "usuários" com a integração com o ensino, pesquisa; público, produção acadêmica e "pontos fortes/fracos do programa".	Referência ao público dos 22 programas/projetos de extensão que compõem o relatório de gestão 2010 da PROEX: população carente em geral (assistência jurídica), crianças internadas no HUGG e Hospital da Lagoa, idosos do HUGG, crianças de creches comunitárias, crianças, jovens e adultos da comunidade do Instituto Benjamin Constant, comunidade do Morro da Providência, internos do sistema prisional, gestantes do HUGG, pacientes do Hospital Universitário da UERJ.
	2016	-	Consulta a comunidade acadêmica a partir de duas assertivas provenientes do roteiro/SINAES e PDI: "O desenvolvimento da inter-relação do ensino com a pesquisa e a extensão" e "a participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação".	Consulta a comunidade externa (sociedade civil organizada) a partir de duas questões: " Você conhece ou participa de alguma atividade de extensão desenvolvida pela Universidade? Qual?" e "Qual o impacto das atividades de extensão desenvolvidas pela Universidade em sua comunidade?"
UNIFESP	2011	Relatório descritivo a respeito da concepção de extensão, função da PROEX, ações de gestão desenvolvidas e dados das ações de extensão.	Referência à realização das ações de extensão mediante a integração ensino, pesquisa e extensão.	Referência às ações de extensão articuladas às demandas do entorno social: parcerias com políticas públicas na área de esportes, cidadania, educação, cultura, saúde, cursinhos pré-vestibular populares etc.
	2017	Consulta a comunidade acadêmica a respeito do nível de conhecimento a respeito dos programas e projetos da universidade e de incentivos à participação em cursos e eventos extensionistas. Iniciativas das CPA locais que contemplaram questões a respeito do nível de satisfação com as políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão e participação de docentes nas ações de extensão.	Referência às ações institucionais de acompanhamento da implementação da extensão nos currículos de graduação entre os anos de 2017 e 2020, tema que se tornou central na política acadêmica da universidade.	Referência às ações de extensão em várias áreas (saúde, direitos humanos e educação popular, cultura, cursinhos populares, cidadania, terceira idade etc) na dimensão de responsabilidade social.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Autoavaliação das CPA.

*Para fins de análise foram selecionados os RAV de 2010 (pós período inicial de implementação das CPA nas universidades) e 2015 (pós PNE 2014-2024). Nos casos em que não foram encontrados os RAV/2010, analisou-se o documento imediatamente posterior (UFAL, UFAC, UNIRIO e UNIFESP). Da mesma maneira, nos casos em que não a "política de extensão" não foi abordada nos RAV/2015, analisou-se o documento imediatamente posterior (UNIRIO e UNIFESP). Em relação à UFCA, foram analisados os relatórios de 2014 (instituição criada em 2013) e 2017 (último RAV elaborado e disponibilizado pela CPA até o ano 2019).

De forma geral, o conjunto dos RAV examinados abrangem as três categorias analíticas, mas em alguns documentos, há ênfase maior nos aspectos concernentes à “institucionalização da extensão” e à “relação da universidade com a sociedade na extensão”, tratados de maneira mais ampla que a “extensão no plano acadêmico”.

No que tange à *institucionalização da Extensão*, afinada com o capítulo precedente, a avaliação realizada pela CPA consiste na abordagem descritiva da/do(s): concepção de extensão afirmada no PDI vigente ou na resolução que regulamenta a área na instituição; estrutura administrativa responsável pela gestão da extensão; ações de extensão (por modalidade; participantes; público atendido; bolsas e bolsistas; descrição/listagem de algumas ações); processos e sistemas de registros das ações de extensão; criação de normativas para a área; criação de programas e editais de fomento para a distribuição de recursos internos e captação de recursos por meio de editais externos (PROEXT, por exemplo). Dessa maneira, em consonância com Cristofolletti e Serafim (2020), a maioria dos RAV contempla esses aspectos e esboça, principalmente, em maior ou menor grau, as formas como a extensão é materializada nas UnF e os sujeitos institucionais envolvidos em sua realização.

A menção às ações de gestão da PROEx referentes ao alcance ou não das metas institucionais estabelecidas no PDI vigente em cada período avaliativo também compõe alguns relatórios mais recentes, principalmente aqueles elaborados após 2014, quando o instrumento de avaliação externa do SINAES passou a considerar de maneira mais incisiva, a relação entre o planejamento e a AVI (GRIBOSKI; PEIXOTO; HORTA, 2018), como pode ser identificado nos RAV da UFPE e UFRB referentes ao ano de 2015.

Quanto às consultas à comunidade acadêmica realizadas pelas CPA (UFAL, UFAC e UNIFESP), elas buscaram conhecer a percepção de docentes, discentes e TAE a respeito da gestão da extensão e das ações institucionais na garantia de condições concretas para o desenvolvimento da área. No primeiro caso, a partir das questões relativas à eficiência e satisfação da/com a gestão da extensão na universidade e à realização de ações de sistematização e divulgação dos resultados das ações de extensão (UFAL e UNIFESP). No segundo, as questões circunscreveram-se a aspectos concernentes à valorização da extensão por meio de incentivos institucionais para a participação docente e discente nas ações de extensão; do financiamento e disponibilização de recursos para as ações de extensão ou de bolsas de extensão, como também de infraestrutura destinada à área (UFAC e UNIFESP).

Tendo em vista os objetivos do RAV em atender às demandas de caráter regulatório, fica evidente que estes documentos ressaltam o esforço contínuo de cada UnF na

institucionalização da extensão. Evidenciam também a ampliação (ou restrição) das ações de extensão, seus participantes e o público atendido, como no caso da UFC, por exemplo, onde a CPA destacou um avanço conjuntural quando “em 2010 foram concedidas 500 bolsas de Iniciação Acadêmica, com o objetivo de impulsionar a Extensão [o que] duplicou as bolsas destinadas à Extensão” (UFC, RAV/2010. p.27). Já no ciclo avaliativo posterior, fica evidente a diminuição de estudantes extensionistas, pois a CPA ressalta que “em 2013 verificou-se que 18% dos graduandos da UFC estiveram envolvidos na execução de ações de extensão, apesar de o ápice ter ocorrido em 2008, com 25% (UFC, RAV/2015, p.21). Esse pequeno exemplo aponta para os desafios postos às UnF em garantir a participação universal dos estudantes nas ações de extensão no momento em ela se torna obrigatória na matriz curricular da graduação.

De qualquer maneira, chama a atenção o fato das CPA não problematizarem os dados apresentados, por exemplo, se todas as ações extensionistas contam com estudantes, a origem e a natureza das ações e sua oferta (isolada, pontual ou vinculada ao ensino e pesquisa) e as relações estabelecidas, por exemplo. Dessa maneira, a AVI da extensão pela CPA nesse conjunto de UnF, se aproxima de uma avaliação do tipo informal, como identificado por Simões (2018). A partir da análise dos RAV de duas UnF, a autora considera que as CPA se referem a “melhoria ou incremento das ações de extensão, apenas se referindo à avaliação de maneira bastante superficial, se constituindo em mais uma opinião de quem escreveu o relatório do que um juízo de valor baseado em algum processo avaliativo sistemático”. Para ela, essa apreciação se dá apenas com base na “compilação das informações e dos números das atividades, programas existentes e projetos aprovados” (SIMÕES, 2018, p.258-259).

Embora algumas CPA ressaltem a ampliação quantitativa das ações de extensão como um avanço institucional da área, o que fica evidente é a precariedade de condições objetivas para o desenvolvimento da extensão em termos de recursos a ela destinados. Isso fica manifesto, por exemplo, pelo número restrito de bolsas para os estudantes, o que cerceia a (re)formulação de políticas que contribuam para efetiva ampliação da extensão e garantam uma maior participação. É inegável o constrangimento imposto às UnF no cumprimento da sua função social enquanto instituição pública comprometida com os problemas que atingem a maioria da população, o que foi exacerbado a partir de meados da última década, como pode se depreender dos excertos abaixo.

Conta-se ainda a diminuindo de recursos de 2014 a 2015 devido à queda na política restritiva educacional em 50% do valor orçado no ano. Só o destinado a Proext pelo MEC/SESU reduziu também em mais de 50% com impactos diretos no fomento à atividade de extensão. A baixa efetividade nas ações extensionistas planejadas indica a

necessidade de diálogo permanente com os órgãos de fomento, os parceiros institucionais, os recursos humanos disponíveis e as pessoas ativas, agentes do seu próprio desenvolvimento, especialmente em segmentos populares do Recôncavo da Bahia (UFRB, RAV/2015, p.155).

O ano de 2015, em virtude da conjuntura econômica e política, que acenou com ajustes e restrições no orçamento das Universidades, repercutiu concretamente nas metas e atividades planejadas para o exercício; o que exigiu revisão do planejamento elaborado, posicionamento que certamente continuará permeando o alinhamento das previsões para 2016 à luz dessa nova realidade conjuntural, apontando para novos desafios (UFPE, RAV/2015, p.4).

Ainda sobre a “institucionalização da extensão”, especificamente no que tange às práticas de avaliação da extensão desenvolvidos pelas PROEx, consoantes àquelas já tratadas neste capítulo, o seu registro é escasso nos RAV das UnF. Algumas CPA se referem a inexistência de sistemáticas e indicadores de avaliação da extensão (UFRB, RAV/2010 e 2015; UFPE, RAV/2010) ou apenas reportam a implementação ou reformulação de processos e procedimentos de avaliação pelas PROEx (UFCA, RAV/2014; UFPE, RAV/2015; UNIFESP, RAV/2011) e o uso de indicadores de desempenho institucional (UFC, RAV/2010 e 2015). Destaca-se o caso da UFCA, instituição criada em 2013, cujo processo de institucionalização da extensão incorporou desde o início, a avaliação da extensão, como demonstrado abaixo.

Criação e início da aplicação de um sistema próprio de avaliação de ações de extensão para a UFCA. O sistema de avaliação foi aprovado durante o II ENEX e pela CAMEX em junho de 2014, devendo ser implantado a partir dos formulários de cadastros já enviados para a PROEX, dos relatórios parciais dos projetos e da visitação de campo de professores aos projetos da UFCA, culminando num processo de devolutiva e autoavaliação das próprias ações, sem caráter punitivo. Espera-se que este processo gere uma publicação ao final do ano, que contemple uma reflexão sobre o próprio processo, além de seus resultados (UFCA, RAV/2014, p.63).

Apenas no caso da UNIRIO foi identificado o uso dos relatórios de avaliação das ações de extensão como subsídio para a AVI realizada pela CPA, como pode-se se depreender do excerto abaixo:

Uma vez estabelecidas as questões acima referidas, escolheu-se como fontes de informações para a Questão 1 os Relatórios de Ação dos programas/projetos de Extensão constantes do Relatório de Gestão 2010. Tais relatórios são encaminhados pelos Responsáveis/Coordenadores ao término de cada ação realizada. Dos projetos elencados a CPA recebeu do Departamento de Extensão 22 relatórios que foram analisados seguindo o roteiro elaborado para a análise documental (UNIRIO, RAV/2011, p.20).

Esses aspectos apontam, por um lado, que a CPA, de maneira preponderante, reporta o procedimento desenvolvido pela PROEX, mas não informa se os processos e resultados são integrados à AVI global da universidade. Revelam os limites da integração da avaliação da

extensão como parâmetro de AVI da universidade, pois desconsidera o esforço de conhecimento de determinada dimensão da realidade institucional ao não o articular a compreensão coletiva do todo, a despeito da extensão ser reconhecida na missão institucional das UnF, como já tratado nesta tese. Expressa também as relações de poder no interior das universidades e destas com as políticas educacionais, que resultam na priorização das dimensões já consolidadas em termos de avaliação externa – o ensino e a pesquisa.

Por outro, sinalizam, igualmente, o fato de que na avaliação das ações de extensão realizadas pelas PROEx, a quantificação das modalidades, participantes e públicos pode ser predominante, apesar de algumas instituições já terem elaborado critérios qualitativos. Assim, uma possível explicação estaria no movimento atual de grande parte das UnF que ainda buscam avançar nas questões relativas à avaliação da extensão, mesmo passados 15 anos de implementação do SINAES. Em decorrência, os RAV retratam a incipiência da AVI das ações de extensão. Compreende-se assim, que a *institucionalização da extensão* se constitui em objeto da avaliação da extensão na AVI coordenada pela CPA, entretanto, prioriza-se a descrição da organização da extensão nas instituições e as ações de gestão das Proex.

Em relação à *Extensão no Plano Acadêmico*, a análise dos RAV reforça os achados de pesquisa evidenciados no capítulo anterior, de que as UnF vêm buscando institucionalizar a extensão enquanto dimensão acadêmica. Essa percepção se ancora no fato de que as CPA, em conformidade com a orientação do SINAES, reproduzem a concepção da extensão como prática acadêmica indissociável do ensino e pesquisa definida no PDI e/ou e nas resoluções que regulamentam a área nas universidades. As Comissões declaram a importância dessa associação na formação dos estudantes e na produção de conhecimento vinculadas aos interesses sociais mais amplos, porém, essas impressões não são acompanhadas por avaliações que dimensionem se de fato a extensão é indissociável do ensino e da pesquisa nas instituições.

Em consonância com o PNE 2014-2024, nos RAV elaborados pós 2014, são retratadas as ações institucionais para regulamentar a extensão como atividade obrigatória nos currículos de graduação (realização de eventos, comissões, discussão com as Pró-Reitorias de Graduação, Colegiados de Graduação e NDE), em consonância com a exposição do tema já realizado nesta tese (UFCA, RAV/2017; UFPE, RAV/2015; UFRB, RAV/2015; UNIFESP, RAV/2017). As CPA dão destaque também aos editais de bolsa de extensão para os graduandos como mecanismos indutores da extensão enquanto dimensão acadêmica e, em um caso, ao processo de normatização da valorização da extensão na progressão docente (UFRB, RAV/2010).

Adicionalmente, além de reproduzir o discurso institucional da PROEx, quanto à concepção de extensão, bem como descrever as ações institucionais dessa instância que visam o fortalecimento e a consolidação da área, algumas CPA também realizaram consultas à comunidade acadêmica, em coerência com os critérios de avaliação do SINAES, a respeito dos seguintes temas: integração entre o ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação; articulação da extensão com os PPC dos cursos; oportunidade de participação e formação do estudante; trabalho docente dedicado à extensão e participação de TAE nas ações (UFAL, RAV/2012 e 2015; UFPI, RAV/2010 e 2015; UFAC, RAV/2011 e 2015; UNIRIO, RAV/2011 e 2016). Observa-se que o grau de percepção a respeito da integração entre o ensino, pesquisa e extensão pode variar entre os diferentes segmentos respondentes, mas em geral, eles reconhecem a necessidade de seu fortalecimento, como demonstrado na sequência.

Os indicadores “inter-relação do ensino com a pesquisa e a extensão” “política de investimentos para a produção científica ou artística” são considerados como fragilidades da IES, apontando a necessidade de a Administração Superior implementar políticas que atendam as demandas da maior parte dos respondentes. Cabe, portanto, fortalecer e ampliar iniciativas de articulação entre as políticas estabelecidas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa bem como pela Pró-Reitoria de Graduação (UNIRIO, RAV/2016, p.78).

As consultas realizadas pelas CPA, conforme dispostas nos RAV das UnF analisadas, se baseiam na concepção acadêmica de extensão. Porém, embora essas Comissões tenham apontado fragilidades, recomendando ações de aprimoramento para a gestão das universidades a partir das consultas realizadas, elas não avançaram na produção de conhecimento institucional a respeito de como se dá a articulação entre os fazeres universitários e quais seriam as contribuições para a formação dos estudantes e para o trabalho docente, bem como os desafios e condições para o seu desenvolvimento. Sob o olhar da *dimensão metodológica* da AVI na perspectiva da integração (DIAS SOBRINHO, 2002b), entende-se que esse limite restringe aportes relevantes da avaliação para a apreensão mais acurada da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, por exemplo, informações a respeito da criação de novas linhas de pesquisa e novas questões para o ensino a partir das ações de extensão e até mesmo de como se dá a incorporação da extensão nos PPC de graduação.

Intrinsecamente articulado a essas questões, está a *dimensão da pertinência* nos processos de AVI que aponta para as concepções de universidade e sua função social (DIAS SOBRINHO, 2002b). Nessa direção, foram identificados vários aspectos nos RAV, sintetizados aqui na categoria *relação da universidade com a sociedade pela extensão*.

A este respeito, as CPA dão destaque às informações atinentes ao crescente número de ações desenvolvidas pelas instituições e públicos atendidos, conforme as áreas temáticas do PNext²⁸⁰, provenientes do entendimento do FORPROEX quanto a importância de as universidades contribuírem, sobretudo, com as políticas públicas comprometidas com os direitos sociais como forma de atuação na busca de soluções para grandes problemas sociais do país (FORPROEX, 2001b). Concorde-se com Paula (2013, p.21), que as áreas temáticas da extensão abarcam questões fundamentais do nosso tempo capazes de “motivar a inteligência da universidade” para o enfrentamento de problemas sociais diversos afirmando os “compromissos éticos e sociais da universidade” na área da saúde, educação, tecnologia, etc.

Em consonância, é frequente a abordagem descritiva de programas de extensão coordenados pela PROEx, segundo as áreas de atuação priorizadas pela política institucional e das ações concretizadas pelas unidades acadêmicas junto aos movimentos sociais, órgãos governamentais e empresas, etc, na promoção da educação básica, da saúde pública, da inclusão social e questões étnico-raciais, dos direitos humanos, da cultura, entre outros temas socialmente. Na exposição dessas ações, as CPA ressaltam o atendimento às demandas do entorno local e as contribuições para o desenvolvimento regional em diferentes aspectos (sociais, culturais, econômicos, produtivos, tecnológicos), inclusive por meio de serviços relevantes, por exemplo, na área da saúde e assistência jurídica para as “populações carentes”.

Na relação com a sociedade e suas instituições tem-se procurado estabelecer as parcerias para a promoção do acesso de pessoas e segmentos populares às políticas públicas. Nesse particular, a política de extensão da UFRB tem contribuído para a geração de trabalho e renda; preservação ambiental e desenvolvimento sustentável; combate ao analfabetismo; promoção da segurança alimentar e nutricional; formação de gestores de cultura na Região do Recôncavo; formação de gestores de cooperativas populares; formação de professores; popularização da ciência e outras iniciativas de igual importância social e acadêmica (UFRB, 2010, p.162).

[...] A análise documental dos relatórios dos 22 programas/projetos de Extensão possibilitou a identificação dos seguintes públicos: população carente em geral (assistência jurídica), crianças internadas no HUGG e Hospital da Lagoa, idosos do HUGG, crianças de creches comunitárias, crianças, jovens e adultos da comunidade do Instituto Benjamin Constant, comunidade do Morro da Providência, internos do sistema prisional, gestantes do HUGG, pacientes do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ. Um dos 22 projetos, embora relevante per se, não se caracteriza como um projeto com atuação direta junto às comunidades tal como orientado pelo PDI 2006-2011 (UNIRIO, 2011, p.20-21).

²⁸⁰ São elas: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, tecnologia e produção. As áreas temáticas foram definidas inicialmente com base em programas específicos vinculados aos ministérios do governo federal, na expectativa de garantir financiamento para a área. A partir de discussão do Fórum para a construção do sistema de informação da extensão, no início dos anos 2000, e do entendimento a respeito das políticas públicas nacionais como expressão dos grandes problemas do país, chegou-se à denominação das referidas áreas temáticas (NOGUEIRA, 2005).

No que tange as consultas à comunidade acadêmica, a “relação da universidade com a sociedade na extensão” é o aspecto menos presente nos instrumentos elaborados pelas CPA, considerando as outras categorias presentes no Quadro 17. Também em consonância com o roteiro de autoavaliação do SINAES, as questões voltam-se para aspectos relativos ao atendimento às necessidades locais; à qualidade de ações artísticas, culturais e de saúde pública; à relevância das ações para a sociedade; à satisfação do público externo e a “responsabilidade social”²⁸¹ na extensão (UFAL, RAV/2012 e 2015; UFPI, RAV/2015; UFAC, RAV/2011 e 2015; UNIRIO, RAV/2011 e 2016). Apenas no caso da última UnF, verificou-se a realização de uma consulta à comunidade externa que buscou apreender o conhecimento e a participação nas ações de extensão, bem como o impacto delas no público atendido ou participante. Tanto a comunidade acadêmica, quanto a comunidade externa, reconhecem a relevância social das ações de extensão nas universidades.

[...] Todos os segmentos reconhecem a importância, para a sociedade, das atividades de extensão desenvolvidas na Universidade, que contribuem para o desenvolvimento local e regional e alimentam as pesquisas (UFAL, RAV/2012, p.72).

[Consulta a comunidade externa]: Você conhece ou participa de alguma atividade de extensão desenvolvida pela Universidade? Qual? Qual o impacto das atividades de extensão desenvolvidas pela Universidade em sua comunidade? [...] Percebe-se que há um sentimento de profundo agradecimento em relação à programação cultural e às atividades de extensão que são produzidas de maneira gratuita e de alto nível. Na visão dos moradores, contudo, é fundamental que haja um estudo efetivo sobre os impactos das atividades da UNIRIO, tendo em vista integrar-se harmoniosamente ao patrimônio que a Cidade busca preservar. [...] Entre os respondentes, é mencionada a necessidade de a UNIRIO expandir a divulgação de suas atividades de extensão (culturais e educativas) entre os moradores das adjacências, embora algumas delas sejam bastante conhecidas. [...] Os respondentes elogiaram a qualidade das atividades artísticas e culturais (peças de teatro, concertos musicais) que são promovidos nas dependências da UNIRIO. Entre os respondentes, se fez referências, por exemplo, à parceria entre a escola de Educação Infantil [...] e o curso de Pedagogia da UNIRIO. Também foram citadas como de grande importância (i) a Fábrica de Cuidados (Curso de Enfermagem); (ii) a Biblioteca Infanto-Juvenil [...], que é aberta às escolas públicas e privadas do bairro Urca; bem como o (iii) “Bandão” e o (iv) “Fórum de Psicanálise e Cinema”³² [...] (UNIRIO, RAV/2011, p.67-68).

Os aspectos assinalados a respeito da relação da universidade com a sociedade na extensão, ainda que restritos, demonstra que a AVI da extensão pela CPA reúne elementos que evidenciam a preocupação das UnF com a pertinência social na extensão. Revelam uma concepção de universidade comprometida com questões socialmente relevantes e com a

²⁸¹ Em alguns relatórios, na seção “Responsabilidade Social” são repetidas ou reescritas algumas das informações já contidas na seção “Políticas de Extensão”; em outros, destaca-se a descrição das ações vinculadas às necessidades sociais locais. Informações sobre políticas de inclusão e assistência estudantil também podem ser atribuídas à Responsabilidade Social das instituições.

democratização do conhecimento em diversas áreas. A análise permite inferir a identidade de cada instituição, a partir dos componentes sociais das ações de extensão, e que não podem ser externalizadas para a avaliação. Explicitam a “pertinência, ou seja, o enraizamento numa realidade concreta, a dimensão de pertença a uma comunidade e a um entorno concreto” valores fundamentais à educação superior e à sua AVI (DIAS SOBRINHO, 2002b, p.112).

Apesar dessa potencialidade presente no RAV, as CPA não avaliam as relações estabelecidas pelas UnF com os diferentes setores da sociedade e nem as problemáticas enfrentadas nas ações de extensão. Tratam-se de documentos, de natureza descritiva, conforme aceção de Gatti (2004), pois se foca na descrição das ações e não a sua problematização. Destaca-se que esse limite do processo de AVI conduzido pela CPA extrapola a dimensão da “política de extensão” sendo encontrado em outras investigações, que apontam a confecção aligeirada dos RAV, em função dos prazos regulamentados, cumprindo apenas a função de prestar informações ao governo, muitas vezes, sem retorno às IES (BERNARDES, 2018; SOUSA, 2018).

Essa condição aponta para a função burocrática da AVI, em atendimento à Lei, certamente em decorrência da centralidade das avaliações externa para a gestão e dos prazos estabelecidos pelo MEC, que inviabilizam a discussão dos resultados com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, Gonçalves Filho (2016, p.34), é contundente ao afirmar, a partir do exame da AVI na UFT, que

A avaliação institucional encontra seus limites na descrição das ações institucionais, dos conteúdos dos planos estratégicos e do desenvolvimento institucional informados pela administração, bem como algumas respostas da comunidade universitária às suas questões avaliativas, fiéis ao roteiro do SINAES, sem, contudo, mobilizar o conjunto da comunidade universitária para pôr em questão as grandes problemáticas da política universitária, muitas vezes, apontadas nos próprios relatórios de autoavaliação [...].

E a natureza desses documentos tem relação direta com uma série de dificuldades enfrentadas pelas CPA no desenvolvimento dos processos avaliativos nas UnF, que reduzem significativamente as possibilidades da concretização da AVI na perspectiva da integração. Elas podem estar relacionadas à composição e vinculação institucional da CPA no interior das IES, impactando no engajamento e resistência da comunidade acadêmica e das unidades de ensino na AVI quando são priorizadas as demandas da gestão e pela ausência de retorno ou utilização pela gestão nas IES e do Sistema quanto aos resultados da avaliação. Esses aspectos implicam, muitas vezes, na falta de sentido da avaliação, perante a inexistência de ações de melhoria ou mudanças por parte da gestão, ou da ausência de recursos para implementá-las. Questões

vinculadas à sobrecarga de trabalho de seus membros sem CH específica ou dedicação exclusiva às muitas demandas da avaliação, impactando na rotatividade dos membros, bem como a ausência de apoio, infraestrutura, condições de trabalho e formação dos membros da CPA, ocasionando inclusive dificuldades para acompanhar as mudanças do SINAES, também restringem diretamente a qualidade do processo de AVI nas UnF.

Em suma, são muitos os desafios enfrentados pelas CPA e certamente eles também afetam a forma como a extensão integra a AVI das UnF. Assim, a partir das categorias analisadas quanto à avaliação da extensão no âmbito dessas Comissões, fica evidenciado que essa dimensão universitária vem sendo integrada ao processo de AVI das UnF. Entretanto, considera-se que essa integração vem ocorrendo de maneira bastante limitada.

Primeiramente, a avaliação da extensão é restrita aos critérios de avaliação do SINAES para a avaliação interna da “política de extensão” das IES, e mesmo assim não os abarca de maneira integral. Os elementos sistematizados nos RAV/CPA atendem às demandas dos órgãos de avaliação e controle, e mesmo assim, de maneira parcial, indicando, como sugerido por Bernardes (2018), que essa Comissão atende uma exigência regulatória do SINAES em detrimento da construção de processos próprios de autoavaliação. Essas Comissões não avançaram nesse sentido, apesar da demanda manifesta no conjunto das UnF, limitando-se ou sendo limitadas pelas condições de trabalho destacadas, a descrever alguns elementos relativos à política de extensão ou disponibilizar algumas poucas questões de percepção dirigidas à “participação” da comunidade acadêmica, sem maiores aprofundamentos quanto aos aspectos relativos à relevância acadêmica e social da extensão, aspecto inclusive previsto no SINAES.

Adicionada aos desafios e problemas enfrentados pelas CPA, a integração da extensão na AVI apresenta ainda mais dificuldades, dada as especificidades da área (diretrizes, modalidades, relações estabelecidas, temporalidade), dificuldades ainda não contornadas nem mesmo pelas PROEx na avaliação setorial da extensão. Isso indica que, para além dos dados quantitativos das ações de extensão, registrados nos RAV, as UnF, seja nas PROEx, seja nas unidades acadêmicas, ainda não estabeleceram metodologias de avaliação das ações de extensão, capazes de pôr em questão as contribuições da extensão para a instituição, docentes, discentes, para o ensino e para a pesquisa e para o público não universitário.

Em decorrência, nas informações tratadas nos RAV, são privilegiadas aquelas registradas nos PDI e/ou fornecidas pelas PROEx no que tange às ações da gestão, conforme o planejamento em cada período, aspecto também identificado em alguns estudos (FERREIRA, 2015; GONÇALVES FILHO, 2016; RIBEIRO, 2008; SANTOS, 2014; SERRANO, 2012;

SILVA, 2009a). Análise também corroborada por Simões (2016), ao afirmar que nas experiências da UFBA e UFRB por ela examinadas, a CPA foca principalmente a política de gestão, em detrimento das ações de extensão e a produção acadêmica delas advindas.

Serrano (2012), igualmente, ajuda a sustentar a discussão aqui realizada, ao considerar, a partir do estudo da AVI da extensão pela CPA da UFPb, que “o processo descreve as ações institucionais muito centradas nas ações da PRAC e não consegue um melhor detalhamento ao nível dos Centros de Ensino”, mesmo contando com questionários de autoavaliação e diagnósticos destes Centros. A autora pontua ainda o “pouco envolvimento institucional com as análises realizadas” nos relatórios da CPA. Para ela, isso se dá “uma vez que não há uma apropriação dos relatórios desenvolvidos no que tange à sua discussão, bem como as mudanças comportamentais entre os atores universitários decorrentes destas análises são de pouca repercussão na realimentação das ações” (SERRANO, 2012, p.161-163).

Em relação ao último aspecto ressaltado pela autora, a partir dos RAV não é possível saber se, com base nas fragilidades da política de gestão da extensão indicadas em alguns documentos, são desenvolvidas ações institucionais que visam mudanças e melhorias na área. Na revisão sistemática da literatura, apenas quatro estudos identificaram o planejamento de ações ou alterações na política de extensão, com base nos resultados da autoavaliação da extensão pela CPA (EUSSEN, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2009a; OLIVEIRA, 2017). Contudo, da mesma forma que Serrano (2012), eles não evidenciaram as contribuições da avaliação para as ações de extensão.

5.3 – Algumas considerações

A partir dos aspectos explorados neste capítulo foi evidenciado que a AVI na perspectiva da integração se revela bastante restrita nos processos realizados pela CPA, no que tange à extensão. As informações produzidas pelas PROEx não abarcam a realidade da área e embora elas sejam relevantes, ao se privilegiar esse âmbito institucional e não envolver, ou envolver de maneira restrita, os sujeitos que concretizam as ações de extensão, a construção de uma compreensão coletiva da área é limitada, impedindo um maior envolvimento com as possíveis mudanças e/ou ações de melhoria na política e ações de extensão nas unidades acadêmicas. Como discutido a respeito da avaliação setorial da extensão, embora seja importante a existência de setores de avaliação da extensão nas PROEx, é fundamental que ela ocorra, principalmente, no *locus* onde se desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim, mais importante que o diagnóstico ou o perfil da extensão construído pela CPA nas UnF, de modo a favorecer a leitura e compreensão da realidade institucional, está a participação democrática de professores, estudantes e TaE, com a comunidade externa envolvida nas ações de extensão, abarcando as demandas desses esses sujeitos, em uma perspectiva formativa e democrática de avaliação. Mais ou além de avaliar a “política de extensão”, a CPA tem um importante papel no sentido de integrar os processos de avaliação realizados sob a responsabilidade das unidades acadêmicas ou de induzi-los nos locais onde eles ainda não ocorrem. Mas para isso, ela teria que ter condições de trabalho adequadas!

Apesar dos limites apontados, considerando as políticas para a educação superior e para a universidades, destaca-se que as informações documentadas nos RAV, possibilitam a apreensão de vários aspectos relativos ao processo de institucionalização da extensão nas UnF ao longo do tempo. Como já apontado no capítulo anterior, esse processo ainda era frágil, nos anos de 1990, alterado a partir da década seguinte e em vias de consolidação no plano acadêmico, no contexto atual. Infere-se, nesse sentido, que, assim como o FORPROEX e o Edital PROEXT/MEC, o SINAES pode ter induzido, em alguma medida, a institucionalização da extensão nas universidades.

No entanto, ainda que inserida no SINAES, a avaliação da extensão revela grau importante de autonomia desse fazer acadêmico, uma vez que ela está voltada para o projeto acadêmico de cada universidade e não para indicadores de desempenho padronizados externamente com foco em resultados, tais como aqueles existentes para as áreas de ensino e pesquisa. Diferentemente dessas áreas, a necessidade da avaliação da extensão não se fez presente, no âmbito das políticas de avaliação de caráter regulatório, no contexto das reformas da educação implementadas a partir da última década do século XX, justamente, por se pautarem pelo mercado e não pela função social da universidade. Considera-se também que a ausência de financiamento próprio e permanente para a extensão, dilema histórico da área, contraditoriamente, assegurou sua maior autonomia e a de sua AVI.

Mesmo diante da obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos de graduação, a diretriz para a avaliação da extensão permanece centrada nos processos de autoavaliação institucional. Acredita-se que esse imperativo certamente aprofundará a institucionalização da AVI da extensão nas UnF. Espera-se que processo possa induzir mudanças qualitativas nas formas como as instituições se autoavaliam, pois como se verá na experiência da UFPE, a autoavaliação institucional no âmbito da CPA é determinada, sobretudo, pelas demandas das avaliações externas, cerceando um maior envolvimento com a AVI da extensão.

CAPÍTULO 6 – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UFPE

Este capítulo trata do lugar da extensão nos processos de AVI realizados pela CPA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O objetivo foi aprofundar a análise do objeto deste estudo, considerando a particularidade de uma experiência, para assim estabelecer relações e compreender a confluência de determinantes institucionais e aqueles mais gerais sobre as políticas de extensão e de AVI. Como indicado na introdução desta tese, a escolha da UFPE se deu em razão de seu legado histórico na área da extensão universitária, que contou com a preciosa colaboração de Paulo Freire na criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), no início dos anos de 1960, e por atender os critérios de seleção estabelecidos na pesquisa: inserção obrigatória da extensão nos currículos de graduação regulamentada; registro de processos de avaliação da extensão em andamento e por reunir as fontes documentais selecionadas para a pesquisa de acordo com o intervalo temporal definido.

Foram analisados dois PDI (2009-2013²⁸² e 2014-2018), o Planejamento Estratégico Institucional (PEI 2013-2027)²⁸³ e dez RAV elaborados entre os anos de 2009-2018. A respeito da extensão foram examinados o Estatuto e o Regimento Interno da Universidade, as resoluções que a regulamentam e as informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc). A análise contou também com as contribuições de estudos prévios a respeito da extensão na instituição (MELO, 2010; VERAS; MENDONÇA, 2009; VERAS, 2010, 2018), bem como da AVI no âmbito da CPA (SILVA, 2009b; FERREIRA, 2015).

O capítulo traz uma breve caracterização da UFPE, situando-a historicamente, bem como a sua configuração atual quanto às principais atividades e estrutura. Na sequência, a

²⁸² O documento foi elaborado sob a gestão do Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins, do Departamento de Engenharia Civil do Centro de Tecnologia e Geociências. Ele foi reitor da Universidade por dois mandatos, “de 2003 a 2011 (quando foram implantados os campi de Vitória e de Caruaru), tendo sido presidente da [...] ANDIFES, no período de 2008-2009. Ao término do seu segundo mandato como reitor, ele assumiu a Secretaria de Educação Superior” (Sesu/MEC), “de 2012 a 2013”. [...] Foi também coordenador-geral da Representação Nordeste do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ex-reitor-da-ufpe-amaro-henrique-pessoa-lins-recebe-titulo-de-professor-emerito-na-proxima-sexta-feira-4-/40615, acessado em mar/2021.

²⁸³ De acordo com MELO (2010), o primeiro PEI da UFPE refere-se ao período de 2003-2013. Entretanto, o documento não se encontra disponibilizado no sítio eletrônico da Universidade. O PEI 2013-2027 e o PDI 2014-2018 foram elaborados sob o reitorado do Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, “Reitor da UFPE por 08 anos (2011-2019), período no qual “*exerceu intensa atividade internacional, buscando projetar a UFPE no cenário mundial*”. Exerceu também “as funções de *Pró-Reitor de Extensão da UFPE (2003-06)*, *Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (2007-2011)*. Foi Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileiras (FORPROP, 2009), participou do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, como representante do FORPROP (2010)” (destaques da pesquisadora). Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6594943575825417>, acessado em mar/2021.

história e a institucionalização da extensão na Universidade são analisadas, considerando seus aspectos acadêmicos e sociais, bem como o lugar institucional da política de extensão. A AVI da extensão é examinada, considerando a dimensão setorial realizada pela Proexc e unidades acadêmicas, bem como a sua integração na AVI global da CPA. Quanto a esse último aspecto são destacadas as tensões e relações da Comissão no desenvolvimento das políticas de AVI, as concepções, objetivos e dimensões priorizadas, além dos limites da avaliação na perspectiva da integração. Por fim, compreendido o lugar da extensão no processo de avaliação, aborda-se o tratamento dado à extensão nos RAV/CPA.

6.1 – Caracterização geral da Universidade Federal de Pernambuco

A Universidade Federal de Pernambuco²⁸⁴, inicialmente denominada Universidade do Recife, foi instituída em 1946 pela união de faculdades e escolas isoladas. Embora pioneira no Nordeste e Norte do país, sua criação, a exemplo da origem de outras universidades, reproduziu o “padrão brasileiro de escola superior” voltado “fundamentalmente para a formação profissional de uma fração reduzida da sociedade local” (UFPE, 2018b, p.19). Em 1965, foi integrada ao sistema federal de educação superior como autarquia do Ministério da Educação, época em que recebeu sua denominação atual.

Do início dos anos sessenta, período em que a “pesquisa científica era um esforço individual guiado pela iniciativa e criatividade de alguns poucos docentes” (UFPE, 2009a, p.13), passando pela Reforma Universitária de 1968, quando então a Universidade passa a se destacar “como uma instituição de pesquisa”, atualmente, a pós-graduação *strictu sensu* abarca quase 9.000 alunos em 94 cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado, em diferentes áreas do conhecimento, avaliados majoritariamente com os conceitos 4 e 5 da CAPES, além da oferta de 55 cursos de pós-graduação *lato sensu*. A instituição sedia oito Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia e reúne 516 grupos de pesquisa em várias áreas do conhecimento, registrados no CNPq.

A UFPE passou por um grande processo de expansão a partir dos anos de 1990, período em que o número de cursos de graduação saltou de 46 para 62. Esse quantitativo foi significativamente ampliado na década seguinte, no contexto das políticas de expansão e interiorização então vigentes, totalizando até o ano de 2018, a oferta de 107 cursos de

²⁸⁴ A caracterização da instituição foi elaborada com base nos dois PDI da Universidade (UFPE, 2009a; 2014a), no RAV/CPA (UFPE, 2018), no Projeto UFPE Futuro (UFPE, 2018b) e nos dados de junho/2019, disponibilizados em <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>, acessado em 06/04/2020.

graduação. Destes, 102 são ofertados na modalidade presencial e cinco na modalidade à distância para mais de 30.000 alunos, com a disponibilização anual de cerca de 7.000 vagas presenciais. Em 2017, a UFPE ocupou a 8ª posição entre as UnF no IGC/SINAES.

Na área de extensão, por iniciativa e, sob a coordenação do professor e educador Paulo Freire, a instituição foi pioneira na criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), no começo dos anos de 1960, denominado, posteriormente, de Departamento de Extensão Cultural, atualmente Diretoria de Extensão Cultural da Proexc. As ações de extensão na área artística e cultural são as atividades da Universidade de maior repercussão na sociedade pernambucana. Em 2018, foram desenvolvidas cerca de 770 ações de extensão para um público de 416.586 pessoas (UFPE, 2018a).

Em 2018, a instituição encontrava-se estruturada em três *campi* (Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru) e 12 Centros Acadêmicos. Na administração central, a UFPE contava com quatro conselhos superiores (Universitário; de Administração; de Ensino, Pesquisa e Extensão; de Curadores), a reitoria e oito pró-reitorias (de Assuntos Acadêmicos – Proacad; Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação – Propesq; Extensão e Cultura – Proexc; Planejamento, Orçamento e Finanças – Proplan; Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida – Progepe; Gestão Administrativa – Progest; Assuntos Estudantis – Proaes e Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação – Procit)²⁸⁵, órgãos suplementares e outros setores.

Quanto à comunidade acadêmica, a instituição possuía em 2019, 31.235 alunos de graduação, 9.148 de pós-graduação, 2.504 docentes (sendo a maioria com doutorado e em regime de dedicação exclusiva) e 3.843 servidores TAE. Essa breve caracterização demonstra que a UFPE é uma instituição consolidada e com amplo alcance na sociedade pernambucana no que diz respeito às atividades de pesquisa, ensino e extensão.

6.2 – A Extensão Universitária na UFPE

6.2.1 – Breve percurso histórico

A extensão na UFPE se destaca pelo seu pioneirismo no início dos anos de 1960, em um contexto sociocultural regional e nacional efervescente, com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), que, conforme Veras (2018, p.281), “contemplava um projeto de educação e de cultura popular que inaugurou o primeiro organismo institucional de extensão

²⁸⁵ As três últimas foram criadas após 2010, no processo de expansão da UFPE, como resultado da “complexificação” da gestão administrativa e acadêmica que tornou necessária a adequação e redimensionamento das atribuições das Pró-Reitorias já existentes.

universitária no Brasil”. Essa experiência rompeu com a tradição extensionista na realização de cursos isolados, “assumindo uma estrutura funcional própria e um amplo programa de atividades, que inclusive pesquisava e formava, integrando técnicos, professores, estudantes e público extra universitário” de maneira interdisciplinar (VERAS, 2010, p.113). O SEC foi idealizado sob a gestão de João Alfredo e coordenação de Paulo Freire e instituído pela Portaria n. 02, de oito de fevereiro de 1962, da Reitoria da então Universidade do Recife.

Como resposta aos apelos estudantis decorrentes de movimento grevista²⁸⁶, a experiência emergiu “alicerçada no projeto de modernização da universidade” no que tange ao seu papel social e à sua democratização, inserido no conjunto das lutas pelas reformas de base. Sob a liderança de Paulo Freire, a iniciativa “propunha uma nova concepção de educação, a partir de experiências de uma renovada ‘extensão cultural’ ou ‘popular’” (VERAS, 2018, p.291). Durante o seu breve, mas intenso período de existência, o SEC buscou o diálogo da comunidade acadêmica com as classes populares, como balizamento para a construção de conhecimentos e a formação enraizados na realidade e cultura regional e nacional, como pode se depreender dos objetivos traçados para o Setor.

a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance; b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais; c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região; d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos (VERAS; MENDONÇA, 2009, p. 15).

Para efetuar esses objetivos foram criadas a Revista *Estudos Universitários* e a Rádio Universitária. Como instrumento de comunicação e extensão, o desígnio da Revista era fazer circular o pensamento produzido no esforço de compreensão da realidade brasileira e seus problemas regionais, por uma nova e autêntica *inteligência universitária* comprometida com as reformas democráticas em curso. Por sua vez, a Rádio se destacou pela atuação junto às classes populares, atividades de democratização da cultura e apoio aos projetos de educação popular vinculados ao Movimento de Cultura Popular.

Além dessas frentes, o SEC desenvolveu também, uma série de cursos sobre a cultura e realidade brasileira, de formação política e do que viria a ser consagrado como “método” Paulo

²⁸⁶ Pautado “em reivindicações locais e no movimento da reforma universitária” (VERAS, 2018, p.42).

Freire²⁸⁷, bem como atividades de documentação, comunicação social, TV Universitária, cinema, eventos. Outra ação importante refere-se à visita e intercâmbio com outras universidades para promover a extensão cultural, resultando em experiências semelhantes, por exemplo, na então recém-criada UnB e na Universidade de Goiás. O SEC ganhou projeção nacional a partir das trocas com a UNE Volante e os Centros de Cultura Popular e junto ao governo federal, que o apoiou com recursos financeiros (VERAS, 2010; 2018).

Ressalta-se que essa prática estava inserida no movimento pela construção da “universidade necessária” ao desenvolvimento autônomo do Brasil frente a sua inserção na economia mundial. Conforme sistematizado por Darcy Ribeiro, nesse modelo de universidade era imprescindível forjar uma nova intelectualidade no país, original, crítica e socialmente comprometida com os problemas reais do povo brasileiro, logicamente, em diálogo com os conhecimentos produzidos fora do Brasil (RIBEIRO, 1975). Para ele, como afirma Leher (2017, 147), “a universidade deveria ser uma instituição política, uma instituição que produz conhecimento com uma perspectiva política de transformação da realidade”. O que estava em jogo nesse período histórico era a construção de um projeto autêntico de universidade brasileira, visando o alargamento da função social desempenhada até então no âmbito do PBES ou pelas universidades conglomeradas.

Nela, a extensão seria parte orgânica dos departamentos acadêmicos, a fim de democratizar o conhecimento científico e propiciar a “intercomunicação” com a sociedade. Os programas de extensão e difusão cultural serviriam de “instrumento de combate à colonização cultural”, com o intuito de “desmascarar as diversas formas de alienação, despertar a consciência crítica e erradicar os conteúdos espúrios da cultura” (RIBEIRO, 1975, p.240). Essas características estavam presentes no SEC e apontam para o surgimento de uma perspectiva original de extensão popular, aproximando-se das ideias da Reforma de Córdoba.

No entanto, refletindo as tensões político-culturais do período e, justamente, pelo seu caráter autônomo, crítico e inovador, considerado “subversivo”, o SEC foi recebido pela intelectualidade estabelecida “com desdém, desconfiança e ódio”. Segundo Veras (2018, p.292), “o trabalho centrado no diálogo, na emancipação sociocultural e no protagonismo popular e estudantil despertou a sanha de setores da intelectualidade brasileira, principalmente, da direita”. Desta maneira, foi amplamente combatido pelas forças conservadoras da *inteligência* regional, cujo expoente foi o “distinto sociólogo” brasileiro, Gilberto Freyre, que

²⁸⁷ Segundo VERAS (2010, p.123), foi através do SEC que o método Paulo Freire ganhou “corpo ou verniz científico”, por meio do trabalho de pesquisa e divulgação realizados por Freire e seus interlocutores do SEC, sendo institucionalizado em âmbito nacional em 1963, sob o Programa Nacional de Alfabetização.

publicou críticas contra o Reitor que apoiava o SEC, inclusive pedindo o seu fechamento, por supostamente ter permitido que “comunistas e para-comunistas” tomassem a revista, a rádio e outras atividades (VERAS, 2010).

Com o golpe empresarial-militar de 1964, a maioria dos integrantes do SEC foi presa ou impelida ao exílio, inclusive Paulo Freire. Em comemoração ao aniversário de um ano da “revolução”, celebrado no “Simpósio sobre a Problemática Universitária”, Gilberto Freyre defendeu a necessidade de resistir “à democratização dos diálogos”, (VERAS, 2010), claramente posto pela extensão popular e cultural experimentada no SEC. No mesmo evento, Newton Sucupira, intelectual que anos depois se constituiria na liderança intelectual da contrarreforma universitária de 1968, taxou o processo de institucionalização do SEC como “pretexto demagógico” e “serviços supérfluos” por ocupar a universidade com atividades que, na visão dele, não lhe cabiam. Em suma, “foi amalgamando extensão e comunismo sob o mesmo signo que os militares e seus cúmplices tentaram despir a universidade de seu papel político e social” (VERAS; MENDONÇA, 2009, p.16). Desde então,

Os órgãos de extensão e cultura, criados no início dos anos 1960, inseriram-se, paulatinamente, na dinâmica ditatorial. Na UFPE, o antigo SEC é transformado em Departamento de Extensão Cultural (DEC) e ampliado em 1971 como Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC). Esta dinâmica possibilitou convênios culturais e artísticos que se opunham e se acomodavam às ideias nacionalistas do regime, como se deu respectivamente, no caso do Teatro Popular do Nordeste e do Movimento Armorial. Do mesmo modo que suscitou a participação e a liderança institucional em programas de extensão e ação comunitária do governo, como o Projeto Rondon e do [CRUTAC]. Os órgãos de extensão e cultura da UFPE contaram, por este ângulo, com direção de intelectuais e artistas com diferentes posições em relação às forças vitoriosas de 1964 (VERAS, 2018, p.281-282).

Nessa direção, o SEC foi reestruturado em abril de 1965, sob o comando de Newton Sucupira, como Departamento de Extensão Cultural (DEC), tendo os seus objetivos assim estabelecidos: “coordenar o intercâmbio das diferentes atividades culturais; promover e orientar os serviços de expansão e extensão cultural aos estudantes; proporcionar assistência social e cultural aos estudantes; registrar as atividades escolares”, evidentemente, distintos de seus objetivos originais. Com isso, o setor passou a aglutinar “as atividades ditas extrauniversitárias”, que nada tinham a ver com a extensão, tais como a assistência estudantil (restaurante universitário, moradias e auxílios estudantis), desportos e estágio, diretórios estudantis, concursos de habilitação (depois vestibular) e à iniciação ao trabalho (VERAS, 2018), realidade que envolveu o contexto mais amplo das universidades brasileiras nessa área e contribuiu com a imprecisão conceitual e operacional da extensão anos mais tarde.

O DEC se dedicou também à oferta tradicional de cursos de extensão com temas alheios ao contexto político da época, distante da direção desenvolvida pelo SEC e voltados aos universitários, em uma perspectiva elitista e conservadora, a exemplo das primeiras experiências extensionistas no país. Da mesma forma, em relação à Revista Estudos Universitários, a linha editorial “realista e crítica” que marcou o seu período inicial, foi substituída, até fins dos anos de 1970, por uma linha mais “acadêmica e literária”²⁸⁸. Na área da cultura, na visão de Veras (2018, p.317-318) “toda produção do DEC ao longo dos anos 1960 e 1970 se voltou fundamentalmente para formação, pesquisa, produção e divulgação de uma dita “verdadeira” arte erudita e popular do Nordeste do Brasil”, voltada para o público universitário e letrado, excluindo outras formas de expressão cultural, artística e educacional. “O movimento golpista abateu a “extensão popular”, e as universidades se viram novamente voltadas, cada vez mais, para as formas tradicionais de difusão cultural, em geral, alheias às “reivindicações da esquerda e dos movimentos sociais e populares”.

Essas atividades foram reestruturadas e subordinadas à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), em 1972. Paralelamente a esse movimento de extensão cultural, esvaziado de seu conteúdo crítico, segundo Veras (2018, p.333), a PRAC viria a desempenhar “cada vez mais um papel estratégico de inserção e de acomodação da UFPE no governo militar”, por meio da adesão aos programas nacionais de ação comunitária implementados pela ditadura – o Projeto Rondon e os CRUTACs – servindo de instrumento de divulgação e institucionalização nas demais universidades brasileiras. Para o autor, essas experiências contaram com reduzida participação das unidades acadêmicas, pois “os programas de extensão do regime se instalaram nas reitorias universitárias como organismos próprios e de pouca inserção nos departamentos e divisões de ensino e pesquisa”, constituindo-se mais em experiências de vinculação dos estudantes “a realidade brasileira”, conforme estabelecido pela Lei n.5.540/1968.

Essa experiência de extensão comunitária de viés predominantemente assistencialista, parece ter sido a principal vertente desenvolvida na Universidade desde então, pois os documentos institucionais registram que “no entendimento tradicional, a atividade de extensão é relativamente antiga na UFPE, na forma de fornecimento de inúmeros serviços comunitários, principalmente médicos e odontológicos” (UFPE, 2009a, p.41). Esse aspecto sugere que a despeito do marco histórico freiriano na extensão cultural, a oferta de serviços diversos, em especial na área da saúde, parece ter prevalecido na Universidade no período ditatorial,

²⁸⁸ Essa experiência foi resgatada na UFPE em 2009, 30 anos depois de sua suspensão (MELO, 2010).

evidenciando a força dos programas nacionais do governo no silenciamento de uma prática institucional original, autônoma e instigante. Apesar do duro golpe contra a prática vivenciada no SEC, a sua força não foi completamente destruída e seus ensinamentos ressurgem, ainda que sob novas determinações, ganhando mais consistência institucional ainda no limiar do novo milênio, pois como salienta Veras (2018, p.292-293),

De forma inovadora a equipe do SEC desenvolveu em apenas dois anos experiências que contemplam um universo de práticas que seriam depois formalizadas como as atividades de extensão no final do século XX. Dos tradicionais cursos de extensão e prestação de serviços, aos projetos, programas, estágios, eventos, publicações, produção cultural, mobilidade acadêmica e convênios. A metodologia intercedida pelo diálogo e pela troca de conhecimentos com educandos, organizações e grupos populares potencializava, da mesma maneira, os processos educacionais brasileiros e suas práticas didático-científicas arcaicas.

São essas práticas e metodologias aquelas incorporadas na PNEU do FORPROEX, no contexto da redemocratização brasileira, quando as UnF vão paulatinamente assumindo esse modo de fazer a extensão indissociável do ensino e da pesquisa. Embora na presente pesquisa não se tenha encontrado registros da extensão na UFPE, entre os anos de 1980 até o final dos anos de 1990, as alterações na denominação da PROEx, indicadas por Melo (2010)²⁸⁹, sugerem que aos poucos essa instância foi se distanciando da referência comunitária de caráter mais assistencialista e se aproximando da perspectiva da extensão como “prática acadêmica de integração com a sociedade”.

Mas como atividade acadêmica articulada com o ensino e a pesquisa, que visa promover a relação transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade, esta tem se desenvolvido de forma relativamente recente, por meio de programas, projetos, cursos, eventos e serviços (UFPE, 2009a, p.41).

Essa construção se deu sob a conjuntura sócio-histórica marcada pela emergência de políticas educacionais de caráter neoliberal, que incidiram diretamente na concretização do princípio constitucional da indissociabilidade. No entanto, na última década, a possibilidade de concretude desse princípio ganhou novo fôlego com a inserção da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação, o que se tornou central na política de extensão da UFPE nos últimos anos, como parte do processo de institucionalização da extensão que será tratado na sequência.

²⁸⁹ Recebeu as seguintes denominações ao longo do tempo: Pró-Reitoria de Assuntos Culturais e Intercâmbio Científico; Pró-Reitoria de Extensão Cultural e Intercâmbio Científico e Pró-Reitoria de Extensão. Presume-se que essas mudanças ocorreram com as alterações no escopo de trabalho da então PRAC.

6.2.2 – Institucionalização da Extensão Universitária

A exemplo da maioria das UnF brasileiras, no que tange à *estrutura administrativa* atual da UFPE, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc)²⁹⁰ é o órgão responsável pela execução da política institucional de extensão, voltada ao acompanhamento e registro das ações de extensão. Ela é vinculada à Câmara de Extensão e Cultura do órgão superior em matéria acadêmica, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), à qual compete “[...] propor normas específicas de Extensão e Cultura a serem submetidas ao plenário do CEPE; exercer a coordenação geral das atividades de extensão [...]” (UFPE, 2019c, p.5).

Para a execução da política de extensão, a Proexc conta com duas diretorias – a de Extensão Acadêmica (DEA) e a de Extensão Cultural (DEC)²⁹¹, além de Coordenações Setoriais de Extensão em cada unidade acadêmica, instância primeira de contato para os interessados em desenvolver ações de extensão. A DEA “tem como atribuição implementar as políticas, diretrizes e editais de extensão, bem como apoiar e registrar, validar, acompanhar e avaliar as atividades extensionistas”. A DEC “coordena e articula políticas culturais que atendem a preservação do patrimônio artístico [...], bem como a promoção e difusão das atividades culturais desenvolvidas pela comunidade acadêmica integrando-as aos meios de produção de bens culturais do Estado” (UFPE, 2014a; 2018, p.43). Essas diretorias explicitam e materializam as referências históricas da política de extensão da Universidade.

Em relação aos *instrumentos normativos* que regem a extensão na instituição, ela é regulamentada no Estatuto, no Regimento Interno (aprovados recentemente) e possui um conjunto de resoluções específicas. No Estatuto, a extensão integra os princípios, fins e objetivos institucionais, conforme o dispositivo constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e detém um capítulo específico onde estão definidos a concepção e os recursos destinados à área (UFPE, 2019b). É prevista também como uma modalidade de ensino (cursos de extensão de atualização e aperfeiçoamento) (Art.84 e 90). No Regimento Interno, são definidas as modalidades de ações de extensão, o planejamento e a coordenação geral da área pela Câmara de Extensão, bem como a política de cultura sob a gestão da Proexc e do Comitê Curador de Arte e Cultura (UFPE, 2019b).

²⁹⁰ A denominação atual resulta do processo de reestruturação da Pró-Reitoria em 2015.

²⁹¹ Setores vinculados à DEA: Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine) e o Programa do Idoso (Proidoso). Fazem parte da DEC: o Memorial da Medicina (MM), o Instituto de Arte Contemporânea (IAC) e o Centro Cultural Benfica, que abriga o Teatro Joaquim Cardozo, o Setor de Acervo Museológico e Documentação” (UFPE, 2014a; 2018, p.43).

Segundo Melo (2009), o processo de regulamentação da extensão na UFPE iniciou-se em 1997, com a Resolução n.04/97²⁹². Passados dez anos e sob a égide do PNext (1998), foi aprovada a Resolução n.09/2007, que define as diretrizes gerais para extensão (conceito e modalidades de ação de extensão), a estrutura administrativa, as atribuições, o registro e a certificação das ações de extensão. Mais recentemente, a Universidade aprovou a Resolução n.16/2019 (vigente), em conformidade com as normativas federais (BRASIL, 2014; 2018) e institucionais, tais como a Resolução n.09/2017, do CEPE, que regulamenta a inserção da extensão nos currículos de graduação e o novo Estatuto da instituição (UFPE, 2019b). Essa resolução define o conceito de extensão e de cultura, as diretrizes e as modalidades de ação da política nacional de extensão, as ações curriculares de extensão, a estrutura administrativa, atribuições, registro e certificação (UFPE, 2019a).

Para dar concretude à política de extensão, a Universidade destina parte de seus recursos orçamentários²⁹³ às ações de extensão por meio de editais de fomento²⁹⁴. De acordo com Melo (2010), as medidas de indução ao crescimento das ações de extensão, tais como o apoio institucional por meio de editais, publicações e divulgação, iniciaram-se antes de 2004. Segundo a autora, houve um crescimento de 484% dos recursos provenientes do Tesouro para a UFPE entre os anos de 2004-2009, passando de R\$ 176.451,00, em 2004, para R\$ 1.031.356,00, em 2009, evidenciando a importância da extensão para a administração da Universidade. Se comparado ao montante destinado à área em 2018 - R\$1.711.018,64 – houve um crescimento de 60,3% na última década (UFPE, 2018, Relatório de Gestão).

Em relação ao registro e gestão institucional das ações de extensão, a Universidade faz uso do SIGProj.

As ações de extensão e cultura surgem a partir de editais de registro e/ou de fomento. Esses editais são instrumentos adotados pela PROExC para institucionalizar a participação de estudantes, docentes e técnicos administrativos em atividades extensionistas, por meio do sistema SIGPROJ [...], plataforma de registro e gestão da produção extensionista atualmente hospedada no site do Ministério da Educação (UFPE, 2018, Relatório de Gestão, p.46).

²⁹² Não encontrada na pesquisa documental, impossibilitando a análise de possíveis alterações realizadas.

²⁹³ De acordo com o Art. 99 do Estatuto da UFPE, “a Universidade consignará no seu orçamento recursos destinados às atividades de extensão sem prejuízo dos advindos de outras fontes” (UFPE, 2019).

²⁹⁴ No *site* da Proexc são disponibilizados diferentes editais de fomento à extensão disponibilizados desde o ano de 2014. Os Editais de Apoio ou de Fluxo Contínuo destinam-se ao “apoio à divulgação de atividades extensionistas; apoio a projetos de extensão; bolsas de extensão; ao Patrimônio Artístico e cultural; Pauta IAC; Pauta Teatro Joaquim Cardoso; Registro de ações de extensão e cultura Bureau de Design”. As modalidades de Apoio referem-se às “bolsas de Extensão vinculadas a programas e projetos, concedidas anualmente [...] através de chamada pública para toda a comunidade acadêmica [...] pelo período de até 12 meses; apoio a Projetos de Extensão vinculados aos programas e projetos selecionados, com recursos financeiros [...]”; Bureau de Design tem a finalidade de apoiar as ações extensionistas registradas no SIGProj através de projetos gráficos que envolvam peças como cartazes, folders e material de divulgação em geral. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/editais>, acessado em 29/04/2020.

Assim como na grande maioria das UnF, as ações de extensão da UFPE são organizadas segundo as modalidades da PNEU, a saber: programas, projetos, cursos, eventos e serviços. Elas podem ser desenvolvidas pelas unidades acadêmicas, órgãos suplementares, colégio de aplicação, entidades vinculadas aos estudantes (Diretório Acadêmico, empresas juniores e ligas acadêmicas), e, excepcionalmente, por unidades de caráter administrativo (UFPE, 2017b; 2019a; 2019c). A partir dos dados organizados na Tabela 18, apresentada a seguir, foi possível dimensionar o número de ações de extensão, dos participantes e o público envolvido.

Até o ano de 2010, as principais ações de extensão desenvolvidas na UFPE eram os cursos e os eventos, ações de extensão de caráter mais tradicional e pontual, aspecto confirmado na análise de Melo (2010). De acordo com a autora, o pico de cursos observado em 2007 e da participação de discentes em 2006/2007, juntamente com o aumento da participação dos docentes se deu em função do convênio estabelecido pela Universidade com o governo estadual para a execução do Programa Emprego Jovem.

A autora destaca também a subnotificação da prestação de serviços e de eventos na UFPE, o que na percepção dos docentes participantes do seu estudo, resultava da ausência de uma cultura de registro e formalização das ações na Proexc, evidenciando os desafios na institucionalização da extensão na Universidade. Ademais, observa-se o aumento paulatino no número de projetos de extensão, a partir de 2009, provavelmente em decorrência do movimento ou indução do PNExt na consolidação da extensão enquanto dimensão acadêmica. Esse aspecto também é corroborado por Melo (2010), que igualmente apontou uma discreta oscilação positiva no número de projetos, entre 2004 e 2009, segundo ela, fruto dos esforços da Proexc que começava encontrar ressonância no âmbito acadêmico da instituição.

Ainda na Tabela 18, evidencia-se uma oscilação nos números registrados, com certa tendência ao crescimento de participantes, direção também apontada por Melo (2010). É provável que o aumento do número de ações de extensão e participantes, entre os anos de 2005-2018, resulte de medidas institucionais de valorização da área, como os editais de apoio e fomento à participação de docentes, TAE e discentes nas ações de extensão. Ressalta-se que, por ocasião da formulação do plano de adesão da UFPE ao Reuni em 2006, dentre os objetivos propostos para a expansão da Universidade constava o desenvolvimento de “novas políticas de extensão” (UFPE, 2009a, p.15). Supõe-se que a ampliação de recursos possibilitada por este programa federal, permitiu o incremento das políticas de apoio às ações de extensão na Universidade, o que certamente impactou no maior envolvimento de docentes e discentes com a área.

Tabela 18 – Evolução da extensão universitária na UFPE (2005-2018)²⁹⁵

Descrição	Período													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Programa	S.I	S.I	S.I	S.I	14	17	17	18	22	25	12	15	S.I	28
Projeto	149	157	179	216	178	186	233	260	307	289	324	436	S.I	414
Curso	246	303	1.029	294	291	547	85	78	145	92	115	155	S.I	120
Evento*	314	261	252	165	132	214	172	240	237	185	266	209	S.I	201
Prest. de Serviços	2	-	-	-	8	17	4	9	6	S.I	9	12	S.I	7
Bolsas concedidas**	200	323	308	355	340	393	414	182	348	S.I	S.I	S.I	S.I	S.I
Discentes	1.328	4.029	3.491	1.372	1.771	8.516	6.012	1.875	1.894	2.860	3.986	4.578	S.I	2.931
Docentes	696	464	828	595	918	1.566	1.281	966	1.292	1.553	2.285	2.394	S.I	1.247
TAE	146	118	239	239	200	325	154	135	289	227	339	369	S.I	151
Público***	146.584	175.935	211.017	417.856	523.319	528.713	364.950	386.905	728.181	371.385	584.916	605.887	S.I	416.586

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta aos PDI e relatórios de autoavaliação da CPA/UFPE.

* Até o ano de 2013, o total de eventos refere-se a soma de dados dos eventos promovidos (realizados pela Proexc e comunidade acadêmica) e eventos apoiados (pela Proexc). Após esse período é disponibilizado dados referentes a “eventos”.

** Informações a respeito do número de bolsas de extensão concedidas não foram disponibilizadas a partir do relatório de 2014.

*** Até o ano de 2013, o total de público refere-se a três dados informados nos relatórios: pessoas capacitadas - curso; público atendido; público participante - curso e evento. A partir de 2014 os relatórios disponibilizam apenas o dado de “público”.

²⁹⁵ A fonte dos dados fornecidos nos relatórios é o SIGProj/MEC. Foram verificadas inconsistências entre os dados disponibilizados nos PDI e RAV, mas optou-se por apresentá-los com o intuito de traçar um panorama geral das ações de extensão na UFPE. No relatório de 2017 não são disponibilizados os dados das ações de extensão.

6.2.2.1 – Extensão Universitária no Plano Acadêmico

Como aludido anteriormente, foi no final da década de 1990, e sob o imperativo constitucional da indissociabilidade, que a extensão passou a ser definida na UFPE como “prática acadêmica de integração com a sociedade” na Resolução n.04/1997, concepção presente nos objetivos da política de extensão da gestão 2003-2006 (MELO, 2010, p.58), e reafirmada no art. 1º da Resolução n. 09/2007, com a determinação de que compete à extensão, “entendida como atividade acadêmica articulada com o ensino e a pesquisa, promover a relação transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade”. Apesar da definição conceitual, regulamentação e estrutura administrativa, parece ser recente o fato de a extensão ter adquirido maior relevância acadêmica, conforme as orientações do FORPROEX.

Embora a extensão na UFPE tenha nos últimos anos avançado na perspectiva de consolidar uma concepção e uma prática de efetiva integração entre o ensino e a pesquisa, as ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica ainda refletem a dicotomia, fruto de uma cultura fragmentada. Recentemente regulamentada, a extensão vem atuando como um elo de integração das atividades universitárias com os segmentos da comunidade externa, tendo como linhas prioritárias de ação as áreas temáticas definidas no Plano Nacional de Extensão: comunicação; cultura; direitos humanos; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia; e trabalho (UFPE, 2009a, p.14).

Esse entendimento foi construído paulatinamente na UFPE, visto que, ainda em 2009, na relação com o ensino, por exemplo, a extensão ainda se concretizava como atividade complementar dos currículos de graduação, tal como nas demais UnF brasileiras, aspecto analisado no capítulo 4.

A UFPE busca consolidar a extensão, enquanto prática acadêmica, articulada com o ensino e a pesquisa. Um bom exemplo desta integração é o reconhecimento da atividade extensionista na grade curricular do aluno de graduação, como atividade complementar (UFPE, 2009a, p.41-42).

Apesar dessa caracterização, a UFPE reconhece o papel da extensão no cumprimento da sua função social enquanto universidade pública, comprometida com um projeto autônomo de nação e educação. Desse modo, no PDI 2009-2013, a diretriz institucional para a área foi a de buscar consolidá-la como prática acadêmica por meio da intensificação de “atividades integradoras de ensino-pesquisa-extensão, como formação integral do aluno”, além de ações, dentre outras, para o fortalecimento de “oportunidades e espaços de discussão, socialização de experiências, atualização de conhecimento e interação com a sociedade” e de ampliação da

“participação de alunos em atividades de extensão com a oportunidade de integralização curricular” (UFPE, 2009a, p.43-44).

A perspectiva da integração ensino-pesquisa-extensão permanece como fundamento da UFPE, pois, em seu planejamento institucional, conforme explicitado no PDI 2014-2018, a extensão,

[...] constitui uma forma de interação e socialização de conhecimentos entre a universidade e a comunidade na qual se insere. Representa uma etapa do processo de construção e disseminação de saberes que complementa juntamente com a pesquisa e o ensino, a tríade definida como função prioritária da universidade. Trata-se de um processo de troca, em que a universidade aprende sobre os valores e a(s) cultura(s) da comunidade, devendo, por conseguinte, planejar e executar as atividades de extensão com o objetivo de dialogar com a sociedade da qual emergem as problemáticas sobre as quais as pesquisas se debruçam, visando encontrar respostas aos problemas formulados na e pela sociedade. Nesse sentido, compreende-se a pesquisa como prática teórica que vincula pensamento e ação, e que emerge de um problema gerado da vida prática. Trata-se de uma atividade intencional que investiga o mundo e a experiência – passada e atual – da humanidade, com vistas a solucionar problemas e intervir na realidade. De igual modo, a pesquisa e a extensão (re)alimentam a atividade de ensino, colocando-a em atualidade frente à realidade cotidiana do mundo (UFPE, 2014a, p.41).

São essas concepções que vão orientar os objetivos estratégicos e institucionais para a extensão no PEI 2013-2027 e PDI 2014-2018. Entre as ações relacionadas ao objetivo de “Viabilizar a integração da universidade com a sociedade dentro de um programa de pesquisa, extensão e inovação” destacam-se aquelas que visam fortalecer a dimensão acadêmica da extensão, tais como: a ampliação da participação da comunidade acadêmica nas ações de extensão, da produção acadêmica na área, da definição de um programa de fomento, da realização de evento acadêmico de extensão e ações voltadas para a internacionalização, intercâmbio e fortalecimento da indissociabilidade mediante o cumprimento da estratégia 7 da meta 12 do PNE 2014-2024 (UFPE, 2014a, p.106-107).

Em 2017 foi aprovada a Resolução n. 09/2017 que regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como CH obrigatória nos PPC de Graduação da UFPE, na perspectiva de superar a visão da extensão como atividade complementar. Essa resolução definiu a vinculação do mínimo de 10% da CH para a integralização dos cursos de graduação por meio da ACEx vinculada aos programas e projetos de extensão²⁹⁶, conforme preconizado no PNE 2014-2024. Essas ações podem ser coordenadas por docentes e TAE, podendo ser reconhecidas como CH docente para fins de progressão na carreira. A ampliação ou não da CH

²⁹⁶ No âmbito do PDI 2014-2018 foram aprovadas também a Resolução n. 17/2017 que “estabelece as normas para o reconhecimento e o funcionamento de Empresas Juniores” e a Resolução n. 02/2019 que “estabelece as normas para o reconhecimento e funcionamento das Ligas Acadêmicas nos cursos de Graduação” na UFPE, evidenciando as novas tendências para a extensão, discutidas no capítulo 4.

total do curso para a incorporação das ACEx depende da avaliação do NDE de cada curso e estas atividades podem coincidir ou não com o semestre letivo.

Como desdobramento dessa normativa, a implementação da ACEx se tornou prioridade da Proexc em 2018, demonstrada pelo grande volume de ações desenvolvidas junto com outras instâncias, que envolveram desde reuniões, elaboração de documentos orientadores, até ações de formação docente e de gestores da área e eventos. Esse processo crescente de valorização da extensão como dimensão acadêmica, é reforçada no atual Estatuto, aprovado em 2019:

Art. 98. A Extensão Universitária implica em processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico, voltado à interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parágrafo único. As ações da extensão deverão estar vinculadas ao processo de formação acadêmica e à geração de conhecimento, observados os seguintes princípios: I - para o ensino, as ações de extensão tornam-se a sala de aula fora da escola, trabalhando o eixo professor-estudante-comunidade. II - para a pesquisa, as ações de extensão colaboram com metodologias participativas de estudo, especialmente, além de servir de campo para investigações no eixo universidade e sociedade (UFPE, 2019b, p.27).

Em consonância, a regulamentação específica da extensão aprovada na Resolução n. 16/2019, adota o conceito de extensão definido pelo CNE (BRASIL, 2018), como parte integrante da matriz curricular e da pesquisa.

Art. 1º A Extensão 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.

Os aspectos apontados evidenciam que as ações acadêmicas da instituição se orientam pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mas não sem desafios em sua concretude, como se depreende, por exemplo, do processo de inserção da extensão nos currículos de graduação. Passo importante nessa direção consistiu na atualização do arcabouço normativo que rege a extensão enquanto dimensão acadêmica, estando também em desenvolvimento, as ações político-formativas conduzidas pela Proexc no sentido de mudar práticas institucionais. Como já discutido nesta tese, para que a extensão de fato seja enraizada na formação de todos os graduandos, é fundamental a sua valorização na carreira docente.

A esse respeito, conforme Melo (2010), a extensão integra a avaliação de desempenho docente e a alocação de vagas docentes nos departamentos, desde a Resolução n.04/2008. Conforme a autora, essa situação gerou debates exasperados, pois segundo um dos coordenadores setoriais de extensão entrevistado em seu estudo, houve “discussões acirradas

no Centro para concurso e sobre a pontuação da extensão, pois muitos [achavam] que [deviam] priorizar a pesquisa. Como se não pudéssemos fazer as duas coisas” (MELO, 2010, p.113).

Assim, consoante a autora, em função de cultura introjetada pelos docentes, a ideia era a de que a extensão se constituía em uma “atividade menor, um apêndice com pouco significado em meio às atividades acadêmicas”, justificando a menor pontuação à extensão nos “critérios de avaliação institucional”. A pontuação menor da extensão para a progressão horizontal e vertical dos docentes, em relação ao ensino e à pesquisa, a supervalorização da pesquisa, somada a sobrecarga de trabalho, e os currículos engessados, dentre outros aspectos, foram identificados como dificultadores ao maior envolvimento do corpo docente com a extensão, embora os professores reconhecessem a importância da área (MELO, 2010, p.119-213).

Essa subvalorização da extensão também foi identificada na Resolução n. 03/2014, conforme os grupos de atividades que a compõem, relativos ao ensino, pesquisa e extensão, assim considerados: Grupo 1 – Atividades de Ensino (intervalo de variação 4-5); Grupo 2 – Atividades: Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural (intervalo de variação 3-5); Grupo 3 – Atividades de Extensão (intervalo de variação 1-3)²⁹⁷. Apesar de contar com um grupo exclusivo para avaliação do desempenho docente na extensão, ele possui peso menor na pontuação em relação ao ensino e à produção acadêmica, tal como observado no conjunto das UnF. Esse aspecto evidencia os limites à concretização da indissociabilidade no trabalho docente, na medida que pode desestimular a dedicação dos professores à extensão.

Essa situação aponta para a materialidade das disputas em torno da extensão face às demais atividades acadêmicas no cumprimento da função social da universidade e os desafios da UFPE, apesar do avanço já conquistado. Essas disputas também são confirmadas pela literatura, tal como notado por Oliveira (2014b), que identificou perspectivas que valorizam a hierarquização entre as atividades acadêmicas, não havendo consenso em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação na pontuação da extensão em relação ao ensino e a pesquisa na UFPE confirmam essa hierarquização e dissenso.

²⁹⁷ Os critérios de pontuação do desempenho docente semelhantes àqueles observados no conjunto das UnF, são idênticos entre os diferentes níveis da carreira. São organizados em dois subgrupos: 1º) coordenação ou colaboração em programas ou projetos institucionais selecionados em oportunidades externas (chamadas, editais ou convênios); coordenação de programas ou projetos aprovados institucionalmente; orientação e co-orientação de bolsistas; coordenação de cursos, com pelo menos 20 horas, sem *pró-labore*; 2) coordenação de eventos (variando a abrangência); conferencista em Curso de Extensão sem *pró-labore* ou convidado para eventos regionais, nacional ou internacional; participação em comissão organizadora de eventos (variando a abrangência); realização de “prestação de serviço de natureza acadêmica e interesse institucional decorrente de convênios ou contratos pelo pleno da unidade de vinculação do docente e pela PROEXT, prestação de serviço em clínicas ou unidades institucionais ou no Hospital das Clínicas” (UFPE, 2014c, p.17).

Não há dúvidas de que a inserção da extensão como grupo específico representa um avanço para a área, mas a sua valorização inferior ao ensino e à pesquisa, indica que a consolidação da extensão enquanto dimensão acadêmica ainda está em andamento na UFPE, apesar do empenho da atualização das normativas institucionais e ações indutoras da Proexc. Os critérios de avaliação da extensão seguem a lógica produtivista inerente à avaliação de desempenho, quanto ao volume e formas de participação dos docentes nas ações de extensão, tal como observado no conjunto das UnF. Mesmo que seja importante demarcar o lugar da extensão na avaliação de desempenho docente, os critérios não abarcam as especificidades da área e nem os compromissos assumidos pela instituição nas relações estabelecidas com a sociedade como elemento relevante na avaliação do trabalho docente na extensão, como será discutido na sequência.

6.2.2.2 – Relação da UFPE com a sociedade na Extensão

Em diálogo com os aspectos discutidos anteriormente, a valorização da extensão no plano acadêmico da UFPE se fundamenta na ideia da área como atividade essencial para o cumprimento da missão da Universidade com compromisso social vinculada a perspectiva da democratização, inclusão social e de mão dupla entre a instituição, os sujeitos que a constroem e outros setores da sociedade.

Um dos grandes desafios postos à sociedade brasileira consiste no fortalecimento de um projeto de nação em que o acesso à educação seja universal. Nesse contexto, a Universidade pública tem um papel fundamental a desempenhar. [...] A UFPE identifica a extensão como uma atividade necessária para, com compromisso social, alcançar a sua missão, prevendo, para isto, o engajamento da comunidade acadêmica. É vista como parte fundamental do processo de transformação da sociedade, tanto na difusão do conhecimento quanto na busca da inclusão social. Devido à complexidade do tema que trata a inclusão social, a atividade de extensão deve ser vista como um processo de desenvolvimento de natureza educativa, científica e intercultural, de tal forma que possibilite a integração entre Universidade e Sociedade. Neste sentido, diversas ações devem ser estimuladas; de um lado ações direcionadas à comunidade acadêmica, tornando-a apta e participante de uma cidadania ativa, a partir do envolvimento em projetos de extensão; e de outro lado ações direcionadas à sociedade de uma forma geral, tornando-a copartícipe nos Projetos (UFPE, 2009a, p.41-42).

Em consonância com essa visão, as diretrizes previstas para a área da extensão na UFPE na vigência do PDI 2009-2013 apontavam para a valorização da extensão no plano acadêmico comprometida com a formação ética e cidadã dos estudantes e com a produção de conhecimentos em interação com as demandas dos diversos setores da sociedade.

O desenvolvimento da atividade de extensão na UFPE deve ser capaz de criar condições para a formação profissional superior com cidadania, para que a transferência e a difusão do conhecimento ocorram através do engajamento qualificado da comunidade interna. Integrar os saberes acadêmicos e populares em via de mão dupla, associada à complexa tarefa de unificar pesquisa-ensino-extensão como co-produtora de conhecimento tem sido nos últimos anos a diretriz básica norteadora das ações da extensão na UFPE (UFPE, 2009a, p.43).

Na UFPE, “as demandas do entorno social, para a integração entre Universidade e Sociedade são identificadas, em sua grande maioria, nos Centros, Departamentos, Núcleos e Unidades Acadêmicas” (UFPE, 2009, p.42). Esse aspecto sinaliza que a escuta qualificada desses pleitos ocorre no *locus* acadêmico da instituição nas diferentes áreas do conhecimento e aponta para a pertinência social na formação e produção acadêmica. O desenvolvimento de ações de extensão nas várias áreas temáticas da PNEU também é estimulado.

Ressalta-se, do mesmo modo, que a Proexc, desde o ano de 2003, atua diretamente na estruturação de programas especiais com o objetivo de efetivar a aproximação da universidade com a sociedade em temas de grande relevância, alinhados ao PNExt (1998) e ao plano de gestão à época (MELO, 2010). Essa iniciativa coincide com a retomada do Edital PROEXT pelo MEC no mesmo período, o qual induziu a estruturação das ações de extensão em programas e projetos.

No Quadro 18, disponibilizado na sequência, são apresentados os programas institucionais da Proexc, que denotam a vinculação a interesses sociais diversos e a importância da extensão no cumprimento da função social da UFPE ao atuar em áreas de pertinência social e acadêmica, com foco em públicos vulneráveis distintos, professores e estudantes de educação básica, movimentos sociais, políticas públicas e o setor produtivo. Dentre eles, destaca-se o Programa “UFPE e Movimentos Sociais” como evidente referência à experiência do SEC coordenada por Paulo Freire, nos anos de 1960.

Quadro 18 – Programas Institucionais de Extensão da UFPE - PDI 2009-2013

Programa	Descrição
PROIDOSO	[...] desenvolvimento de atividades dirigidas à clientela idosa [...], composto por “dois subprogramas: Universidade aberta à terceira idade (UnATI), através da realização de cursos [...]; e o Núcleo de Atenção ao idoso (NAI), com atendimento em unidade ambulatorial”.
Difusão e popularização da Ciência e da Tecnologia – CECINE	“objetiva a difusão e popularização da ciência e da tecnologia no estado de Pernambuco por meio de projetos, oficinas, cursos e telecursos presenciais e à distância para professores do ensino médio da rede pública”.
CULTURAL BENFICA	“objetiva apoiar e desenvolver projetos culturais voltados para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, vinculados à difusão das artes”, desenvolvidos “por meio do Acervo Museológico da UFPE; Teatro Joaquim Cardozo; Livraria Benfica; Projeto Imaginário; Projeto Tarde com os Idosos; Sarau Musical e, o Instituto de Arte Contemporânea – IAC”.
UFPE E MOVIMENTOS SOCIAIS	“objetiva a integração entre os saberes acadêmicos e sociais”, por meio do “Núcleo de Documentação sobre Movimentos Sociais, que agrupa pesquisadores de diversos Departamentos” para “realizar pesquisas sobre o tema, de modo que” pesquisas “sejam realizadas sobre a temática, bem como debates, fóruns e atividades diversas junto à Sociedade” e a realização de “cursos sobre a realidade brasileira; sobre história do pensamento socialista e libertário; e ainda cursos de educação de jovens e adultos nos Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária – PRONERA”.
UFPE E POLÍTICAS PÚBLICAS	“objetiva integrar e articular as atividades acadêmicas à realidade econômica e social do estado de Pernambuco e do Nordeste, procurando, também, associar gestores municipais, governo estadual, organizações da sociedade civil e entidades públicas e privadas em um esforço conjunto para integrar as atividades universitárias às realidades econômicas, culturais e sociais”.
UFPE E POLÍTICAS CULTURAIS	“busca-se o desenvolvimento da cultura em todos os seus campos democratizando, assim, o acesso à informação cultural em um movimento de mão dupla entre a UFPE e a sociedade, e vice-versa”, com “algumas ações são desenvolvidas em parceria com o Ministério da Cultura o Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA, o projeto Pontão de Cultura e o projeto Multicultural & UFPE [...]”. Visa também “a preservação e difusão da memória da UFPE por meio de uma rede de documentos e acervos, de forma a torná-los disponíveis a exibição e a pesquisa públicas”.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PERMANENTE	“busca integrar a educação superior à educação fundamental, média e tecnológica, através de associações com as demais universidades públicas, Governo do Estado, FACEPE, COVEST e ao próprio MEC, por meio de políticas voltadas para democratizar e aumentar o acesso dos jovens egressos da rede pública ao ensino superior público” e a garantia “da permanência desses jovens na Universidade”, de modo a “concluir com sucesso seus cursos. Iniciativas “como os Pré-Acadêmicos da UFPE, Conexão de Saberes, Escola Aberta, Mais Educação – convênio com o MEC e o Programa de Incentivo Acadêmico – Bolsa Bia [...] vêm ampliando as oportunidades” para o ingresso e permanência dos alunos na universidade.
INTERAÇÃO UFPE/EMPRESA	“tem como objetivo promover a aproximação entre a universidade e o setor produtivo, através da realização de ações integradoras que possibilitem o enfrentamento de problemas de interesse comum”, por de “convênio de cooperação técnica com o SENAI”, participação em “conselhos temáticos junto à FIEPE”, promoção de “rodas de conversas entre empresários e a comunidade acadêmica” e de “eventos técnicos sobre temas relevantes”.
UFPE & Valorização da Extensão	“Orienta-se para o compromisso social da Universidade, [...] através de ações voltadas para a integração externa, da UFPE com a Sociedade, articulando-se com os Programas já lançados pela Pró-Reitoria” (abordados acima) e da valorização da “as atividades de extensão, através da identificação das especificidades e vocações de cada unidade.

Fonte: Elaboração própria, a partir de UFPE (2009a, p.42-43).

Com a nova gestão em 2014, essa perspectiva da extensão permaneceu orientando o planejamento da área, uma vez que a partir da análise das diversas ações definidas no PDI 2014-2018, verifica-se a continuidade das atividades em desenvolvimento na instituição, como aquelas demonstradas no Quadro acima, além da incorporação de temáticas emergentes, como as ações afirmativas e ações étnico-raciais.

7.16 Difundir e popularizar a Ciência, Tecnologia, a Inovação e a Educação Ambiental de projetos da UFPE e/ou com instituições parceiras promovendo 01 edital anual de iniciativas acadêmicas desenvolvidas e/ou apoiadas pela CECINE [...]; 7.17 Realizar Políticas Institucionais de Extensão de apoio às políticas públicas, movimentos sociais e organizações da sociedade em geral [...] 7.18 Promover ações afirmativas de inclusão e de apoio às ações étnico-raciais, de idosos da Universidade Aberta da Terceira Idade – UnaTi e do Núcleo de Atendimento ao Idoso – NAI, integrantes do Programa PROIDOSO, às Pessoas com Deficiência (PDs) e suas famílias, no Programa do Núcleo de Iniciação ao Desporto Especial [...]; 7.21 Dialogar com os Municípios com o intuito de fortalecer a interiorização e o desenvolvimento local [...] (UFPE, 2014a, p.107).

Ressalta-se que a área de cultura na UFPE é tida como uma das mais promissoras, perpassando a extensão, o ensino e a pesquisa, sendo elencado como objetivo estratégico do PDI 2014-2018, a implantação de “uma política de resgate, preservação e acesso à cultura” – a ser alcançado por meio de ações voltadas à criação e requalificação dos espaços culturais da instituição, promoção de pesquisa e ensino nos programas de extensão na área e formação de gestores e produtores culturais, entre outros (UFPE, 2014a, p.108). Esse objetivo se desdobrou em alterações no escopo, denominação e atribuições da Proex em 2015, e na regulamentação da cultura no Estatuto e no Regimento Interno da UFPE, bem como na Resolução n.16/2019 que regulamenta a extensão, na qual “a Cultura na Extensão Universitária” foi definida “como parte fundamental da formação dos discentes” (UFPE, 2019a, Art.2º). O resgate dessa área na instituição indica a riqueza e a potência da extensão cultural na UFPE.

Pelos elementos analisados, considera-se que a UFPE, por meio da Proexc, dos programas de extensão que coordena e da política de fomento que pratica, prioriza ações de extensão direcionadas para temáticas socialmente referenciadas e que contribuem para a formação dos estudantes comprometida com a afirmação dos direitos sociais. Conclui-se que a extensão na UFPE é uma dimensão importante no plano acadêmico e nas relações e compromissos sociais estabelecidos com outros setores da sociedade, evidenciando o norte institucional pela indissociabilidade como fundamento da Universidade. Entretanto, como se verá na sequência, embora relevante, ela ainda não se encontra no mesmo patamar do ensino e da pesquisa nas políticas institucionais da UFPE.

6.2.3 – O lugar da extensão nas Políticas Institucionais da UFPE

Ao longo dos últimos 12 anos, de acordo com o planejamento institucional da UFPE na área acadêmica, a instituição focou, especialmente, em ações voltadas para a ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação e para a internacionalização da Universidade. As políticas institucionais contidas no PDI 2009-2013 foram definidas em conformidade com as demandas e os desafios da educação superior condensados no PNE 2001-2011 e na Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XXI – Visão e Ação da Unesco (1998).

Na graduação, a expansão e a descentralização dos cursos ocorreram a partir da adesão ao Reuni, à EaD, via o sistema UAB, acompanhadas por ações de democratização do acesso, inclusão e assistência estudantil, de formação e atualização docente para o novo perfil de estudante ingressante. O crescimento quantitativo experimentado foi acompanhado de ações de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, do estímulo a autoavaliação dos cursos, do monitoramento das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, sucesso e retenção nos cursos de graduação com o objetivo de garantir a melhoria da “qualidade” dos cursos, identificada na abordagem à avaliação externa realizada pelo MEC (UFPE, 2009a).

Todas essas ações deveriam garantir o desenvolvimento de uma política de ensino para a graduação, dirigida às necessidades regionais de formação profissional²⁹⁸ com ampliação das áreas de atuação acadêmica e da oferta de vagas, dando continuidade às ações em curso na instituição²⁹⁹ (UFPE, 2009a). As metas do Reuni foram alcançadas e ampliaram o quantitativo de cursos em conjunto com a implementação de políticas de assistência estudantil, atingindo, a maioria dos cursos avaliados entre os anos de 2005 e 2012, o conceito 4 nas avaliações externas (UFPE, 2014).

Em relação à pós-graduação, a UFPE buscou ampliar as áreas de atuação acadêmica para atender também as expectativas regionais de formação profissional e de “geração de conhecimento”. Pautou-se pela busca da melhoria da qualidade nos cursos através de ações de avaliação e supervisão das políticas da área, sendo traçadas diretrizes para a criação de “indicadores de avaliação de desempenho da pós-graduação para efeito de avaliação de sua consonância com os objetivos institucionais e os parâmetros definidos no SINAES [...]” e a realização de um fórum composto por “docentes e consultores de outras universidades e centros

²⁹⁸ No Projeto Pedagógico Institucional (PPI), integrante do PDI, a instituição reconhece a demanda da formação profissional vinculada às necessidades do mercado de trabalho e as novas estruturas de empregabilidade, aspectos que não estavam sendo considerados até então (UFPE, 2009a).

²⁹⁹ Tais como a política de apoio financeiro às melhorias no ensino de graduação (desde 1999).

de pesquisa do País para avaliar os programas [...], segundo os critérios da CAPES e os indicadores criados institucionalmente” (UFPE, 2009a, p. 35-36). Essas políticas resultaram na ampliação do número de cursos de mestrados profissionais e dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos que receberam, em sua maioria, a nota 4 ou 5 nas avaliações trienais da CAPES, entre os anos de 2007 e 2012 (UFPE, 2014a).

Na área da pesquisa, a UFPE, sob a vigência do PDI 2009-2013, se considerava como instituição “reconhecida pela qualidade da pesquisa de nível mundial desenvolvida em várias áreas do conhecimento por grupos nela atuantes”, em vista da consolidação dos grupos de pesquisa “que a qualificam como uma das dez melhores instituições de ensino e pesquisa do País”. Os aspectos destacados do PDI são indícios da corrida pela “excelência acadêmica” e da presença de lógicas da competição expressas na chamada “qualidade da pesquisa de nível mundial” e de uma orientação centrada no lugar da UFPE nos *rankings* nacionais, lugar este que a “qualificaria” entre as melhores instituições.

Para ampliar essa posição, a Universidade desenvolveu uma política de editais para o desenvolvimento da pesquisa integrada ao ensino e extensão, com “impacto regional relevante” e investimentos contínuos “para alcançar um nível ainda mais elevado em investigações sobre temas e problemas atuais relevantes, cujos resultados [pudessem] impactar local, nacional ou internacionalmente” (UFPE, 2009a, p.37-40). Essa política resultou no aumento da produção acadêmica, desdobrando-se na elaboração de editais voltados para a internacionalização da produção docente, inovação e registro de patentes (UFPE, 2014), evidenciando ainda mais o movimento na busca da “excelência” acadêmica internacionalmente orientada.

As políticas institucionais mencionadas buscaram cumprir a missão da UFPE de promover “um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que [contribuíssem] para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, pesquisa, extensão e gestão” (UFPE, 2009a, p.17). Foram orientadas por princípios como: “[...] estímulo a ações de cooperação local, regional, nacional e internacional; [...] inserção regional, através de políticas direcionadas à inclusão social e à integração com as atividades produtivas e políticas locais; garantia do ensino público, de qualidade, e gratuito nas esferas da graduação e pós-graduação acadêmica; defesa da autonomia universitária” (UFPE, 2009a, p.21). Tanto a missão quanto os princípios destacados denotam o sentido de pertinência e compromisso da UFPE com as demandas locais, regionais e nacionais.

A análise das políticas institucionais da UFPE definidas no PDI 2014-2018, evidencia uma mudança no discurso da Universidade quanto à sua missão. Sobressai a intencionalidade de se tornar uma *universidade de classe mundial*, de excelência ao nível internacional, focada

no seu reposicionamento entre as melhores universidades nos *rankings* nacionais e internacionais. A missão e visão no PDI 2014-2018 são assim definidas:

Missão: Como instituição pública, promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo sólidos princípios éticos, socioambientais e culturais. [...] Visão: Ser uma universidade de classe mundial comprometida com a transformação e desenvolvimento da humanidade³⁰⁰ (UFPE, 2014a, p.22-23).

Essa alteração consta no planejamento de longo prazo sistematizado no PEI 2013-2027. Neste documento se projeta um lugar de destaque para a UFPE no cenário acadêmico regional e nacional, bem como o seu reconhecimento internacional, levando em conta o seu mérito, qualidade e excelência, em consonância com as políticas definidas no PNE 2014-2024 e com as orientações da Conferência Mundial da Educação Superior da Unesco (2009). O documento aponta uma preocupação institucional com a “excelência acadêmica” nos moldes das *Universidades de Classe Mundial* (UCM). O foco institucional é ampliado nessa direção, aspecto também evidenciado no PDI 2014-2018, ao indicar como visão da instituição a ideia de que “a Universidade contemporânea não pode deixar de cumprir funções, antecipar e atender solicitações da sociedade global [...]”. Contudo, a dimensão social e sua pertinência também são apresentadas como valores que devem orientar suas ações:

O compromisso social da UFPE é com a melhoria das condições de vida da população de Pernambuco a partir de sua atuação em três regiões do Estado nas quais contribui com a formação profissional de jovens [...]. A UFPE, que tem como meta integrar o elenco das melhores universidades do mundo, assume esse compromisso social através da oferta de uma sólida formação profissional em várias e diferentes áreas do conhecimento e de uma formação humana que ofereça a base para vivências sociais/profissionais pautadas na ética universal do ser humano (UFPE, 2014a, p.22-23).

Assim, no PDI 2014-2018, elementos relativos à função social da Universidade são tratados na concepção da formação que embasa o seu PPI, como instituição pública de ensino, pesquisa e extensão comprometida com as demandas sociais e o bem comum. Destaca-se também, que tanto a pertinência social quanto a preocupação em assegurar a excelência acadêmica estão contidos no conjunto das ações previstas para o período de 2014-2018, em

³⁰⁰ No documento “a noção de Humanidade” se refere “a um conjunto de valores que supomos válidos, necessários e dignos de serem perseguidos, tais como a alteridade, a justiça, a dignidade humana, o direito dos povos, a liberdade, as diferenças culturais. Uma universidade comprometida com esta visão é necessariamente de ‘classe mundial’, o que significa, ao mesmo tempo, duas coisas: situada entre as melhores do mundo e preparada para colocar o ‘mundo’ (como mundo das significações humanas, como os sentidos que os homens atribuem às suas experiências) como centro de suas preocupações” (UFPE, 2014, p.23).

conformidade com os 16 objetivos estratégicos para alcançar o objetivo central de *I. Tornar a UFPE uma das melhores universidades do mundo*.

Além de buscar se consolidar como instituição de qualidade regional e nacional, as ações propostas indicam um maior investimento na sua internacionalização, certamente em resposta às demandas externas das agências de fomento à pesquisa. Dentre as ações vinculadas ao objetivo de se “Implantar uma política de internacionalização”, destacam-se aquelas relacionadas à área de ciência, tecnologia e inovação, que visam “intensificar a atuação da UFPE nos sistemas nacionais e internacionais” afins. Essas ações, somadas aquelas concernentes ao objetivo de “Viabilizar a integração da universidade com a sociedade dentro de um programa de pesquisa, extensão e inovação”, indicam o sentido da política de internacionalização orientada pelas demandas da chamada UCM (relação com o setor empresarial, privatização do conhecimento por meio do registro de patentes, *royalties* e proteção da produção intelectual, internacionalização da produção, empreendedorismo, *marketing* institucional) (UFPE, 2014a, p.103-104).

As críticas a movimentos como esse indicam uma possível reorientação política das universidades em direção às políticas hegemônicas que tendem subordinar a produção do conhecimento às necessidades do capital (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018a; 2018b), evidenciando o aprofundamento da heteronomia cultural das universidades. A busca pela excelência acadêmica segundo essa orientação se defronta diretamente com a perspectiva da indissociabilidade e da autonomia universitária. A formação e a produção do conhecimento pautadas pelos interesses em prol da acumulação destrutiva do capital, afasta as universidades de sua pertinência social e da ética pública (LEHER, 2019b).

Apesar desse foco principal ou mais evidente nas políticas institucionais voltadas à internacionalização e à “excelência acadêmica”, considera-se que, como já apontado, ele não se apresenta dissociado de intentos relacionados à pertinência social. Nesse sentido, *qual é o lugar da extensão nas políticas institucionais da UFPE?*

A análise da *Declaração de Visão de Futuro da UFPE* do PEI 2013-2027 (UFPE, 2013a), conjugada com a análise da política de extensão, discutida nas seções precedentes, permite inferir que a Universidade tem buscado consolidar a extensão como dimensão acadêmica vinculada aos interesses sociais mais amplos, sinalizando o lugar que ela deverá ocupar em 2027. Essa consolidação deve ocorrer alinhada às diretrizes da PNEU e à política de internacionalização da UFPE, o que sinaliza uma possível tensão entre a pertinência social e a busca pela “excelência acadêmica” na instituição.

[Declaração de Visão de Futuro da UFPE]: 4 - A EXTENSÃO E CULTURA NA UFPE. A extensão é efetivamente estratégica para a UFPE. É integrada com o ensino e a pesquisa, e atende às demandas sociais a partir do diálogo entre a comunidade universitária e a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico; Dispõe de um processo permanente de avaliação, análise e reflexão de suas atividades de extensão; Suas ações estão alinhadas às premissas do Plano Nacional de Extensão e integradas com as estratégias de internacionalização da Universidade; A UFPE demonstra, com suas ações e manifestações, o compromisso de se antecipar aos desafios sociais, sendo reconhecida pela transformação do conhecimento em soluções para essa sociedade; A UFPE produz, desenvolve e preserva, em todas as suas áreas de atuação, a cultura como elemento de formação humana, expressão de identidade da sociedade e reconhecimento da diversidade, atuando como instrumento para o diálogo e enriquecimento multicultural; A extensão tem reconhecimento similar ao ensino e pesquisa na vida universitária. Possui um conjunto de indicadores que permitem a avaliação de desempenho do seu papel no diálogo com a sociedade; A extensão contribui com ações voltadas para o fortalecimento da educação pública em todos os níveis (UFPE, PEI 2013a, p.19).

As proposições do PEI indicam o reconhecimento da extensão como prática acadêmica socialmente comprometida e o seu lugar frente às demais áreas. Ela revela que a extensão ainda não possui o mesmo patamar de valorização do ensino e da pesquisa na UFPE, o que deverá ser alcançado até o ano de 2027. Da mesma forma, apreende-se da leitura do documento, que os processos de AVI da extensão ainda carecem de aprofundamento e consolidação.

Em suma, a partir da análise das políticas acadêmico-institucionais da UFPE, contidas nos seus instrumentos de planejamento, infere-se que, após experimentar um grande crescimento na graduação e na pós-graduação, a Universidade vem buscando consolidar esse crescimento e se fortalecer local e regionalmente, ao mesmo tempo em que procura se projetar internacionalmente em viés competitivo. O fortalecimento da extensão por meio de sua inserção nos currículos de graduação, processo em andamento na UFPE, pode contribuir para a radicalização da pertinência social na formação dos estudantes e tensionar a lógica competitiva da excelência. Diretamente articulado ao lugar da extensão na UFPE, está a sua avaliação, tema da última seção desta tese.

6.3 – Avaliação Institucional da Extensão na UFPE

Como demonstrado no capítulo anterior, a avaliação da extensão encontra-se na agenda das UnF, em especial, sob a responsabilidade das PROEX, carecendo de maior aprofundamento no âmbito da AVI global. Com a análise da experiência da UFPE, buscou-se verticalizar o olhar, percurso metodológico realizado em diálogo com os aspectos já discutidos nesta tese a respeito das políticas de extensão e de AVI, e identificar alguns determinantes institucionais da avaliação da extensão para o melhor entendimento do objeto de estudo. Nesse sentido,

inicialmente considerou-se a avaliação setorial da extensão, para, na sequência, analisar a sua inserção na autoavaliação institucional no âmbito da CPA. Conhecer os processos de AVI da UFPE, permitiu apreender o lugar da avaliação da extensão nesses processos e o que eles apontam a respeito da função social da Universidade.

6.3.1 – Avaliação setorial da Extensão Universitária

Conforme Melo (2010, p.60), para aprimorar a gestão da extensão na UFPE, a Proexc, no início de 2009, envidou esforços para a construção de um sistema de informação gerencial “com o objetivo de desenvolver e ampliar o sistema de avaliação qualitativo dos impactos socioculturais e econômicos das atividades de extensão (indicadores)”. Essa preocupação coaduna com os desafios da política de extensão elencados no PDI 2009-2013 e que consistiam, dentre outros, na definição de mecanismos de avaliação dos resultados acadêmicos e do alcance social das ações de extensão, de maneira complementar ao ensino e a pesquisa (UFPE, 2009a). Esse desafio indica a relevância da extensão para a avaliação da função social da UFPE, uma vez que as duas dimensões de avaliação – acadêmica e social – expressam a preocupação com o seu desenvolvimento com qualidade socialmente referenciada.

No PDI 2014-2018, encontramos o registro de processo avaliativo das ações de extensão não mais como desafio, mas em desenvolvimento, a partir de um sistema de informação do MEC e não o da própria instituição. Esse processo seria realizado com base nos indicadores de extensão do FORPROEX, que como tratado no capítulo 4, abarcam a avaliação da função social e acadêmica da extensão. Assim, de acordo com este documento,

O monitoramento e avaliação das ações de extensão é feito com apoio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), uma ferramenta do Ministério da Educação. A avaliação é realizada por meio de indicadores construídos a partir da experiência em extensão das universidades públicas brasileiras e consensuadas no Fórum de Pró-Reitorias de Extensão das Instituições Públicas da Educação Superior Brasileira (FORPROEX) (UFPE, 2014a, p.57).

Não foram encontrados registros institucionais que sistematizam os processos e resultados da avaliação da extensão para a AVI global da UFPE. O único indício, nesse sentido, foi encontrado no Relatório de Gestão (UFPE, 2018) e refere-se à análise da produção extensionista para fins da avaliação docente.

Essa plataforma é o banco de dados onde se localizam as informações que dão suporte à operacionalização da política de chamadas públicas de registro e fomento, e na

contabilização da produção docente institucional lançada no PAAD e RAAD (Plano e Relatório Anual de Atividade Docente). É, portanto, a fonte de coleta e de armazenamento dos dados, para efeito de levantamento e análise da produção extensionista (UFPE, Relatório de Gestão, 2018, p.46).

Contudo, nos documentos normativos da extensão na UFPE, concernentes à estrutura administrativa da área, a avaliação deve ocorrer em diferentes instâncias³⁰¹. Conforme a Resolução n.16/2019, é atribuição da Câmara de Extensão e Cultura “aprovar as diretrizes da política de acompanhamento e avaliação das atividades de extensão desenvolvidas na Universidade” (Art. 21, Inciso I). A Proexc é responsável por acompanhar, avaliar e aprovar propostas e relatórios de programas, projetos, cursos, eventos e serviços (Art. 23).

Nas unidades acadêmicas, a responsabilidade por analisar e aprovar propostas de ações de extensão, bem como os relatórios elaborados por coordenadores e estudantes extensionistas, é dos órgãos colegiados e coordenações setoriais de extensão. Estas coordenações devem também “apresentar à Câmara de Extensão, ao final de cada ano, o relatório das ações desenvolvidas, sob sua responsabilidade, com vistas à avaliação institucional da extensão” (Art.24, Inciso V). Para as ações que demandam recursos dos editais de fomento da Proexc, além desses processos, também são submetidas à avaliação por pares, sendo exigidos ao menos dois pareceristas por ação. Esses procedimentos indicam a formalização da avaliação descentralizada na UFPE, que passa por diferentes instâncias e, subsidiam a AVI da extensão, em consonância com as instâncias e sujeitos envolvidos, bem como com as práticas existentes no conjunto das UnF.

De acordo com a *Declaração de Visão de Futuro da UFPE*, constante do PEI 2013-2027, no que tange à avaliação da extensão, a intenção é a de que a área disponha de “um processo permanente de avaliação, análise e reflexão de suas atividades” e, que possua “um conjunto de indicadores que permitem a avaliação de desempenho do seu papel no diálogo com a sociedade” (UFPE, 2013a, p.19). Essas proposições indicam que a avaliação da extensão na UFPE, apesar de sua formalização em resolução e do uso de indicadores, ainda se encontra em aberto, certamente por não abarcar as especificidades da área, apesar de se pautar pela relevância acadêmica e social da extensão. No âmbito da CPA, como será tratado na sequência, inexistem ações para a integração dos processos descritos à autoavaliação institucional global da UFPE.

³⁰¹ Na resolução n.16/2019, as atribuições das referidas instâncias relativas à avaliação da extensão são as mesmas previstas na resolução n.09/2007, alterando-se apenas a ordem de alguns artigos, mas não o conteúdo das atribuições.

6.3.2 – Integração da extensão na avaliação institucional global da UFPE

6.3.2.1 – A CPA e a política de avaliação institucional: tensões e relações em disputa

De acordo com o PDI 2009-2013, a UFPE é uma instituição pioneira na AVI como instrumento indispensável à gestão e desenvolve processos avaliativos desde a década de 1980, tais como: iniciativas de avaliação de desempenho docente; avaliação interna e externa de cursos de graduação, efetivada em 1992, e incorporada ao PAIUB em 1993; AVI externa desenvolvida por duas comissões estrangeiras (uma europeia e uma norte-americana) entre os anos de 1994 e 2000; processo de meta-avaliação realizado no ano de 2002 (UFPE, 2009a)³⁰². A adesão ao SINAES, em 2004, deu continuidade às experiências de avaliação na instituição³⁰³.

A CPA da UFPE foi instituída formalmente com a Portaria n.1.291, de 14 de julho de 2004, cinco dias após a expedição da Portaria Ministerial n.2.051, de 09 de julho de 2004³⁰⁴ (UFPE, 2009b). Conforme Silva (2009b), apesar de sua composição formal contar com representantes dos diferentes segmentos e unidades da UFPE, apenas alguns docentes efetivamente a integraram. Ainda de acordo com a autora, a segunda CPA, instituída em 2009, contou com membros docentes de todos os Centros Acadêmicos, TAE e discentes da maioria dos Centros, representantes dos sindicatos (docente e TAE) e do Diretório Central dos Estudantes, membro externo e representantes de duas Pró-Reitorias (Acadêmica e de Extensão), o que no último caso sinaliza a intenção de integrar a extensão na AVI global da UFPE.

A partir de 2011, a CPA foi composta por um representante de cada segmento de todos os Centros Acadêmicos e dois representantes da comunidade externa, resultando em 38 membros participantes, o que “impactou e inviabilizou algumas das atividades, sobretudo, o processo decisório e a presença significativa de seus integrantes, por ocasião das assembleias e avaliações externas” (UFPE, 2011). Com a aprovação de seu Regimento Interno em 2012, membros do Colégio de Aplicação, dos Órgãos suplementares e da Administração Central passaram também a fazer parte da Comissão.

Desde então a CPA foi assim estruturada: Coordenação Geral (Coordenador e Vice-coordenador), Subcomissões (membros representantes de cada Centro Acadêmico, Colégio de Aplicação, Órgãos Suplementares) e um Núcleo Gestor para representar a CPA junto às

³⁰² Algumas dessas experiências são confirmadas nas entrevistas realizadas na pesquisa de FERREIRA (2015).

³⁰³ O documento não especifica quais seriam essas práticas, mas pelo relatado, supõe-se tratar das avaliações dos cursos e de desempenho docente, pois nesse período, a Proacad já possuía o Departamento de Desenvolvimento de Ensino, responsável entre outras coisas pela avaliação da qualidade na graduação (UFPE, 2009a, p.64).

³⁰⁴ Que “regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004”.

comissões externas de avaliação do INEP, composto pela Coordenação Geral, dois representantes das subcomissões (docente e TAE) e um representante da Administração Central. A partir de 2013 esse núcleo passou a contar com um representante discente (UFPE, 2013b). Entre 2015 e 2017, a CPA foi paulatinamente recomposta em decorrência de vacâncias de seus coordenadores e da rotatividade de seus membros. Com a aprovação do Regimento Interno em 2017, a CPA foi reestruturada com um Núcleo Gestor (NG), dois Núcleos de Avaliação e uma Secretaria Administrativa (UFPE, 2018).

Essa ampla composição da CPA indica a complexidade de se efetivar a AVI em uma perspectiva integrada e global. Na análise dessa Comissão, Ferreira (2015, p.124) considerou encontrar “uma CPA burocrática, com uma quantidade de membros bem maior do que qualquer outra comissão de universidade pública no país”, e que passava “por grandes dificuldades de participação efetiva dos membros”, onde “as setoriais fragmentadas distribuídas nos diversos Centros não [desempenhavam] suas funções, gerando uma grande insatisfação por parte de alguns membros da comissão”. Como apontado no capítulo 5, vários estudos apontam os diversos desafios e obstáculos estruturais enfrentados pelas CPA das UnF, que impedem maiores avanços na AVI, aspectos estes reconhecidos e explicitados também pela CPA/UFPE.

Outra dificuldade encontrada foi a sua composição, considerando a escassez de pessoal administrativo, ao final de 2018 (Quadro 1.3.3), ainda demonstra a fragilidade no suporte administrativo, pois conta com apenas uma secretária, atendendo ao requisito mínimo de seu regimento [...]. No que diz respeito à composição, em 2018, a rotatividade de membros da CPA foi pequena, conseguindo manter a maioria dos membros, melhorando a continuidade dos trabalhos. Porém ainda se encontram muitas dificuldades para o efetivo comprometimento das pessoas com a CPA. Integrá-la demanda um grande esforço, mas não resulta em recebimento de gratificação, há dificuldade de reconhecimento ao direito de redução de carga horária letiva do docente pelo desempenho da função, a pontuação para progressão na carreira dos docentes é baixa, não há de pontuação para progressão na carreira dos técnico-administrativos em educação, não há conversão da participação do aluno em atividade geradora de carga horária complementar, entre outros relatos (UFPE, 2018, p.25).

Como se verá, esses limites, somados às tensões e disputas nas relações com as demais instâncias dedicadas à avaliação na UFPE, restringiram a concretização da AVI global, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão. A primeira CPA tinha como propósito “dar continuidade às práticas avaliativas anteriormente instaladas” na Universidade³⁰⁵ (UFPE,

³⁰⁵ “A primeira Comissão nomeada teve um mandato de 4 anos e produziu os dois primeiros relatórios (2006 e 2008)” (UFPE, 2010, p.10). Esses relatórios foram utilizados como subsídio para a elaboração do PDI 2009-2013, porém, relatórios anteriores a 2009 não foram encontrados no *site* da instituição.

2010). Contudo, até 2009, não ocorreram avanços relacionados ao desenvolvimento da autoavaliação institucional. É o que se pode inferir a partir do excerto abaixo:

[...] até então, a CPA não estava regulamentada, não tinha procedimentos normatizados, nem sujeitos e objetivos definidos. Conforme descrito no último relatório de autoavaliação institucional, sua ação, sendo assistemática, não era reconhecida pela comunidade acadêmica na medida em que esta comunidade não vinculava os resultados do processo de autoavaliação institucional à ação da CPA. Dessa forma, entendemos ser de fundamental importância estabelecer procedimentos para dar visibilidade a CPA contribuindo para sua legitimidade e institucionalização como equipe coordenadora do processo de autoavaliação institucional (UFPE, RAV/2009b, p.5).

Apesar de não ter progredido nos processos de avaliação junto à comunidade acadêmica, a CPA do período de 2006-2008 articulou, junto à gestão da UFPE, a criação da Diretoria de Avaliação e Planejamento (DAP), a fim de dar-lhe apoio técnico, financeiro e administrativo perante as dificuldades enfrentadas na coordenação da autoavaliação institucional, buscando garantir a infraestrutura necessária para o trabalho de avaliação. Essa diretoria foi criada em 2008, vinculada a Proplan, com a atribuição de coordenar os processos de planejamento e AVI, avaliação interna e sua articulação com o SINAES, na perspectiva de institucionalizar a avaliação de modo permanente (UFPE, 2009b), em evidente sobreposição de papel com a CPA. Assim, no contexto de implementação do SINAES, a institucionalização da AVI na UFPE envolveu pelo menos ou principalmente duas instâncias da Universidade – a DAP e a CPA – tornando imperativo definir o papel de cada uma delas, aspecto documentado pela instituição.

[...] a atual CPA e a DAP estão discutindo um formato de coordenação compartilhada capaz de agilizar o processo, definindo funções, objetivos e atribuições das duas instituições de forma a, por um lado, assegurar a autonomia da CPA enquanto instância coordenadora representativa da comunidade acadêmica e, por outro, garantir a atuação da DAP enquanto instância coordenadora representativa dos órgãos da gestão acadêmico-administrativa da UFPE que desenvolvem atividades de avaliação. [...] Como se pode observar desses destaques, a atual CPA valoriza o planejamento de suas ações bem como revela vontade política para desenvolver um processo de autoavaliação institucional amplamente participativo e com uma coordenação compartilhada com a Diretoria de Avaliação e Planejamento, instância da gestão acadêmico-administrativa representativa dos órgãos que lidam com atividades de avaliação (UFPE, RAV/2009b, p.5-6; p.13).

A necessidade da definição do papel dessas instâncias avaliativas se coaduna com as diretrizes da política de AVI da UFPE presentes no PDI 2009-2013, concernente à proposição de “aperfeiçoar a sua infraestrutura gerencial, tendo em vista articular as ações com a atuação” da CPA (UFPE, 2009a, p.76). Infere-se que a “infraestrutura gerencial” refere-se à criação da

DAP, que embora reivindicada pela CPA para lhe dar apoio, significou uma maior aproximação da autoavaliação institucional aos interesses da gestão do que os da comunidade acadêmica.

Ressalta-se também que, mesmo passados cinco anos de implementação do SINAES, esta é a única referência à CPA no PDI 2009-2013, sinalizando que ela foi instituída formalmente, sem exercer funções avaliativas até então, como demonstrado por Silva (2009b, p.130-131). Para a autora, a instalação da CPA na UFPE “atendeu apenas à determinação legal estabelecida pelo SINAES”, uma vez que seus membros não tinham clareza quanto ao papel da Comissão, cumprindo apenas os prazos de entrega do relatório, “sistematizando e prestando informações”, em detrimento de um processo efetivo de autoavaliação. Ainda de acordo com Silva, a primeira CPA foi constituída sob a coordenação da Proacad e não recebeu o apoio necessário da gestão central para o desenvolvimento de suas ações.

A formalização da primeira CPA na UFPE, em 2004, também foi estudada por Ferreira (2015, p.90)³⁰⁶. Ela afirma que antes do SINAES, a UFPE não priorizava a avaliação, devido à ausência ou desvalorização de uma cultura avaliativa, já que prevalecia a ideia de avaliação, por parte da gestão, apenas em sentido regulatório. Ferreira pondera que a autoavaliação, naquele momento, estava “em um movimento de consolidação, em virtude das exigências estabelecidas pelo Sinaes”, quando então, “os gestores passaram a dar mais atenção a este processo, almejando uma prática avaliativa que propiciasse” a sua consolidação.

Vê-se que, para a UFPE, ela teria sido pioneira na AVI, com iniciativas desenvolvidas desde os anos 1980. Contudo, tal avaliação ainda se encontrava em processo de consolidação na Universidade, na segunda década do século XXI. A própria CPA reconheceu a inexistência de “uma cultura avaliativa, de amplo entendimento e intensa participação”, devido à presença de “um ambiente pouco preparado” e, às vezes, “hostil à avaliação de uma forma geral”, pelo receio ao uso punitivo de seus resultados, o que teria dificultado “uma discussão mais ampla com toda a comunidade” (UFPE, RAV/2010, p.10).

Esses apontamentos presentes nos estudos coadunam com a análise realizada nos Regimentos Internos da CPA/UFPE. Conforme disposto no Quadro 19, as atribuições da CPA na UFPE foram alteradas ao longo dos anos. No Regimento Interno elaborado em 2004, a CPA deveria se constituir como Comissão de Avaliação Interna das condições de oferta do ensino superior, tendo em vista que, de acordo com Silva (2009b) e Ferreira (2015), a sua criação foi realizada sob a coordenação da Proacad. Quanto às suas finalidades nesse período, essas eram

³⁰⁶ O trabalho da autora tomou como ponto de partida, o ano de 2009, uma vez que, segundo ela, é neste período que se inicia o registro de documentos oficiais da autoavaliação na UFPE, aspecto confirmado nesta tese.

coerentes com o escopo de atuação definido relativo às condições de oferta do ensino, mas seus objetivos, diferentemente, abarcavam a instituição de maneira mais global, o que confirma a falta de clareza quanto ao papel da CPA em sua implantação inicial.

Quadro 19 – Atribuições, finalidades e objetivos - Regimentos Internos CPA/UFPE (2004-2017)

Ano	Atribuição	Finalidades/objetivos
2004	“Comissão de Avaliação Interna das condições de oferta de ensino superior da Universidade Federal de Pernambuco” Art. 1º	A CPA/UFPE (2004, art. 01) tem por finalidades: I – realizar a verificação das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação [...]; II – identificar o perfil e o significado da atuação da Universidade [...]; III – diagnosticar pontos positivos e negativos das condições de oferta dos cursos superiores [...]; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da Universidade [...]; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização; VI – estimular o conhecimento dos problemas dos cursos superiores [...], em suas dimensões: ensino, pesquisa, extensão. [...] Quanto aos <i>objetivos</i> da CPA/UFPE: I – Produzir conhecimentos sobre a Universidade [...]; II – Questionar as atividades e finalidades da Universidade; III – Identificar problemas e deficiências; IV – Conscientizar a função pedagógica do corpo docente e técnico-administrativo; V – Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; VI – Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade; VII – Verificar a dimensão científica e social da Universidade; VIII – Prestar contas à sociedade. (SILVA, 2009b, p.128)
2012	“Comissão de Avaliação do Processo de Avaliação Institucional Interna da UFPE” Art.1º	Art. 3º. A CPA terá como objetivos: Propor o projeto de AVI interna da UFPE de maneira articulada com as instâncias representativas da comunidade acadêmica e da gestão universitária. II. Coordenar o processo de AVI interna da UFPE e acompanhar a sua execução. III. Sistematizar e atualizar conhecimentos sobre a UFPE. IV. Mobilizar a participação efetiva da comunidade acadêmica promovendo debates contínuos e permanentes sobre o processo de AVI da UFPE. V. Favorecer a construção e a consolidação da cultura avaliativa na UFPE. VI. Organizar e preservar o acervo histórico das experiências de AVI da UFPE. VII. Promover processo de deliberação participativa sobre indicadores, dados e resultados da AVI interna no âmbito da comunidade acadêmica da UFPE. VIII. Acompanhar o desenvolvimento de recomendações encaminhadas às instâncias gestoras originadas dos resultados dos processos de AVI da UFPE. IX. Acompanhar o movimento de prestação de contas da UFPE à sociedade, tornando públicos os resultados de sua AVI através do uso de meio de comunicação de ampla divulgação, ressaltando os casos de proteção do direito ao sigilo. X. Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais.
2017	“Instância responsável pelos Processos de Avaliação Institucional Interna da UFPE” Art.1º	Art. 2º A CPA caberá: I. assessorar e acompanhar a execução da Política de AVI, observada a legislação vigente; II. coordenar os processos internos de AVI da UFPE; III. sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Art. 3º A CPA terá como objetivos: I. buscar a melhoria da educação superior; II. coordenar o processo de AVI interna, garantindo meios de socialização dos resultados; III. mobilizar a participação da comunidade acadêmica, promovendo reflexão contínua sobre o processo de AVI; IV. analisar, de forma colegiada, os indicadores, dados e resultados da avaliação institucional interna e externa tendo como referências o Plano Estratégico Institucional (PEI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade; V. acompanhar o desenvolvimento das recomendações encaminhadas às instâncias gestoras, originadas dos resultados do processo de AVI da UFPE.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Silva (2009b)³⁰⁷ e das fontes documentais da pesquisa.

³⁰⁷ O documento foi disponibilizado nos anexos da pesquisa de SILVA (2009b), porém o regimento não foi regulamentado na UFPE. Essa lacuna e o conteúdo do documento indicam a pouca relevância da CPA nos seus primeiros anos de existência, pois suas atribuições se confundiam com as de outras instâncias, que já atuavam na avaliação dos cursos de graduação na época (FERREIRA, 2015; SILVA, 2009b).

Refletindo sobre essas questões, em 2009, ao realizar a autoavaliação de suas ações e de seu papel institucional, a CPA definiu como meta buscar a sua institucionalização “como equipe coordenadora do processo de autoavaliação institucional”, de modo a se tornar o “espaço institucional de articulação das diversas instâncias que lidam com questões de natureza avaliativa” e “das experiências exitosas desenvolvidas nos diferentes Centros Acadêmicos”. Para tanto, a Comissão implementou diversas ações para fins de sua regulamentação na instituição e para a construção do projeto de AVI³⁰⁸ (UFPE, RAV/2009b, p.5-8). Apesar desse objetivo, ainda no RAV/2010, especificamente na seção “Planejamento e Avaliação”, consta a preponderância das atribuições e ações de avaliação sob a responsabilidade da DAP/Proplan³⁰⁹, quadro modificado a partir do RAV/2011, quando é possível identificar um maior destaque às ações desenvolvidas pela CPA relativas à avaliação³¹⁰.

Infere-se que a CPA, ainda nesse período, buscava consolidar sua legitimidade institucional para o estabelecimento de processos avaliativos da instituição. Essa perspectiva é confirmada por Ferreira (2015), ao analisar que, embora formalizada no papel desde 2004, apenas em 2011, após a pressão de seus membros por sua institucionalização, a CPA foi efetivamente constituída, dando início a sua atuação, conforme as orientações do SINAES. Nesse momento, ela passou “a ser vista como mecanismo fundamental na avaliação da universidade, faltando apenas atuar frente ao processo de coordenação da AI na universidade”, adquirindo “reconhecimento de algumas instâncias na instituição que contribuíram de alguma forma ao ato de avaliação interna da instituição (FERREIRA, 2015, p.90; p.118).

Um passo importante nessa direção foi a aprovação do Regimento da CPA em 2012, quando o seu escopo de atuação foi ampliado para além das questões do ensino, englobando objetivos concernentes à coordenação dos processos de AVI e promoção da “cultura de avaliação” na UFPE, o que é reafirmado no regimento de 2017, como disposto no Quadro 19.

Embora a CPA tenha apresentado avanços na sua formalização, concorda-se com Ferreira (2015) que o protagonismo da AVI pertence à Proacad e a Proplan, mediante a promoção de ações voltadas à avaliação dos cursos de graduação, sobretudo, na produção de dados e nas relações institucionais com o MEC. A autora retrata também as mudanças na gestão desses processos, com as atribuições da Proplan sendo transferidas para a Proacad para tratar

³⁰⁸ De acordo com a pesquisa de Ferreira (2015), até o ano de 2014 ainda não havia PAVI na UFPE, aspecto confirmado nesta pesquisa, com base na análise dos objetivos do PDI 2014-2018 e dos RAV.

³⁰⁹ Autoavaliação de cursos de graduação, avaliação de egressos, consolidação de resultados de avaliação docente relativo aos processos pedagógicos; realização da AVI de 2010, entre outras (UFPE, RAV/2010, p.68)

³¹⁰ Proposição de atividades de sensibilização da comunidade acadêmica (debates, seminários e encontros), com o objetivo de abrir um canal de diálogo sobre o tema e atuar “como espaço para construção de uma cultura de avaliação na Instituição” (UFPE, RAV/2011, p.10-11).

das questões concernentes ao “sistema e-MEC, IGC, resultados e outros”, criando para isso a Coordenadoria de Avaliação da Graduação.

A partir de entrevistas realizadas com gestores, Ferreira (2015) destaca a centralidade da Proplan na produção das informações institucionais. Segundo ela, todas as informações e os dados estatísticos para a elaboração da autoavaliação são disponibilizados pela Proplan, inclusive, até o ano de 2009, esta instância era responsável pela elaboração dos RAV³¹¹. “A DAP concentra a responsabilidade de transmitir as informações, assume-se como instância de ligação com o MEC, numa posição de interlocutora junto ao MEC e ao tribunal de contas” (FERREIRA, 2015, p.94). Esses aspectos revelam o quanto os imperativos das avaliações externas implicam nas estruturas administrativas, e, conseqüentemente, de pessoal nas instituições compelidas a responder aos órgãos regulatórios.

Em suma, embora instituída pelo SINAES como instância coordenadora da AVI nas IES, a CPA da UFPE precisou disputar o seu lugar e espaço no interior da instituição, evidenciando as tensões nas relações em torno das demandas avaliativas. É emblemática nessa direção, a análise de Ferreira (2015), que explicita o poder da DAP/Proplan como instância detentora dos dados institucionais que subsidiam a construção da “imagem” da Universidade, conforme os interesses da gestão, bem como aqueles necessários para o seu autoconhecimento e planejamento, direcionando os seus rumos. A autora aponta ainda, a inversão do objetivo inicial da CPA, quando da constituição desta instância de apoio aos processos de autoavaliação:

A Proplan através da DAP reúne dados estatísticos que são utilizados pela CPA e pelos demais gestores que precisam representar ou entender a universidade. A DAP foi instituída para ser o órgão de operação da CPA, mas ao passar dos anos, ganhou sua independência. Hoje é uma diretoria da Proplan que tem suas ações voltadas para as demais Pró-Reitorias, Reitoria e pouco para a CPA. Conseqüentemente, esta última segue procedimentos burocráticos para acessar as informações em poder da DAP (FERREIRA, 2015, p.144).

³¹¹ De acordo com SILVA (2009b, p. 163), “o que nos chamou a atenção, nos depoimentos acima [...], foi a ausência de registro dos documentos, no INEP, pois a UFPE não os tinha realizado, nesta agência estatal, como relata o docente A, ao afirmar “mas a nossa instituição no MEC não tem ainda nem PDI, nem PPI, nem o próprio relatório. Nem aquele relatório tá no e-MEC”. A AVI não foi completada pelo menos até o período em que realizamos as entrevistas”. Em consonância, FERREIRA (2015, p.145-146) afirma que “em 2009 foi elaborado o primeiro RAV da UFPE pela Proplan, ano que a CPA completaria cinco anos de existência sem atuação. [...] No ano de 2011, a CPA com uma nova composição, desenvolveu ações inerentes à sua natureza, podendo destacar a elaboração do RAV publicado neste ano, referente ao ano de 2010”. Conforme mencionado na nota 305, a CPA elaborou dois RAV – 2006 e 2008 (UFPE, 2010). Nesse sentido, há uma incongruência entre os documentos institucionais e as pesquisas quanto à elaboração dos RAV anteriores a 2009.

6.3.2.2 – *Concepção, objetivos e dimensões da avaliação priorizadas pela CPA*

Com a adesão ao SINAES a UFPE incorporou “uma prática de avaliação institucional com vistas ao autoconhecimento para orientação e/ou reorientação do seu planejamento, com base na identificação de suas fragilidades, potencialidades e desempenho” (UFPE, PDI/2009a, p.74). Considerando, com base em uma concepção de avaliação formativa, que a avaliação na instituição estimularia a melhoria e o desenvolvimento da qualidade acadêmica-científica e a ampliação do compromisso social com o seu entorno. Para a CPA, essa concepção foi traduzida como um processo contínuo e global de produção de conhecimento, abrangendo todas as dimensões da Universidade, com vistas à melhoria institucional:

No Art. 3º, encontramos a *concepção de avaliação* definida pela CPA/UFPE, nos seguintes termos: I- avaliação é um processo contínuo por meio do qual a Instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade; II- avaliar significa conhecer e compreender o conjunto das atividades da Universidade; III- avaliar visa propiciar melhoras na qualidade educativa da Universidade Federal de Pernambuco; IV- a avaliação interna é formativa, voltada para os processos e não para os produtos [...]. V- como avaliação contínua e formativa, a autoavaliação caracteriza-se como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Universidade (Regimento Interno da CPA/UFPE/2004, in SILVA, 2009b, p.129).

Contudo, o objeto principal da avaliação no âmbito da CPA, em sua fase inicial, foi o ensino de graduação. Conforme analisa Silva (2009b, p.157), essa priorização desarticulou a discussão institucional das dez dimensões de avaliação propostos no SINAES, “comprometendo o aspecto da ‘globalidade’ da avaliação”. Ainda de acordo com a autora, a CPA “desvirtuou-se” das orientações do Sistema ao priorizar a graduação.

Posteriormente, essa limitação é tratada no PDI 2009-2013, que afirma a necessidade de se “implantar um sistema integrado de avaliação que [abarcasse] todas as dimensões da avaliação do SINAES” (UFPE, PDI/2009a, p.75). Na própria CPA, em 2009, a perspectiva é a de incorporar diferentes objetos, sujeitos e experiências de avaliação da instituição nos processos de autoavaliação institucional como forma de contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica e do planejamento e da gestão (UFPE, 2009b). Essas proposições revelam a intenção da CPA de realizar a AVI na perspectiva da integração, conforme aceção de Dias Sobrinho (2002b). Nos relatórios da CPA, elaborados a partir de 2013, nota-se, igualmente, o registro dessa concepção de avaliação:

A avaliação é um tema muito polêmico, mas que tem que andar junto com a gestão e o planejamento. É necessário reconhecer-se ou atribuir-se um valor, de forma global,

as ações desenvolvidas pela instituição, contemplando todos os elementos que constituem sua finalidade. Nesse contexto a autoavaliação é um autorretrato em processo permanente de autoestudo, que resgata sua função diagnóstica, procedendo à indicação de situações problemáticas e as alternativas para a correção dos rumos. Dessa forma, a autoavaliação é um processo contínuo que se constitui num importante instrumental de identificação de novos rumos para a prática universitária (UFPE, RAV/2013, p.15).

Apesar dos intentos da CPA, as diretrizes institucionais traçadas no PDI 2009-2013 explicitam a direção da política de avaliação centrada na graduação. De 13 diretrizes previstas no Plano, seis focaram nessa área e apenas uma voltou-se para os resultados das atividades fins da universidade. As ações avaliativas visavam a autoavaliação sistemática da graduação; a criação de indicadores institucionais de avaliação de desempenho da pós-graduação; avaliação da política de editais de fomento à pesquisa; a integração dos sistemas de planejamento, acadêmico e de AVI; etc. (UFPE, PDI/2009a). Buscavam também o acompanhamento do desenvolvimento institucional nas avaliações e indicadores externos (ENADE, CPC, IGC, CAPES). Nesse documento, nenhuma das diretrizes abarcou a avaliação da extensão.

Esse direcionamento da AVI corresponde aos objetivos traçados para o referido período, em função da preocupação com a garantia das condições para ampliar a instituição com qualidade. Chama a atenção, a compreensão do uso do planejamento e avaliação, via indicadores de desempenho e o cumprimento de resultados e metas, como ferramentas essenciais de apoio à instituição e gestores para fazerem frente à escassez de recursos financeiros e o seu fluxo irregular (UFPE, 2009a, p.11). Essa preocupação inclusive resultou na criação da Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia de Informação (Procit), em 2014, devido à ausência e a necessidade da integração dos sistemas de informação e de uma cultura de avaliação e planejamento (UFPE, 2014). Essa lacuna é confirmada no estudo Ferreira (2015, p.144), pois os gestores entrevistados por ela afirmaram que “a universidade valorizou o planejamento institucional, o Reuni, a expansão, a interiorização da universidade, entre outras reformas, no entanto, a avaliação ainda está sendo modificada, adaptada, experimentada”.

A necessidade de se criar uma cultura de avaliação articulada ao planejamento é reforçada no PDI 2014-2018, que define como objetivo estratégico a implantação de uma “política de avaliação (interna e externa) em todas as instâncias”. No que tange à CPA, foram definidas ações para o seu fortalecimento, como um “macroprocesso e a estrutura de autoavaliação institucional” e a implantação de um programa de monitoramento e avaliação dos planejamentos institucionais etc (UFPE, 2014a, p.108-109). O documento explicita também as ações institucionais para a expansão com qualidade e melhoria dos cursos de graduação e pós-graduação, com base nos referentes externos de qualidade (UFPE, 2014a).

Dos aspectos analisados até aqui, infere-se que no período de 2009-2013, as diretrizes institucionais para a avaliação, definidas no PDI, concentraram-se principalmente na sua dimensão interna ou na autoavaliação. Já no período seguinte, 2014-2018, as ações propostas evidenciaram uma maior aderência aos parâmetros de qualidade definidos externamente. Essas considerações repercutem o debate do campo da avaliação da educação superior quanto a hegemonia dos indicadores externos em relação a autoavaliação institucional, com as mudanças implementadas no SINAES (BARREYRO; ROTHEN, 2014; LEITE, 2008; SOUSA, 2018).

O foco na dimensão interna de avaliação presente no PDI 2009-2013, reflete o contexto inicial de sua implementação, logo após a criação do SINAES, quando a autoavaliação institucional era tida como elemento central do Sistema. Os objetivos do PDI 2014-2018 já estariam mais sintonizados com as mudanças implementadas no SINAES, a partir de 2008, que reforçaram a ingerência dos indicadores externos de avaliação para fins de renovação de cursos e credenciamento institucional. A preocupação com os indicadores externos e a busca pela excelência se tornaram os parâmetros norteadores da avaliação na instituição.

Em suma, a perspectiva da qualidade institucional definida por indicadores externos de avaliação, subordinam os processos de AVI no âmbito da CPA a lógicas alheias à universidade, enquanto expressão da heteronomia cultural das universidades no estabelecimento de seus próprios parâmetros de avaliação, pois como já destacado, a intenção da CPA era desenvolver um processo de avaliação que englobasse várias dimensões da Universidade. Contudo, as relações estabelecidas entre essa Comissão e outras instâncias de gestão, ao longo da implementação do SINAES, apontam para um distanciamento da AVI na perspectiva da integração, com foco na participação da comunidade acadêmica e na pertinência social e acadêmica do ensino, pesquisa e extensão.

Para dar substrato a essa perspectiva e avançar no conhecimento da AVI da UFPE, no Quadro 20, foram dispostas algumas das principais ações desenvolvidas pela CPA entre os anos de 2012 e 2018. A análise focou a seção “Planejamento e Avaliação Institucional” e aquelas dedicadas à análise dos dados coletados por meio de instrumentos específicos para a avaliação interna. A sistematização realizada procurou evidenciar as relações com as outras instâncias institucionais e as dimensões de avaliação priorizadas pela CPA.

Antes, porém, destacam-se alguns aspectos gerais dos RAV. Estes documentos são caracterizados, predominantemente, por descrições, destaques, apreciações de dados e informações relativas ao desenvolvimento das políticas institucionais definidas no PDI. Elas são retomadas em várias seções dos RAV, de maneira literal, uma vez que são cotejadas com

as ações de gestão desenvolvidas anualmente, em especial, desde 2013/2014, em razão das mudanças quanto à orientação para a elaboração dos RAV no SINAES.

A síntese das atividades organizadas no Quadro 20 evidencia que o processo de AVI coordenado pela CPA tem priorizado a graduação, por meio de ações de autoavaliação. Contudo, elas visam atender, em especial, as demandas de avaliações externas. Esse foco foi identificado pelo volume de ações realizadas pela CPA, seja em conjunto, assessorando ou contando com o apoio ou intermediação da Proacad e da Proplan. A apreensão desse aspecto foi fundamental na compreensão do lugar da avaliação da extensão na AVI global da UFPE.

Quadro 20 – Síntese das principais atividades de avaliação desenvolvidas pela CPA/UFPE, dimensões de avaliação e relações institucionais estabelecidas (2012-2018)

Atividades	Exemplos	Dimensão de Avaliação	Relações Institucionais
Acompanhamento de experiências de avaliação nos Centros Acadêmicos	Visitas e reuniões com coordenadores, docentes e diretores (RAV 2012 a 2018), estímulo à participação dos estudantes na autoavaliação (RAV, 2013); avaliação realizada pelas subcomissões da CPA (RAV 2014).	Autoavaliação da graduação	Iniciativa própria Realizada junto com a Proacad
Acompanhamento da avaliação de cursos	Preparação e acompanhamento de visitas de comissões externas, análise de relatórios das comissões externas, simulação de avaliação externa (RAV 2012 a 2018); seminário com estudantes dos cursos submetidos ao ENADE (RAV 2013, 2017); avaliação de infraestrutura dos cursos submetidos à avaliação externa <i>in loco</i> por meio de visita e questionário (RAV 2013); acompanhamento do processo de recondição de cursos na modalidade EaD (RAV 2015); acompanhamento do protocolo de atividades referentes ao ENADE implantado pela Proacad a partir de 2017 (RAV 2017; 2018).	Avaliação externa da graduação	Realizada junto com a Proacad e Proplan
Avaliação e elaboração de Instrumentos de Avaliação	Identificação de práticas pedagógicas presentes nos cursos de graduação (técnicos em assuntos educacionais que atuam junto da coordenação de cursos); de estratégias de autoavaliação e a infraestrutura dos cursos de graduação (coordenadores de curso); avaliação e atualização dos PPC (RAV/2012); análise da experiência piloto da Proacad relativa a avaliação do docente pelo discente; aplicação de instrumento piloto de autoavaliação das condições de ensino e infraestrutura para discentes e docentes junto à Proacad, avaliação das instruções fornecidas pela Proacad para elaboração e atualização dos PPC (RAV 2013); avaliação de clima organizacional junto à Proplan; elaboração da versão preliminar e definição do calendário da avaliação das condições de ensino (coordenação de curso, avaliação do docente pelo discente, autoavaliação docente e discente e avaliação da infraestrutura) junto com a Proacad (RAV 2014).	Autoavaliação da graduação	Iniciativa própria Realizada junto com a Proacad e Proplan
Acompanhamento de <i>Rankings</i> nacionais e internacionais	Análise das avaliações externas e rankings nacionais e internacionais como ação do plano de trabalho da CPA (RAV 2013; 2014); estudo dos rankings nacionais e internacionais (RAV 2015-2018); análise dos resultados da avaliação da pós-graduação pela CAPES.	Avaliação externa da graduação, pós e pesquisa; <i>rankings</i>	Grupo de estudo coordenado pela Proplan
Construção da Cultura de Avaliação	Realização e participação em eventos internos e externos relacionados a avaliação; visita aos centros acadêmicos para sensibilização da comunidade para avaliação institucional (RAV 2012 a 2018), fortalecimento da CPA (atividades de formação dos membros da CPA junto a Comissões de outras instituições, integração ao Fórum de CPA/Pernambuco e participação em eventos externos; regulamentação, infraestrutura e apoio institucional – RAV 2012 a 2018); grupo de estudo para formulação do projeto de autoavaliação institucional (2014); reuniões com a Proplan, Proacad e Procit para análise de metodologias de coleta e tratamento de dados para a auto avaliação (RAV 2015).		Iniciativa própria Realizada junto com a Proacad e Proplan

Fonte: Elaboração própria, a partir dos Relatórios de Autoavaliação da CPA/UFPE de 2012 a 2018.

No que tange à avaliação externa da graduação, a Comissão considera que desenvolve um papel importante nesse processo (UFPE, RAV/2012, p.103). Consoante aos estudos de Ferreira (2015), essa atuação estaria dirigida a “orientar e guiar os cursos quando os mesmos [passassem] por um processo de avaliação externa *in loco*”, após receberem um conceito baixo no ENADE, ou seja, a contribuição estaria em sua “visão holística do processo avaliativo” (FERREIRA, 2015, 128-129).

Além disso, a Comissão indica que acompanha com a DAP/PROPLAN a “evolução de diferentes indicadores que exprimem o desempenho da UFPE em suas diferentes áreas de atuação, contando com a participação da comunidade acadêmica” (UFPE, 2013b, p.16/17), visando obter um diagnóstico norteador do planejamento institucional e a promoção da cultura de AVI. A análise dos documentos indica que a Comissão, apesar desse entendimento, buscou se fortalecer institucionalmente com base nas prioridades da UFPE – as avaliações externas. E, desse modo, subordinada aos processos de AVI e de avaliação dos cursos, coordenados pela Proacad e pela Proplan, sintonizados às demandas externas.

Suas ações de avaliação foram organizadas em torno das demandas dessas instâncias que precisam responder aos órgãos de controle e regulação. Apreende-se, com isso, os limites da atuação da CPA na construção da AVI na perspectiva da integração, pois o seu papel de coordenadora dos processos de avaliação global depende fundamentalmente das instâncias que atuam junto ao ensino de graduação. E esses processos se dão, em sua maioria, em função das avaliações externas. Ao ensejar a heteronomia cultural, essa situação tem implicações na construção de processos avaliativos das ações de extensão em conjunto com a Proexc.

Ferreira (2015) afirma que mesmo com ações desenvolvidas junto a Proacad e a Proplan, até o ano de 2014 não havia um projeto de autoavaliação institucional na UFPE, o que contribuía para a falta de clareza quanto ao papel da CPA, para a gestão e na comunidade universitária. Frente a essa lacuna, vinculadas ao objetivo de “*Implantar a política de avaliação (interna e externa) em todas as instâncias*” do PDI 2014-2018, foram propostas duas ações: “Fortalecer a CPA” e “Definir um macroprocesso e a estrutura de autoavaliação institucional” (UFPE, 2014a, p.109). Ambas explicitam a não consolidação da CPA na AVI da Universidade, mesmo após 10 anos de implementação do SINAES.

Essas duas ações culminaram na organização de um grupo de estudo composto pela CPA, Proacad, DAP/Proplan e da Procit, para elaborar um projeto de autoavaliação

para a Universidade (UFPE, 2014b). Contudo, este projeto não foi formulado, pois não consta nos RAV elaborados desde então. Os Relatórios indicam apenas a existência do plano anual de avaliação da CPA para cada período.

O que se observa na análise dos RAV é a intensificação das ações da CPA, em conjunto com a Proacad e a Proplan, no acompanhamento dos processos de avaliação externa e interna dos cursos de graduação. A própria Comissão reconheceu que “a temática da avaliação externa da graduação da UFPE foi uma constante nas discussões com representantes de diversos setores da IES, principalmente nas reuniões” com a DAP e Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação/Proacad (UFPE, 2015, p.24).

A exacerbação do referente externo para a avaliação na UFPE está presente de forma explícita no discurso de valorização dos *rankings* nacionais e internacionais, como objetivos almejados no planejamento institucional. No “Planejamento e Avaliação Institucional” da UFPE, essa orientação pode ser observada.

A nova proposta visa uma maior organização na UFPE, buscando uma maior eficiência não apenas administrativa, mas principalmente objetivando um maior e melhor desempenho de suas atividades fins, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão, na busca de melhorar a sua posição nos rankings das melhores Universidades do Brasil e do mundo (UFPE, RAV/2013b, p.21).

Considera-se que a sobrevalorização dos *rankings* reforça ainda mais as ações de autoavaliação institucional da UFPE em função das demandas externas. Tal consideração sintoniza com as análises realizadas por Ferreira (2015, p.97), segundo a qual,

Observamos na AI da UFPE uma tendência à valorização dos resultados dos ranking, portanto, a avaliação aplicada com esta prerrogativa denota uma avaliação com as características mercadológicas como citamos, pois sua boa colocação numa escala comparativa entre as melhores universidades a nível nacional ou internacional parece ser mais importante que a qualidade do ensino nos cursos, e até no relacionamento interno no que diz respeito aos procedimentos para se realizar a autoavaliação institucional, sendo assim, percebemos uma valorização da avaliação externa em detrimento da avaliação interna.

A presente pesquisa aponta o reforço desta tendência. Em consonância com o objetivo central de se tornar uma das melhores universidades do mundo, desde o ano de 2013, os RAV da CPA passaram a contar com uma subseção denominada “Avaliação dos *rankings*”. Nessa subseção, é apresentada a posição da UFPE em diferentes *rankings*

nacionais (IGC/MEC; Universitário Folha³¹²). Anteriormente, eles eram tratados nas seções relativas às políticas acadêmicas e internacionais (QS World University Rankings³¹³, SIR World Report³¹⁴).

Dentre as ações institucionais estabelecidas para alcançar o objetivo de se tornar uma das melhores universidades do mundo, foi criada uma “comissão de estudos dos rankings internacionais”, sob a coordenação da PROPLAN “para acompanhar os principais indicadores utilizados pelos diversos rankings a fim de tentar corrigir as eventuais tendências negativas dos mesmos” (UFPE, 2014b, p.57; 106). Os dados que compõem os indicadores referentes aos *rankings* são disponibilizados pela DAP/Proplan, o que explicita a relevância dessa instância nos rumos da AVI da UFPE.

O foco nos *rankings* também envolveu a CPA em ações de acompanhamento e monitoramento das “avaliações e rankings externos difundidos na mídia” (UFPE, RAV/2013; 2014). No entanto, tal tarefa suscitou preocupações para a Comissão, que considerou como possíveis “ameaças” aos processos de autoavaliação institucional, a “valorização dos Rankeamentos com critérios, nem sempre explícitos, de larga circulação” (UFPE, 2013b, p.70). Tal preocupação indica uma tensão entre a perspectiva de autoavaliação institucional e a ingerência das avaliações externas, sinalizando a adesão crítica da CPA a esse processo.

Quanto à abordagem dos *rankings* nos RAV, ela é realizada de maneira evidentemente contraditória. Ao mesmo tempo, em que são tecidas críticas à ideia de hierarquização que os fundamentam, assume-se que eles são referências para a sociedade avaliar a qualidade das instituições, para as ações de regulação do Estado e para a redefinição de rumos institucionais, seja para instituições públicas ou para as privadas, sob a concessão do Estado (UFPE, RAV/2013b). Igualmente, pondera-se a respeito do caráter excludente das metodologias utilizadas na elaboração dos *rankings*, com “algumas

³¹² “O *Ranking* Universitário Folha (RUF) busca medir a qualidade das instituições de ensino superior brasileiras, em suas diferentes missões, partindo de metodologias utilizadas em rankings internacionais, mas com adaptações para o cenário nacional” [...] (UFPE, 2013b, p.29).

³¹³ “O *QS World University Rankings* é um ranking dos melhores do mundo. 700 universidades são avaliadas pela *QS Quacquarelli Symonds University Rankings*, organização mundial sediada na Inglaterra que avalia o desempenho de instituições de ensino de todos os continentes, usando um método publicado anualmente desde 2004. Os ranking’s QS foram originalmente publicados no *Times Higher Education* 2004-2009 como o *Times Higher Education-QS World University Rankings*. Em 2010, o *Times Higher Education* e a QS terminaram a parceria e a QS assumiu publicação exclusiva da metodologia existente, e uma nova metodologia foi desenvolvida após uma extensa consulta com as universidades da região e com o Conselho Acadêmico Consultivo internacional da QS e, a partir de 2011 o ranking utiliza sete indicadores distintos” (UFPE, 2013b, p.27-28).

³¹⁴ “Ranking criado pela *Scimago Institutions Rankings* (SIR)” (UFPE, 2013b, p.31).

valorizando mais o ensino, outros a pesquisa e até mesmo a reputação internacional”, mas reconhece-se sua função hierarquizante como uma espécie de bússola institucional, que indica a direção que a universidade deve seguir investindo. A perspectiva adotada nesta pesquisa considera preocupante que se admita que os *rankings* “funcionam como espécie de selo de qualidade” para as universidades públicas, além de instrumento de *marketing* institucional.

Na produção de índices para construir estes rankings, as metodologias são as mais variadas, mas o produto é o mesmo: números representando características específicas de uma instituição social complexa de alta relevância para a sociedade. Quando se trata de elencar instituições, esses números têm a conveniência de tornar a comparação facilmente compreensível, analisar diversos pontos das instituições, fornecer dados e informações sobre universidades e até servir de benchmarking institucional (UFPE 2015, p.14-15).

Este movimento explicita uma perspectiva heterônoma da universidade ao mobilizar trabalho humano em torno de mecanismos que têm servido quase exclusivamente ao mercado acadêmico internacional.

A despeito dessas contradições, a análise dos RAV referentes aos anos de 2014 a 2018 atesta que foram “iniciados os estudos dos rankings nacionais e internacionais, com discussões sobre os indicadores de maior impacto” na UFPE. Nesse sentido, na autoavaliação do cumprimento de sua missão e desenvolvimento institucional em 2014, a Universidade considerava estar alcançando “seu objetivo haja vista sua condição nos rankings nacionais” (UFPE, RAV/2014b, p.121), evidenciando a valorização, sobretudo, de parâmetros de qualidade externos para avaliar os objetivos alcançados.

Embora esses mecanismos não abarquem todas as áreas acadêmicas, a Universidade afirma buscar a melhoria da instituição em suas distintas áreas com o acompanhamento dos *rankings* e da autoavaliação institucional dos objetivos definidos no PDI, como se pode se depreende dos excertos abaixo.

Entretanto, todo ranking parte de pressupostos em cujas bases repousam as afirmações sobre o que são as melhores, as medianas e as piores universidades, cabendo às [IES] focar em determinada área e acompanhar, principalmente, indicadores que atribuam maior relevância a essa área, como a pesquisa, por exemplo, ou tentar equilibrar os diversos aspectos e buscar uma melhoria global, que é o caso da UFPE. Com esse propósito, a UFPE segue os rankings IGC do INEP/MEC, QS e RUF (UFPE, 2015, p.14-15).

A autoavaliação na UFPE está de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES. Percebe-se que os resultados apresentados nos relatórios anuais (2015 a 2017), confirmam que a UFPE conseguiu alcançar objetivos e metas estabelecidos e em consonância com o PDI da IES (UFPE, RAV/2017 p.96 e RAV/2018, p. 96)

Apesar do discurso de melhoria em todas as áreas, não se identificou esforços, do ponto de vista da avaliação, em relação à extensão universitária, tais como aqueles identificados para a graduação, sobretudo.

6.3.2.3 – Os limites da avaliação institucional na perspectiva da integração

A análise desenvolvida evidenciou a primazia da avaliação externa como referente da AVI da graduação e da pós-graduação, primazia, exacerbada mais recentemente, com o acompanhamento dos *rankings* internacionais que valorizam, sobretudo, a pesquisa e o produtivismo acadêmico. A força desse referente na instituição ajuda a explicar o discurso reiterado da CPA quanto a necessidade de ampliação do foco da avaliação junto à todas as Pró-Reitorias e dimensões da Universidade.

Neste sentido, a CPA não apenas reconhece essa lacuna, mas propõe, desde 2012, a elaboração e aplicação de “outros instrumentos de avaliação com vistas a novas dimensões, acompanhando os novos eixos temáticos da avaliação estabelecidos pelo SINAES”, que vá além da necessidade de captar “informações necessárias à elaboração do relatório, através de encontros específicos, envolvendo grupos das áreas de cada dimensão avaliada” (UFPE, 2012, p.112). Em consonância com a concepção avaliativa da Comissão, o processo avaliativo deveria envolver e ser estendido a “todas as Pró-Reitorias e Órgãos Suplementares, a todas as dimensões da gestão universitária”, mediante a orientação dessas instâncias “sobre questões e procedimentos do processo de autoavaliação, respeitadas as particularidades relativas à UFPE” (UFPE, 2013b, p.69-71).

Para implementar essa perspectiva, a CPA reelaborou o instrumento de coleta de dados destinado à realização da autoavaliação institucional prevendo “entrevistas, visitas aos setores e utilização de protocolo enviado a cada unidade da Instituição por meio de ofício”, via sistemas internos ou por *e-mail*. De acordo com o RAV/2014,

[...] a CPA UFPE reelaborou o protocolo de obtenção de dados e denominou de *ACOMPANHAMENTO DA CPA AOS SETORES DA UFPE EM RELAÇÃO ÀS METAS E AUTOAVALIAÇÃO*. A ideia foi promover a padronização da coleta, análise e previsão de futuro. O protocolo proposto [...] foi entregue aos setores da Universidade para **elaboração de uma avaliação qualitativa de seu setor** [...]. É formado por dois módulos, para os quais devem ser listadas as ações: *objetivos programados pelo setor para o ano de exercício; e, soluções previstas a serem adotadas como mitigadoras dos resultados negativos, mantendo-se os positivos.* [...]. Desta forma **a CPA UFPE cumpre as orientações do SINAES** visando desenvolver a cultura da avaliação contínua na Universidade, de forma permanente e **envolvendo todos que fazem a comunidade acadêmica**. Ao utilizar um **instrumento que acompanhe processos de autoavaliação de cada setor da UFPE**, a CPA faz

com que todos os integrantes se comprometam com objetivos e metas definidas para que a Instituição promova as transformações e as mudanças necessárias para alcançar um **novo patamar de qualidade** (UFPE, 2014b, p.21-22, destaques do original, grifos nossos).

A revisão do instrumento se coaduna com os objetivos e ações definidos no PDI 2014-2018, para o fortalecimento da CPA e da autoavaliação. O seu registro no RAV atende também a determinação da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.65/2014, quanto à explicitação da metodologia e instrumentos de avaliação utilizados pela instituição. O instrumento foi novamente reformulado em 2015, a fim de favorecer o “melhor entendimento pelos setores, preenchimento com maior acurácia, padronização da coleta, análise e previsão de futuro”, sendo que “em todos os relatórios o primeiro nível de avaliação diz respeito aos instrumentos de planejamento, em especial o PDI, a partir do qual são relatadas as ações realizadas em cada ano” (UFPE, 2015, p.10-11).

Como demonstrado, a CPA sopesava estar cumprindo com as orientações do SINAES relativas ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação, acreditando que o instrumento reelaborado fosse capaz de envolver e comprometer a comunidade acadêmica com as mudanças necessárias para atingir o novo patamar de qualidade almejado, o de estar entre as melhores universidades do mundo. Entretanto, a dificuldade de se instituir uma “cultura de avaliação” na Universidade, atribuída à “resistência” da comunidade acadêmica em se envolver nos processos avaliativos, permanece registrada até mais recentemente, como no RAV/2017.

Evidencia-se assim, que os objetivos almejados com a construção do instrumento de avaliação não foram plenamente alcançados, e os processos de autoavaliação das demais Pró-Reitorias, até o ano de 2018, ainda não estavam plenamente integrados à AVI global da instituição. Nesse período a CPA considera que embora tivesse alcançado suas metas para o triênio (2015-2017), “algumas ações remanescentes [precisavam] ser tratadas, tais como: [...]; adequação dos equipamentos da CPA a suas demandas; e acompanhar a autoavaliação das pro-reitorias (UFPE, 2018, p.22).

Em suma, o que fica evidente na análise do conjunto dos documentos, é a dificuldade da CPA em implementar uma AVI que abarque a UFPE em sua integralidade, dado o peso que os resultados da graduação têm na caracterização da “qualidade” da instituição para fins de controle e regulação. Seu escopo de atuação fica delimitado por outros órgãos institucionais que se encontram imbricados em apresentar os resultados da instituição para fins de ampliação do financiamento, bem como para melhorar a posição

nos *rankings* e dar legitimidade ao *status* da Universidade. Somado a isso, estariam as dificuldades da própria CPA no desenvolvimento do seu trabalho.

Com respeito à extensão, como se verá mais adiante, não foi identificado nos documentos analisados, esforços por parte da CPA junto à Proexc para a autoavaliação institucional das ações de extensão. No entanto, cabe destacar, que a CPA desenvolveu, como integrante de um grupo de trabalho junto à Propesq, ações de autoavaliação da pós-graduação, entre outubro/2019 e abril/2020. Essas ações coadunam com o relatório “Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação”, que sistematiza uma proposta de autoavaliação da pós-graduação “com a intenção de se tornar um componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES” (MEC, 2019, p. 1).

Esse achado indica que as iniciativas de autoavaliação das universidades parecem ser motivadas, sobretudo, por demandas da avaliação externa nas dimensões que contam com financiamento próprio, tais como a graduação e a pós-graduação. Questiona-se assim, se a ausência de iniciativas de avaliação por parte da CPA da área da extensão se justificaria pela ausência de órgãos e instrumentos reguladores externos, tais como os existentes para o ensino e a pesquisa, bem como a ausência de recursos próprios para a extensão? Conjectura-se que a ausência ou quase inexistência de regulação externa, exceto pela AVI da “política de extensão” no âmbito do SINAES, bem como a não consideração da extensão nos *rankings* nacionais e internacionais³¹⁵, poderiam explicar a inexistência de processos autoavaliativos da extensão pela CPA.

Em suma, considerando o lugar da CPA no processo de AVI e as dimensões da avaliação priorizadas, pode-se apontar que, embora no plano normativo do SINAES sejam determinadas dez dimensões de avaliação, o processo de implementação e as práticas desenvolvidas pela CPA evidenciam que estas dimensões não são avaliadas de maneira automática e neutra nas instituições. As prioridades na avaliação desvelam o processo de disputa em torno daquilo que deve ser avaliado e a quem cabe “coordenar” ou “colaborar” os/com os processos avaliativos, bem como os seus determinantes. Esses aspectos são reconhecidos pela Comissão ao destacar que não se pode perder de vista

³¹⁵ Indicadores avaliados no *ranking* QS: reputação acadêmica; reputação de empregabilidade; estudantes da faculdade; profissionais com doutorado; artigos publicados por faculdade (base Scopus); citações por artigo (base Scopus); impacto na internet (web). De acordo com o relatório, “como o ranking SIR se refere apenas a produção científica o mesmo está apresentado com mais detalhes no capítulo 8 - Pesquisa e Inovação”, o que não foi realizado. No caso do RUF, “o ranking utiliza cinco indicadores com os seguintes pesos: ensino (peso 32), pesquisa (peso 40), inovação (4), internacionalização (6) e Inserção no mercado (18). Refere-se principalmente aos cursos de graduação” (UFPE, 2013b, p.28-33).

“que a concepção das CPA's agrega forças sociais existentes no cenário das IES para ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades, visando proposições de encaminhamentos sintonizados com a imagem de futuro desejado” (UFPE, 2017, p.13).

Assim, na aproximação da CPA com os órgãos administrativos da Universidade, reforçou-se a perspectiva da gestão, em geral, premida pelos imperativos dos órgãos reguladores. Essa condição faz com que áreas relevantes da instituição, como a extensão, sejam secundarizadas na AVI, identificada, neste estudo, pela ausência de registros quanto à mobilização da Comissão em contribuir com a Proexc no desenvolvimento de processos próprios de avaliação das ações de extensão. Nesse sentido, a hierarquização histórica entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão se manifesta também na priorização de algumas áreas acadêmicas em detrimento de outras, evidenciando os limites à indissociabilidade na UFPE no cumprimento de sua função social.

Por fim, as análises dos documentos permitem afirmar que, nas disputas em torno da AVI na UFPE, as ações de gestão e as metas institucionais definidas nos instrumentos de planejamento condicionam as ações da CPA. Por estarem referenciadas em padrões de qualidade externos, em geral, reduzidos aos índices, como identificado no PDI 2014-2018, os processos de autoavaliação conduzidos pela CPA parecem não colocar em questão a função social da universidade no que diz respeito aos processos de formação e de produção de conhecimentos ou a quais interesses esses processos atendem. Conclui-se desse modo, que mesmo passados 14 anos de implementação, a experiência de AVI da UFPE no âmbito do SINAES, reforça a heteronomia cultural das instituições universitárias na construção de processos próprios de avaliação.

6.3.3 – A avaliação da Extensão Universitária pela CPA/UFPE

Diante das prioridades apontadas nos processos de autoavaliação institucional sob a coordenação da CPA na UFPE, questiona-se *o que essa Comissão avalia, quando avalia a extensão na Universidade? O que ela diz a respeito da função social da UFPE?* Para responder a essas questões, foram analisados os RAV elaborados entre os anos de 2010 e 2018, com foco principal nas seções que tratam da “política de extensão”, cotejados com o planejamento da área definido nos PDI 2009-2013 e 2014-2018. O conteúdo dos documentos foi sistematizado, no Quadro 21, em consonância com as categorias tratadas no capítulo anterior desta tese: “institucionalização da extensão na UFPE”, “extensão no plano acadêmico” e “relação da UFPE com a sociedade na extensão”.

Quadro 21 – A avaliação da Política de Extensão nos Relatórios de Autoavaliação da CPA/UFPE (2010-2018)

RAV	Institucionalização da Extensão Universitária	Extensão Universitária no Plano Acadêmico	Relação da UFPE com a sociedade na extensão
2010	Estrutura administrativa da extensão; concepção de extensão/intervenção social; dados das ações de extensão (2005-2010); lacuna na avaliação das atividades de interação com o meio; pesquisa de satisfação da Ouvidoria da PROEXT (grau de satisfação/avaliação do usuário sobre atendimento/local das ações de extensão).	Atividade acadêmica complementar.	Demandas sociais identificadas pelas Unidades Acadêmicas, conforme as áreas temáticas da política nacional de extensão; programas institucionais de extensão; dimensão de avaliação do SINAES/Responsabilidade Social (transferência de conhecimento; relações com o setor público, privado, instituições sociais, culturais).
2011	Concepção de extensão/intervenção social; dados das ações de extensão (2008-2011).	Atividade acadêmica complementar.	Idem RAV/2010: demandas sociais.
2012	Concepção de extensão/intervenção social; dados das ações de extensão (2008-2012).	Atividade acadêmica complementar; pesquisa da CPA realizada sobre as práticas pedagógicas junto aos cursos de graduação, integrando questão relativa à extensão nos PPC.	Idem RAV/2010: demandas sociais.
2013	Concepção de extensão; dados das ações de extensão (2008-2013); estrutura administrativa da PROEXT; editais internos de fomento à extensão; processo de avaliações das propostas submetidas aos editais; monitoramento e avaliação das ações de extensão via SIGProj e indicadores do FORPROEX. Dimensão de avaliação do SINAES/ Planejamento e Avaliação Institucional (autoavaliação Institucional das metas pela PROEXT coordenada pela Proplan).	-	-
2014	3 tópicos: Ações relativas à extensão (concepções, monitoramento e Avaliação via SIGProj e indicadores FORPROEX, cursos EaD e ações de divulgação); Análise das ações relativas à extensão (editais da PROEXT; processo de avaliações das propostas submetidas aos editais; dados das ações de extensão 2012-2014; balanço positivo das ações de gestão); Ações previstas a Extensão para o ano de 2015 (relativas a editais e programas de extensão).	-	Idem RAV/2010: demandas sociais.

2015 (parcial)	Resolução e concepção de extensão; atribuições, mudança na estrutura e denominação da Proexc; ações realizadas (registro, validação, apoio, fomento, acompanhamento e avaliação das ações de extensão e gestão financeira de convênios); destinação de recursos próprios por meio da política de Editais garantida, mesmo com os cortes orçamentários; dados das ações de extensão de 2015; desenvolvimento do Plano de Cultura/UFPE.	Ações desenvolvidas pela Proexc, Proacad, coordenações setoriais de extensão e unidades acadêmicas referentes a curricularização da extensão; lugar da extensão nos instrumentos de planejamento institucional (função estratégica e dimensão acadêmico-formativa; integração com o ensino por meio de práticas pedagógicas inovadoras e com a pesquisa, via metodologias participativas/pesquisa-ação).	Apoio aos núcleos temáticos dedicados às ações afirmativas e ao fortalecimento das questões étnico-raciais; ações de divulgação e popularização das ciências; inclusão social de alunos das escolas públicas (cursinhos pré-acadêmicos); ações de formação e assistência a saúde do idoso; apoio às ações de interiorização e diálogo com as políticas públicas; formação continuada de professores; ações de cultura nos diversos espaços da UFPE.
2016 (parcial)	Resolução e concepção de extensão; estrutura administrativa da ProExc; fomento às ações de extensão e cultura; desenvolvimento das ações pela ProExc, conforme as metas institucionais (maioria alcançada, apesar do corte de 60% dos recursos orçamentários); dados das ações de extensão de 2016. Cultura: participação na coordenação do ano comemorativo de 70 anos da UFPE; promoção da cultura por meio de diversas ações/espaços.	Ações desenvolvidas pela ProExc para o fortalecimento da extensão enquanto processo formativo, a integração com o ensino, a elaboração de minuta da creditação da extensão nos currículos de graduação e a realização do II Encontro de Extensão e Cultura. Lançamento de Edital de apoio e fomento a projetos de pesquisa-ação.	Idem RAV/2015.
2017 (integral)	Estrutura administrativa e atribuições da Proexc; ações de fomento e apoio aos projetos de extensão; (maioria das ações planejadas executadas, apesar dos cortes orçamentários); promoção da cultura via diversas ações/espaços; desafios permanentes na infraestrutura (manutenção, suprimento de bens e espaços destinados a ações de cultura e extensão).	Ações desenvolvidas pela ProExc para o fortalecimento da extensão como processo formativo e integração com o ensino; aprovação da Resolução - creditação curricular da extensão e da Resolução -funcionamento de Empresas Juniores; elaboração e encaminhamento para aprovação da Resolução - Ligas Acadêmicas. realização da I Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão.	Idem RAV/2015.
2018 (parcial)	Resolução e concepção de extensão; Estrutura administrativa e atribuições da Proexc e Câmara de Extensão; financiamento da extensão com recursos do orçamento via política de editais; desenvolvimento parcial das atividades de gestão planejadas (cortes orçamentários); promoção da cultura via diversas ações/espaços; desafios permanentes da infraestrutura.	Prazo de cumprimento posto pela Resolução/CNE/2018; priorização do tema pela ProExc em parceria com a PROACAD no desenvolvimento de ações de formação de professores e gestores; desafios na curricularização em função das mudanças de cultura exigidas; realização da II Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão	Idem RAV/2015.

Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes documentais da pesquisa.

De maneira semelhante ao conteúdo dos RAV das nove UnF analisado no capítulo anterior, na experiência da UFPE, no que tange à *institucionalização da extensão universitária*, até o ano de 2013, a CPA abordou, principalmente, alguns dos indicadores de autoavaliação institucional do SINAES relativos à concepção de extensão e intervenção social presente nos PDI ou normativas da área; a estrutura administrativa da área, incluindo as mudanças realizadas ao longo tempo e os dados quantitativos das ações de extensão, tais como as modalidades de ação, participantes, público, editais, produtos, certificados, etc.

A partir de 2013, os RAV destacam também as ações institucionais da Proexc, em conformidade com o PDI. Nesse sentido, a atualização de normativas da extensão, bem como a aprovação de novas resoluções também são tratadas. Observa-se ainda, maior destaque às iniciativas de apoio e fomento da extensão, ressaltadas como “estratégia, democrática e transparente, adotada pela Proexc para fortalecer a extensão e a cultura” (UFPE, 2015, p.43), de maneira a estimular a participação de estudantes, professores e TAE “em programas e projetos de extensão” e, assim ampliar “os espaços formativos de diálogo teórico-prático entre a Universidade/Sociedade” (UFPE, 2018, p.42).

Os relatórios retratam também os impactos das políticas mais amplas sobre a UFPE. Com isso, a partir do ano de 2015, a conjuntura político-econômica do país e as restrições orçamentárias para as IFES impostas pelo governo federal, vão se evidenciar, sobremaneira, nas metas institucionais. A oferta dos editais de fomento às bolsas de extensão e eventos foi garantida na UFPE, apesar do corte de 60% dos recursos da Universidade. A despeito desse limite, o RAV assegura que a Proexc desenvolveu a maioria das ações previstas no PDI 2014-2018.

Esse aspecto evidencia a relevância da extensão na UFPE, ao priorizar as condições para a participação de docentes e discentes nas ações de extensão, mantendo as bolsas acadêmicas. Na autoavaliação da Proexc, registrada nos RAV de 2017 e 2018, essa instância aponta que apesar de contexto restritivo, foi possível desenvolver a maioria das ações planejadas, destacando-se, contudo, a garantia de infraestrutura para as ações de extensão como um desafio.

No que tange à avaliação da extensão pela CPA, a Comissão destaca, nos RAV elaborados entre 2010-2014, a partir dos indicadores quantitativos da extensão, “o aumento significativo dessas atividades” (UFPE, 2010b, p.35), bem como da “proporção de projetos contemplados no âmbito da PROEXT”, revelando “o aumento da importância da extensão na Universidade” (UFPE, 2010, p.38-39). E, com base em pesquisa realizada a respeito das ações de extensão (sem mencionar a autoria), a CPA faz uma apreciação positiva, apontando que

No âmbito do impacto destas ações no estado de Pernambuco, pode-se dizer que a UFPE tem cumprido o seu papel, haja vista o número de pessoas que ressaltou, em pesquisa realizada na cidade do Recife, atividades desenvolvidas na Universidade, como a pesquisa e a extensão, e eventos culturais, como duas das quatro notícias mais lembradas (Relatório de Autoavaliação, 2008) (UFPE, RAV/2010, p.39).

Apesar dessa referência, a Comissão assevera que a instituição interage com o meio social de diversas maneiras, mas adverte “que não existe ainda uma avaliação sobre a forma em que estas atividades se dão, e como elas se coadunam com as finalidades institucionais” (UFPE, 2010, p.45)³¹⁶. Essa lacuna é reiterada no RAV/2011, porém, a CPA afirmou que “as ações que atendem a responsabilidade social da UFPE [estavam] sendo avaliadas através de instrumentos próprios de avaliação interna, através de relatórios, acompanhamentos, entre outros” (UFPE, 2011, p.38). A despeito desse reconhecimento, a CPA não abordou, no documento, quais seriam os objetivos e os resultados dessa avaliação.

Já entre os anos de 2013 e 2015, verifica-se que a CPA apenas registra nos relatórios, que a Proexc realiza o monitoramento e a avaliação das ações de extensão, por meio do uso dos indicadores pactuados junto ao FORPROEX, tal como previsto no planejamento da área constante do PDI 2014-2018. O processo de avaliação das ações submetidas aos editais de fomento da Pró-Reitoria também é mencionado nos RAV, porém sem informações da avaliação, propriamente dita, bem como de seus resultados.

Infere-se, portanto, que a avaliação setorial da extensão não é incluída como parte das estratégias de AVI global no âmbito da CPA/UFPE. Desse modo, se esse processo não incorpora os resultados das avaliações das ações de extensão, *locus* onde essa dimensão se concretiza, a AVI na perspectiva da integração encontra limites para a sua efetivação, ao não englobar as reflexões dos sujeitos participantes, contribuições ou desafios identificados no âmbito das ações de extensão, assim como sua pertinência para a missão, o planejamento institucional e a função social da Universidade. Tudo indica que a referência à avaliação realizada pela Proexc nos RAV cumpre apenas uma função burocrática ao dar resposta aos indicadores previstos no SINAES.

Reforçando este limite, foram identificadas iniciativas pontuais de avaliação da extensão pela CPA ou que contaram com sua participação nos RAV (2012 e 2014). Na primeira iniciativa, a Comissão realizou uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos cursos de graduação, considerando as de extensão, identificando a ausência da área nos PPC. A segunda,

³¹⁶ O RAV/2009 não se caracterizou por um relatório completo, conforme as dimensões de avaliação do SINAES. Entretanto, na avaliação da “Responsabilidade e Compromisso social da Instituição”, registra-se a necessidade de “desenvolver procedimentos de avaliação das atividades institucionais desenvolvidas em interação com o meio social para verificar como elas se coadunam com as finalidades institucionais” (UFPE, 2009b, p.15).

consistiu na participação em uma pesquisa sobre “clima organizacional” realizada pela Proplan em 2014 e 2015, que buscou conhecer, dentre outras coisas, se “a gestão da extensão [estava] melhorando nos últimos anos” (UFPE, 2014, p.20). Os resultados apontaram um certo equilíbrio entre as opiniões dos docentes, TAE e estudantes, com cerca de 50% dos participantes das três categorias concordando com a melhoria da gestão, sendo mais bem avaliada pelos docentes (53,5%), seguido dos TAE (49,4%) e estudantes (45,3%) (UFPE, 2014, p.95; 2015, p.22).

Ademais, em consonância com a mudança do instrumento para a realização da autoavaliação institucional em 2014 (ver seção 6.3.2.3), os RAV produzidos de 2015 a 2018 contemplaram a autoavaliação da Proexc relativa ao cumprimento das metas institucionais estabelecidas no PDI 2014-2018. Essa característica demonstra que a avaliação da extensão no âmbito da CPA limita-se às informações da gestão ou política de extensão, não contemplando as unidades que concretizam a extensão na Universidade e nem os sujeitos que as concebem e as desenvolvem. Essa realidade é semelhante àquelas encontradas por Serrano (2012) e Simões (2016), na análise da AVI da extensão em três UnF brasileiras.

Quanto à *extensão universitária no plano acadêmico*, os relatórios elaborados pela CPA, entre os anos de 2010 e 2014, registram a extensão como atividade complementar nos cursos de graduação³¹⁷. Diferentemente, após a aprovação do PNE 2014-2024, os RAV registram as ações institucionais, em especial, aquelas realizadas sob a coordenação da Proexc, em conjunto com a Proacad, para implementar a estratégia 12.7 do Plano, regulamentando a extensão como componente curricular obrigatório.

Nesse sentido, os RAV documentam as ações da Proexc na coordenação de um grupo de trabalho a respeito da Curricularização da Extensão, visando direcionar “as diretrizes da extensão na perspectiva de posicioná-la, enquanto atividade acadêmica obrigatória (e não complementar) no processo de formação do estudante da UFPE”, como também, “influir e contribuir para a inserção da extensão” nos PPC e nas matrizes curriculares da graduação, na perspectiva da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão (UFPE, 2015, p.44). O lançamento de editais e a realização de eventos de ensino, pesquisa e extensão também constam como estratégias desenvolvidas para fomentar a articulação entre essas três dimensões.

³¹⁷ A referência pode ser encontrada na seção referente à extensão ou em outras seções, tais como a graduação, ao se abordar as práticas institucionais de estímulo à melhoria do ensino ou práticas pedagógicas inovadoras, e ainda, na seção relativa à gestão institucional, ao se mencionar os avanços nas ações de indução à integração do ensino, pesquisa e extensão por meio de resolução específica.

Esses elementos revelam que o movimento da UFPE para a inserção da extensão com componente curricular obrigatório da graduação é anterior à determinação do CNE (BRASIL, 2018), indicativo da autonomia da Universidade e valorização da extensão enquanto dimensão acadêmica essencial na formação dos estudantes. Essa valorização resultou na regulamentação da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação (UFPE, 2017).

A partir de 2018, a Proexc procurou efetivar a integração da extensão e do ensino, “legitimando o direito ao estudante de vivenciar a extensão universitária em seu percurso formativo” (UFPE, 2018, p.42). Para tanto, foram realizadas reuniões para capacitação de professores integrantes dos NDE e gestores (Coordenações Setoriais de Extensão e Coordenações de cursos). A Proexc participou também da capacitação de professores já desenvolvidas pela Proacad, com a oferta de um módulo de extensão, bem como elaborou documentos orientadores e um *hostsites* destinado ao tema³¹⁸ etc (UFPE, 2018).

Em sua autoavaliação a respeito deste processo, a Proexc aponta como um dos desafios, a mudança de cultura (conceitual e operacional) que a inserção curricular da extensão exige. Para essa instância, a indissociabilidade ainda “não [integraria] de forma orgânica e concreta as matrizes curriculares dos cursos”, nem dos “planos pedagógicos como área exigida na formação dos estudantes”, a despeito dos instrumentos normativos e institucionais existentes. Em suma, de acordo com a Proexc, o processo de curricularização previsto, até então, para julho de 2021, iria

[...] requerer novas metodologias e novos arranjos acadêmicos e institucionais para dar aderência às mudanças regulamentadas. E esta construção é cotidiana e envolve a integração entre unidades acadêmicas e administrativas, na revisão de normativas acadêmicas, de implantação de sistemas, a moldes do Siga-a e nos procedimentos operacionais para que a extensão seja absorvida integralmente no processo de formação e em sua dinâmica operacional e alcance assim os resultados positivos esperados. Muito ainda se tem a fazer, pois as ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica ainda refletem, em sua grande maioria a dicotomia ensino/pesquisa/extensão, fruto de uma cultura fragmentada (UFPE, 2018, p.45-46).

Da análise realizada é possível inferir a relevância da extensão no plano acadêmico da UFPE e o esforço institucional nesse sentido. Contudo, não foram encontrados indícios da existência de processos avaliativos que demonstrem as formas de integração com o ensino e a pesquisa e as contribuições da extensão para a formação dos estudantes e da própria produção do conhecimento. É plausível afirmar que as ações conjuntas da Proexc e Proacad relativas à curricularização da extensão e a proximidade da CPA com a Proacad, em função da avaliação dos cursos de graduação, podem abrir caminhos para a uma maior presença da CPA na

³¹⁸ Disponível em <https://curriculoextufpe.wixsite.com/curricularizacao>.

construção de processos de avaliação da extensão que subsidiem a autoavaliação institucional, hipótese a ser investigada em estudos futuros.

Por fim, no que diz respeito a *relação da UFPE com a sociedade na extensão*, por meio da análise dos RAV/CPA foram elencados alguns aspectos que apontam para o tratamento do tema nestes documentos, tais como a: 1) a identificação de demandas sociais pelas Unidades Acadêmicas, conforme as áreas temáticas da PNEU (RAV/2010 a 2014); 2) a descrição dos programas institucionais coordenados pela Proexc, já mencionados neste estudo (RAV/2010), 3) a referência às ações de extensão na dimensão de avaliação do SINAES denominada “Responsabilidade Social” com destaque para as ações de “transferência de conhecimento em nível regional e nacional”; e a “natureza das relações com os setores público, produtivo, mercado de trabalho, e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis”; (RAV/2009 a 2011); 4) pelas ações de fomento e o apoio a núcleos temáticos ou a programas institucionais específicos, direcionados às ações afirmativas e questões étnico-raciais, vinculadas a núcleo temáticos da UFPE; as ações de divulgação e popularização das ciências; ações afirmativas e de inclusão acadêmica voltadas para segmentos sociais vulneráveis com a oferta de 14 cursos pré-acadêmicos; ações de formação e assistência à saúde do idoso; apoio às ações da interiorização e diálogo com as políticas públicas; estímulo a ações de formação continuada e permanente de professores das escolas públicas; inclusão de estudantes da UFPE provenientes de escolas públicas em atividades acadêmicas, e, diversas ações de cultura desenvolvidas nos espaços da Universidade, etc. (RAV/2014 a 2018).

Dos aspectos elencados, é possível depreender que as ações evidenciam a pertinência social da Universidade, mas, tal como visto no conjunto dos RAV das UnF analisados no capítulo 5, a AVI realizada pela CPA/UFPE restringe-se também apenas à descrição dessas iniciativas, sem colocar em questão as contribuições da extensão para se pensar a instituição e a sua função social. A AVI na Universidade, é movida, sobretudo, por questões externas. A partir dos dados analisados, infere-se que, embora a CPA reconheça, em um primeiro momento, a ausência de um processo de avaliação das ações de extensão e a sua pertinência em relação às finalidades da instituição, a Comissão não se propôs ou não teve condições de atuar junto à Proexc no sentido de promover a construção desses processos.

6.4 - Algumas Considerações

A análise da política de extensão da UFPE evidenciou que nos últimos 15 anos, aproximadamente, a instituição vem buscando consolidar a extensão como dimensão acadêmica

da universidade, e de maneira mais intensa, com a inserção obrigatória da extensão nos currículos de graduação. Pelos aspectos analisados, evidenciou-se que, a extensão ainda não ocupa o mesmo lugar que o ensino e a pesquisa, realidade que a UFPE almeja alterar até o final desta década. Contudo, esse objetivo é tensionado pela ambição mais recente da gestão da Universidade pela “excelência acadêmica” nos moldes das UCM, bem como pela restrição geral de recursos orçamentários para as IFES imposta pelo governo federal a partir do ano de 2015.

Ressalta-se que o lugar da extensão na UFPE indica a força da “reforma universitária consentida” na imposição de uma estrutura heterônoma para as universidades, com a sobrevalorização da pesquisa, determinada externamente, pelas instâncias centrais de governo, como indicado no capítulo 3 desta tese. Com o duro golpe desferido pela ditadura empresarial-militar contra a experiência do SEC e de sua concepção original da extensão, próxima aos ideais do movimento reformista de Córdoba, a extensão foi destituída de seu caráter político-popular, sendo capturada pelo projeto político da ditadura. A pertinência de particularizar a análise da experiência da UFPE tornou-se mais evidente ao considerar os desdobramentos dessa interdição, pois ainda se fazem presentes na Universidade e indicam as origens da desvalorização da extensão, mesmo com o legado freiriano, em relação ao ensino e pesquisa.

A compreensão a respeito do lugar da extensão na UFPE favoreceu o entendimento a de sua avaliação no âmbito institucional, pois, como demonstrado, a AVI na UFPE também reflete a hierarquização das atividades acadêmicas, voltando-se, sobretudo para o ensino e a pesquisa, dimensões priorizadas pelas avaliações externas. Diante dessa condição, não foram encontrados indícios da integração da avaliação da extensão à AVI no âmbito da CPA, embora realizada pela Proexc (indicadores de extensão) e nas unidades acadêmicas (relatórios de ação de extensão que, em tese, subsidiam a AVI da área). Diante das ações ou menções pontuais dessa Comissão em relação à avaliação da extensão nos RAV, questiona-se se de fato ela foi efetivada, pois nos documentos não há referências de seus resultados, muito menos, do seu uso como para parâmetro de AVI da Universidade, pauta histórica do conjunto das UnF.

Em suma, apesar do discurso reiterado da CPA quanto à importância de se estabelecer uma cultura de AVI em seu sentido global, não há registro de ações da Comissão junto à Proexc no desenvolvimento de processos de avaliação da extensão e nem da incorporação das avaliações realizadas pela Pró-Reitoria à autoavaliação institucional coordenada pela Comissão. A avaliação da “política de extensão” se restringe à descrição das ações de gestão, conforme o planejamento institucional, sem abarcar as ações onde a extensão se concretiza e os sujeitos que as desenvolvem. Essa lacuna evidencia o lugar secundário da extensão nesse processo, carecendo de maior aprofundamento.

CONCLUSÕES

Esta tese investigou a inserção da extensão universitária nas políticas de avaliação da educação superior, tomando como objeto de estudo, a autoavaliação institucional conduzida pelas CPA no âmbito do SINAES. A questão central da pesquisa voltou-se para a apreensão do que esse *locus* de avaliação revela a respeito do lugar da extensão nas UnF e na AVI, bem como da função social da universidade. Como hipótese norteadora, considerou-se que a extensão se encontra institucionalizada, mas a sua avaliação, diferentemente do ensino e da pesquisa, ainda está por se fazer, carecendo de institucionalização, em particular, no âmbito da autoavaliação institucional global da universidade.

Para investigar essa hipótese, o estudo buscou analisar a política de avaliação da extensão na esfera do SINAES e nas proposições do FORPROEX e a sua implementação nas universidades federais brasileiras, considerando a política institucional de extensão nestas instituições. Para tanto, mapeou a produção acadêmica a respeito da avaliação da extensão, traçou um panorama geral da extensão nas UnF e analisou a avaliação setorial da extensão e sua inserção na autoavaliação institucional global das universidades. Os resultados alcançados confirmam a hipótese da pesquisa e revelam que, de fato, a integração da avaliação da extensão na autoavaliação institucional das UnF ainda possui limites decorrentes do lugar da extensão nas instituições e nas avaliações externas, frente ao ensino e a pesquisa, como manifestação da heteronomia cultural da universidade, e também apontam para a necessidade de um maior aprofundamento que abarque as contribuições da área no cumprimento da função social da universidade.

No que tange à institucionalização da extensão, o estudo demonstrou que a área está consolidada na administração central das universidades, em relação à existência das PROEx ou órgãos equivalentes e das Câmaras de Extensão junto aos órgãos colegiados superiores. Essa realidade é relativamente recente, pois ainda na década de 1990, a extensão não contava com um lugar próprio nas estruturas político-administrativas na maioria das instituições. A materialização desses espaços de poder, cruciais para a definição e consecução da política institucional de extensão, é fruto de tensões e conflitos que apontam para o dissenso em torno de quais atividades a universidade deve desenvolver para cumprir a sua função social.

Tal dissenso remete aos dilemas da extensão quanto à sua imprecisão conceitual e desvalorização histórica, pois ao longo do tempo ela assumiu distintas concepções e práticas, ora mais transmissiva e assistencialista, ora buscando ser mais dialógica e popular, mais recentemente, como dimensão acadêmica da universidade, comprometida com os direitos

sociais da cidadania, mas também, por vezes, mercantil. Como evidenciado no estudo, a concepção original de extensão cultural e popular, que ganhou força com o Serviço de Extensão Cultural no bojo da discussão sobre a função social da universidade, foi interdita pelo golpe empresarial militar que refuncionalizou a universidade legando-lhe sua condição heterônoma. Em decorrência, todas essas manifestações, ainda presentes na extensão, evidenciam as contradições nas relações entre a universidade, a sociedade e o Estado, bem como as disputas em torno do acesso e da própria produção do conhecimento científico, apontando para os limites impostos pela heteronomia cultural da universidade à valorização e à concretização de uma extensão de fato popular e comprometida com os problemas e dilemas dos povos.

Apesar dessa imprecisão, que reflete uma institucionalidade heterônoma da extensão, as normativas das UnF, que definem e organizam a extensão, aprovadas pelos seus órgãos colegiados superiores, asseguram a predominância da concepção acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, pactuada historicamente pelas IES públicas no âmbito da PNEU do FORPROEX. Os editais de fomento, voltados sobretudo à participação de graduandos em programas e projetos de extensão, o planejamento institucional da “Política de Extensão” constante dos PDI, bem como as informações disponíveis nos sítios eletrônicos das PROEx também confirmam esse direcionamento político. A relevância dessa orientação nos documentos políticos-normativos se sustenta no modelo de universidade socialmente referenciado, constitucionalmente definido pela indissociabilidade e na autonomia universitária, embora o seu alcance não seja universal no interior das instituições.

Assim, considerando a formação histórica das instituições universitárias no Brasil, a institucionalização da extensão como dimensão acadêmica da universidade é um processo atual, possibilitado a partir da CF/1988. Se por um lado, os achados da pesquisa manifestam consistência no que tange a presença da extensão na estrutura universitária e sua regulamentação na missão institucional ao lado do ensino e da pesquisa, por outro, no plano acadêmico, a extensão, passados mais de 30 anos da instituição de sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, ainda se encontra em vias de consolidação. Esse aspecto foi demonstrado pela inserção da extensão nos currículos de graduação, ainda em andamento, bem como da incorporação da área nos critérios de avaliação de desempenho docente na última década.

Com a aprovação da Resolução n.07/2018 do CNE, que tornou obrigatória a institucionalização da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação, regulamentando a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, o tema da curricularização da extensão entrou para a agenda das IES brasileiras, em especial, das universidades públicas. A importância política dessa determinação se manifesta por reafirmar a extensão como dimensão acadêmica da

universidade pautada no conceito e diretrizes políticas da extensão construídas pelas IES públicas no FORPROEX. Mediante a normativa federal, esses valores extensionistas foram universalizados como referente para todas as IES, evidenciando o papel político desse Fórum, capaz de condensar uma direção política e influir nas políticas públicas para a área, ainda que de maneira limitada, devido à ausência de financiamento público permanente para a extensão.

Até o ano de 2019, ao menos 16 UnF já haviam regulamentado o tema e muitas outras se encontravam em processo de discussão nesse mesmo período. Seguramente, a formalização da curricularização da extensão já se encontra alterada e ampliada nos dias atuais, mas de qualquer forma, esse processo ainda está em andamento em todas as instituições. Como discutido nesta tese, tratam-se de mudanças estruturais em curso nas UnF, mobilizando diferentes sujeitos e instâncias institucionais, e afeta, sobretudo, as relações de poder arraigadas no fazer docente, na formação e nas relações de ensino-aprendizagem.

As várias formas de integralização identificadas, juntamente com as condicionalidades em torno de determinadas modalidades de ação de extensão, tais como a prestação de serviços, por exemplo, apontam para a profundidade ou o alcance da mudança pretendida com as distintas opções institucionais. Elas indicam a busca por uma extensão desenvolvida de forma mais orgânica, por meio de programas e projetos dos cursos de graduação, envolvendo os departamentos acadêmicos e os docentes vinculados aos cursos ou a permanência da extensão pulverizada em diversas atividades práticas vinculadas às disciplinas isoladas ou, ainda, das ações de extensão reconhecidas como componente próprio, envolvendo somente os docentes já dedicados à área. São experiências distintas que precisam ser acompanhadas mais de perto, ficando como possibilidade para futuras pesquisas que possam demonstrar o nível de alteração alcançado com cada forma de integralização e as modalidades de ações de extensão inseridas nesse processo.

Universalizar a extensão na formação de todos os graduandos das UnF exigirá a participação crescente de docentes, e, conseqüentemente, a sua valorização, tema também tratado nesta tese na análise da inserção da extensão nos critérios de avaliação de desempenho docente. A dedicação dos professores à extensão é um grande desafio em função da sobrevalorização da pesquisa e do produtivismo acadêmico na carreira docente, decorrente da estrutura universitária heterônoma legada pela ditadura empresarial-militar, atualmente hegemônica pelos valores da “excelência” internacional, muitas vezes em detrimento da pertinência social do conhecimento. De maneira contraditória ao princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com a hierarquização das atividades acadêmicas decorrente das políticas educacionais, até então, a experiência na área da extensão

não tem sido determinante na carreira docente, realidade que se almeja alterar, abrindo um campo acirrado de disputas em torno da valorização do fazer extensionista.

Um passo nesse sentido já foi dado, pois, conforme constatado, nos últimos dez anos, aproximadamente, a extensão foi institucionalizada nas resoluções que regulamentam a avaliação de desempenho docente, constando como critério de pontuação para a progressão e a promoção na carreira, representando um grande avanço para a área no plano acadêmico. Contudo, a pesquisa e a produção acadêmica seguem sendo mais valorizadas que a extensão, evidenciando uma inserção subordinada e o percurso ainda a ser percorrido para que a área se consolide no fazer docente com o mesmo prestígio e de maneira indissociável da pesquisa e do ensino, o que se pretende concretizar com a curricularização da extensão. Porém, o sentido não está dado, uma vez que como já apontado, em razão da estrutura universitária heterônoma, o fazer extensionista é recorrentemente constrangido a se concretizar de maneiras que nem sempre fortalecem a função social de uma universidade comprometida com os interesses populares.

A análise dos critérios de avaliação da extensão evidenciou uma inclusão submetida à lógica produtivista que determina a avaliação de desempenho docente, pois abarca indicadores limitados, que não dão conta da complexidade da extensão e suas diretrizes, das problemáticas enfrentadas e das relações estabelecidas nas ações extensionistas. A única especificidade identificada, ainda assim, de maneira restrita, refere-se às modalidades de ação de extensão, uma vez que elas são pontuadas de maneira distinta, com maior valorização dos programas e projetos. Essas ações de extensão são tidas como aquelas dotadas de maior relevância acadêmica e social na PNEU, com maior chance de concretizar as diretrizes da extensão. Caso essa direção se materialize na prática, ela pode contribuir com o processo de curricularização da extensão ao oportunizar aos estudantes a participação em ações mais substantivas, socialmente pertinentes e que apresentem novas questões para o ensino e a pesquisa.

A despeito desses avanços da institucionalização da extensão no plano acadêmico, seja na esfera curricular, seja no trabalho docente, ambos esbarram ou encontram limites na ausência de financiamento amplo e permanente para a área. Como ressaltado ao longo deste estudo, em contradição com o princípio constitucional da indissociabilidade, essa lacuna condiciona e limita a institucionalização da extensão e o seu pleno desenvolvimento nas universidades enquanto função acadêmica. Foi demonstrado que as UnF destinam parte dos recursos orçamentários para a área, via editais de fomento, evidenciando a valorização da extensão no cumprimento de sua função social. Contudo, o número de estudantes contemplados por essas iniciativas é bastante restrito em relação ao universo total de graduandos das instituições, o que

reduz significativamente as possibilidades de participação estudantil e de dedicação dos docentes às ações de extensão, e, conseqüentemente, da concretização da extensão em perspectiva acadêmica sustentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A determinação do CNE sem a garantia de recursos orçamentários, realidade agudizada, após a aprovação da EC n.95/2016, que exacerbou a Reforma do Estado em sua face ultraliberal, impondo limites concretos para o financiamento da educação pública, obsta a universalização efetiva da extensão nos currículos de graduação ou pelo menos de sua implementação de maneira autônoma, diversa e qualificada, garantindo as condições de trabalho e infraestrutura para a sua realização. Pelo fato de incidir sobre as despesas primárias, o “teto dos gastos” impõem sanções aos órgãos que o ultrapassarem, impondo controle draconiano sobre as despesas obrigatórias, como o pagamento de salário dos servidores públicos. Ela interfere diretamente na possibilidade de contratação de novos docentes, o que permitiria a melhor distribuição de CH nos departamentos sem aprofundar ainda mais a intensificação do trabalho docente. Sem essa alternativa, as disputas serão ainda mais acirradas no interior das instituições, por exemplo, no processo de alocação das vagas docentes, ao requerer, como ocorreu no caso da implementação da GED, em 1998, maior produtividade dos docentes na extensão.

Como discutido nessa tese, esse constrangimento orçamentário se deve ao lugar da universidade no capitalismo dependente. A universidade de ensino, pesquisa e extensão, que depende de amplo investimento público para desenvolver suas atividades com autonomia não se encontrava entre as prioridades dos setores dominantes do Brasil que se articularam em torno das reformas neoliberais implementadas, desde fins do século passado, e que aprofundaram o padrão dependente do país. Mesmo com resistências e contradições, diante dessa condição, as universidades públicas e seus trabalhadores são impelidos a atender demandas que muitas vezes as afastam de sua pertinência, restringindo a sua função social, com graves conseqüências para os processos formativos e de produção do conhecimento, como expressão da heteronomia cultural das universidades.

Contraditoriamente, a lacuna quanto ao financiamento da extensão universitária parece vir assegurando, até o momento, um espaço de maior autonomia para as instituições na definição, desenvolvimento e avaliação da extensão. E, a consolidação do processo de institucionalização da extensão no plano acadêmico traz consigo, a necessidade de sua avaliação, objeto deste estudo. Mas, diferentemente do ensino e da pesquisa, dimensões acadêmicas submetidas a avaliação, predominantemente externalizada e com fins de controle, a avaliação da extensão ocorre, principalmente, no âmbito das instituições.

Nesse sentido, como evidenciado nesta tese, a avaliação da extensão encontra-se, em alguma medida, na agenda das UnF, seja como perspectiva de implementar ou de consolidar os processos avaliativos já desenvolvidos. Essa pauta decorre do papel indutor do FORPROEX, que historicamente, vem defendendo que o tema se constitua como parâmetro de avaliação institucional da universidade, aspecto reforçado com a inclusão da extensão no SINAES. Assim, a pesquisa revelou que nessas instituições, a avaliação da extensão vem ocorrendo, sobretudo, sob a responsabilidade das estruturas administrativas e colegiadas das universidades, tendo como *locus* principal, as PROEx, sendo, de alguma maneira, também desenvolvida pelas unidades acadêmicas.

Foi demonstrado que o tema da avaliação da extensão é formalizado nas resoluções que regulamentam a área na maior parte das instituições e que várias PROEx contam com setores dedicados à avaliação. A avaliação das ações de extensão é realizada, sobretudo, pelo uso de relatórios de avaliação elaborados pelos coordenadores das ações, em especial, dos programas e projetos de extensão. Viu-se que os processos avaliativos institucionais das ações de extensão não contam com a participação da comunidade externa, o que restringe as contribuições do público não universitário para a avaliação da função social da universidade.

De toda maneira, argumentou-se que a avaliação setorial realizada pelas instâncias gestoras da extensão, com o respaldo dos órgãos colegiados superiores é importante, dentre outras coisas, para subsidiar a avaliação da política de extensão e a própria realização da AVI da universidade, processos que fundamentam as disputas internas concernentes à distribuição de recursos orçamentários ou à alocação de vagas docentes, por exemplo. No entanto, é fundamental que a avaliação da extensão seja aprofundada no âmbito das unidades acadêmicas, extrapole o uso de relatórios das ações, contemple as demandas e conte com a ampla participação dos sujeitos que as desenvolvem, afim de contribuir para a melhoria da área e favorecer a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Acredita-se que é das tensões e contradições entre esses dois níveis institucionais que podem emergir experiências relevantes de avaliação da extensão que façam frente às lógicas heterônomas de avaliação predominantes no ensino e na pesquisa.

A respeito das finalidades e critérios de avaliação, viu-se que poucas UnF esboçam ou já definiram esses aspectos. Quanto à finalidade, as instituições procuram realizar a avaliação da extensão em perspectiva formativa com vistas à melhoria das ações de extensão, bem como dimensionar a sua pertinência social. Conjuntamente, algumas UnF já estabeleceram critérios de avaliação, que apesar de restritos quanto à complexidade da extensão, evidenciam o interesse de conhecer e evidenciar a relevância acadêmica e social da extensão.

Em consonância com a concepção que fundamenta a política institucional de extensão nas UnF, os critérios de natureza acadêmica apontam para a valorização da extensão indissociável do ensino e da pesquisa, contribuindo para a formação dos estudantes e para a sistematização, produção e socialização do conhecimento. No que tange à relevância social, os poucos critérios identificados também denotam a concepção de universidade socialmente referenciada, como fundamento da extensão, que orienta a atuação de docentes, discentes e TAE para questões sociais relevantes, com o objetivo de contribuir para a transformação das problemáticas sobre as quais incide e com o público com a qual interage. Não sem limites e contradições, são esses os valores historicamente pactuados pelas IES públicas no FORPROEX, em oposição à lógica mercantil de privatização do conhecimento e de restrição da formação às demandas do mercado de trabalho que impera na universidade heterônoma.

Ao longo do tempo, esse Fórum também procurou influir junto às esferas de decisão política para implementar suas propostas avaliativas com o intuito de evidenciar a relevância acadêmica e social da extensão, legitimando a sua existência nas universidades e subsidiar a sua luta pelo financiamento da área, e assim, garantir e fortalecer a extensão como função acadêmica, indissociável do ensino e da pesquisa. Exemplos, nesse caso, referem-se às incursões do Fórum junto à ANDIFES para implementar o indicador de extensão na matriz de distribuição de recursos orçamentários, e, junto ao MEC, para a reinclusão da extensão no Censo da Educação Superior, ambas, sem sucesso até o momento. No entanto, considera-se que ao menos no âmbito da AVI no SINAES, algumas dimensões e valores de avaliação da extensão contidos nas proposições do FORPROEX foram incorporadas, ainda que de forma limitada.

Na análise dos indicadores de avaliação que compõem a dimensão da “política de extensão” do SINAES, demonstrou-se que a institucionalização da extensão é valorizada, como também a sua relação com o ensino e a pesquisa, adicionada das contribuições da área com as demandas sociais. No entanto, considera-se que, ao mesmo tempo que essa política de avaliação pauta a extensão como processo formativo e de produção de conhecimento, reconhecendo, de alguma forma, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas universidades, ela permanece legitimando o processo de diferenciação e diversificação institucional da educação superior brasileira. Assim, a ótica da avaliação como instrumento de reforma é predominante no SINAES, em detrimento da AVI na perspectiva da integração.

É justamente essa direção que impõem limites à construção de processos autônomos de avaliação que coloque no centro da discussão a pertinência social e a qualidade acadêmica da universidade. Neste estudo, esse aspecto ficou evidente na análise da integração da extensão e sua avaliação na AVI global da universidade. Embora as PROEx venham tentando, desde a

década de 1990, construir processos avaliativos da área, de modo intensificado nos últimos anos ou pelo menos abrangendo um número maior de instituições, esses processos não foram incorporados à AVI das universidades. E, ao reivindicarem esse lugar, que em tese, deveria integrar todas as atividades acadêmicas da universidade, desvelasse que a indissociabilidade como princípio orientador da qualidade do trabalho pedagógico e científico nas instituições não vem se concretizando.

Assim, ao não integrar a avaliação setorial da extensão, o processo de AVI global das universidades descortina a hierarquização entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como já apontado, fruto da condição de heteronomia cultural da universidade e, conseqüentemente, dos dilemas da extensão que caracterizam o seu desprestígio frente às demais atividades universitárias, quanto das políticas educacionais de matriz neoliberal que emergiram a partir da última década do século XX. Desde então, o modelo de universidade baseado indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão vem sendo sistematicamente desconfigurado, sobretudo, por meio da avaliação, instrumento central das reformas implementadas. E é justamente por se basear na qualidade orientada pela lógica das competências e do mercado, que a extensão, segundo o princípio da indissociabilidade, não tem lugar na avaliação hegemônica pelos interesses neoliberais, que aprofundam a condição heterônoma da universidade.

A experiência da UFPE, por exemplo, demonstrou que a autoavaliação institucional no âmbito da CPA é determinada, sobretudo, pelas demandas das avaliações externas, a qual ocupa as várias instâncias institucionais que precisam responder aos imperativos regulatórios, aspecto confirmado pela literatura. Assim, embora as CPA declarem integrar todas as dimensões de avaliação do SINAES, incluindo aqui, a “política de extensão”, por vezes, a avaliação da graduação é priorizada. Diferentemente, em nenhum RAV analisado (da UFPE e demais universidades federais selecionadas) se identificou a extensão como objeto prioritário de autoavaliação institucional, o que pode vir a ser alterado a partir da implementação da integralização da extensão nos currículos de graduação.

Apesar desses limites, ao analisar a avaliação da “Política de Extensão” realizada no âmbito da CPA, foi possível inferir alguns elementos que reforçam as questões a respeito do lugar da extensão nas instituições, na AVI e a respeito da função social da universidade, questão central deste estudo. Em relação ao lugar da extensão nas UnF, os RAV evidenciam e confirmam vários dos aspectos sistematizados nesta pesquisa a respeito da institucionalização da extensão. Nesse sentido, as CPA abordam a estrutura administrativa da extensão, a sua concepção, formas de organização e registro das ações de extensão, sujeitos envolvidos, editais

de fomento etc. Para além da descrição desses aspectos, as ações institucionais das PROEx implementadas para o desenvolvimento da área, conforme o PDI também é considerado.

Algumas CPA incorporam consultas realizadas junto à comunidade acadêmica a respeito da política ou gestão da extensão nas universidades. Em relação aos processos de avaliação setorial da extensão, como já apontado, determinadas CPA reportam as iniciativas da PROEx nos RAV, porém não as incorporam na AVI global da universidade. Infere-se nesse caso, que essa lacuna decorre tanto da priorização das demais dimensões acadêmicas em função das avaliações externas, quanto pelo movimento atual de grande parte das UnF, que ainda buscam avançar nas questões relativas à avaliação da extensão.

Mesmo com o acúmulo condensado no FORPROEX a respeito da avaliação da extensão e passados 15 anos de implementação do SINAES, a autoavaliação institucional aponta para a incipiência da avaliação da extensão nas UnF. E mesmo as CPA, como na experiência da UFPE, não se verificou nenhum movimento por parte da Comissão em relação à Proexc, com o objetivo de contribuir para a AVI das ações de extensão. Disso, decorre o entendimento de que a extensão ainda não é integrada de maneira substantiva na avaliação da função social das universidades, ao lado do ensino e da pesquisa ou ocorre de maneira bastante discreta, evidenciando os limites na concretização da indissociabilidade, até mesmo em uma instituição, como a UFPE, que traz consigo, o peso de uma concepção original de extensão no Brasil.

No que tange à institucionalização da extensão no plano acadêmico, a análise da autoavaliação realizada pelas CPA evidenciou que as UnF vêm buscando consolidar esse processo, sobretudo, após a aprovação do PNE 2014-2024, tornando a extensão atividade curricular obrigatória e não mais complementar. As CPA também realizam algumas consultas junto à comunidade acadêmica a respeito da relação da extensão com o ensino e a pesquisa, mas não avança na construção de conhecimento institucional nesse sentido. Por fim, as Comissões apontam também as ações da gestão da extensão no sentido de fortalecer a extensão enquanto dimensão acadêmica da universidade, por exemplo, por meio dos editais de fomento à participação de estudantes nas ações de extensão.

A respeito da relação da universidade com a sociedade na extensão, a abordagem das ações de extensão enfatizando a importância das diversas temáticas desenvolvidas nas ações de extensão atesta que, nos processos avaliativos que desenvolvem, as CPA reúnem elementos que evidenciam a preocupação das UnF com a pertinência social na extensão. Revelam uma concepção de universidade comprometida com questões socialmente relevantes, a exemplo das ações de extensão vinculadas às políticas públicas voltadas à promoção dos direitos sociais, e com a democratização do conhecimento em diversas áreas. A análise permite inferir a

identidade de cada instituição, a partir dos componentes sociais das ações de extensão e que não podem ser externalizadas para a avaliação, no entanto, nem as relações estabelecidas, nem as questões enfrentadas nas ações de extensão são problematizadas ou avaliadas pelas Comissões.

Diante dos aspectos problematizados neste estudo, conclui-se que a AVI da extensão nas UnF ainda se encontra em construção, com maior espaço de definição pelas instituições. É um campo de disputas em aberto e intensificado com a inserção obrigatória na matriz curricular da graduação. Apesar da condição de heteronomia cultural da universidade, é preciso continuar na defesa da extensão do ponto de vista da indissociabilidade e da universidade socialmente referenciada e de sua AVI formativa como um processo que coloque em questão a função social da universidade. Nessa acepção, ela não pode ser reduzida às dimensões quantificáveis e mensuráveis, tal como a lógica neoliberal, traduzida nos indicadores de desempenho, que predomina nas avaliações externas e determina os rumos do ensino e da pesquisa nas universidades, em sentido único e competitivo.

Diante dessa hegemonia, cabe à extensão e à sua avaliação o papel de tensionar permanentemente a pertinência social da universidade pública no Brasil, identificando-a com os problemas dos povos, da humanidade e dos cerca de 215 milhões de brasileiros, que em sua grande maioria, têm o acesso aos direitos sociais básicos interditado em função de uma minoria privilegiada. Considera-se que esse movimento interno é importante, mas somente com o aprofundamento das lutas democráticas pelas classes trabalhadoras, será possível romper com o capitalismo dependente e com a estrutura heterônoma da universidade, que constrange a realização da extensão no sentido radical da democratização da função social da universidade.

O tamanho e o escopo desta investigação não esgotam o tema, embora tragam aportes consideráveis, não apontam respostas a muitas das questões. Porém, acredita-se que ela abre muitas indagações, algumas sugeridas ao longo desta exposição, que podem se constituir em novos estudos, a partir de diferentes nuances que podem vir a ampliar e aprofundar a compreensão a respeito da extensão e de sua avaliação institucional nas universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOITES, H.. *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistência y alternativa*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidade Autônoma Metropolitana, México: Editora Itaca, 2012.

_____. La Educación Superior Latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización al Proyecto *Tuning* de Competencias. *Cultura y representaciones sociales*, Año 5, n.9, p.122-144, septiembre/2010.

AFONSO, A. J.. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.19, n.2, p.487-507, jul.2014.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, p.267-284, abr.-jun. 2013.

_____. Avaliação Educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, V. P. *O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. (p.147-178)

AMARAL, N. C. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. *RBP AE*, v.27, n.1, p.95-108, jan./abr., 2011.

A. M. O. S; A.S.S; B. Z. H; B. V. G; D. F.C; E. I. A; R. N. C; R. P. P. R; S. H. F.. *Coordenação de Formação Acadêmica de Extensão: uma experiência de trabalho na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, FORPROEX, UFRN, 2018. Disponível em <http://sigeventos.ufrn.br/evento/CBEU2018/pagina/comunicacao-oral>. Acesso em 10/05/2019.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P.. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (p.9-23)

ANDES – SN. *Proposta do ANDES – SN para a universidade brasileira*. Caderno nº 2. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n.2, 4ª Edição atualizada e revisada, Brasília/DF, Jan/2013.

ARROYO, D. M. P. *A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

_____; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.2, p.135-161, jul.2010.

ASSIS, L. M.; OLIVEIRA, J. F.. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.19, n.38, p.51-69, jan./abr.2013.

AZEVEDO, P. *Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AZEVEDO, J. M. L.. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.56)

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisas Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

BARBOSA, V. C. *EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: proposição e validação de um instrumento de avaliação da percepção dos discentes*. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis, Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC, Belo Horizonte, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lisboa, 2000.

BARRETO, R. G.; LEHER, R.. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, p.423-436, set.dez. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *Educ. Pesqui.*, v.40, n.1, p.61-78, jan/mar.2014.

_____; _____. *O NUPES e a avaliação da educação superior: concepções, propostas e posicionamentos públicos*. In: 33ª Reunião Anual da ANPED Educação no Brasil: o balanço de uma década, Caxambú-MG, 2010.

_____; _____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileiras: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas, v.13, n1, p.131-152, mar.2008.

BARTNIK, F. M. P. *Ação Extensionista em universidades católicas e comunitárias e sua avaliação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

_____; SILVA, I. M. da. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e universitárias. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.453-469, jul.2009.

BELLONI, I. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, v.5, n.9, p.31-58, jul a dez/1999.

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*, v.6, n.1, p.25-32, jan./jun.2015.

BERNARDES, J. dos S.. A Comissão Própria de Avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. (orgs.). *Avaliação da Educação: referências para uma conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. (p.189-202)

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commodity: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. (124p.)

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p.89-110, jan./mar. 2014.

BORGES, M. C. A. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *RBP AE*, v.25, n.1, p.83-91, jan./abr., 2009.

BOTELHO, A. F.. Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação superior. In: SILVA, M. A. da; SILVA, K. A. C. P. C. (orgs.). *Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. (p.235-250)

BOTOMÉ, S. P.. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, D. S. (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.159-175)

BOUFLEUER, J. P. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 371-382, maio/ago. 2009.

BRANDALISE, M. A. T. Espaços epistemológicos da Avaliação Educacional. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020a. (p.155-160)

_____. Avaliação Educacional. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020b. (p.107-112)

_____. Avaliação formativa e avaliação somativa. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020c. (p.133-142)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010.

_____. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, Edição 241, p. 2, 16 dez. 2016.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 de nov. 1968.

_____. Lei n.9.131, de 24 de novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, p. 19257, 25 nov.1995.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 2016.

_____. Lei n.9.678, de 03 de julho de 1998. *Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.1, 6 jul.1998.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.1, 10 jan.2001.

_____. Lei n. 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: seção 1, Brasília, DF, p.3, 15 abr.2004.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*. Diário Oficial da União: seção 1, p.5800, 15 abr.1931.

_____. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. *Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 20545, 11 out.1996.

_____. Decreto n.2.207, de 15 de abril de 1997. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.7534, 16 abr.1997.

_____. Decreto n. 2.306. de 19 de agosto de 1997. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória 1477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1, 52, parágrafo único, 54, e 88 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.17991, 20 agos.1997.

_____. Decreto n. 2.668, de 13 de julho de 1998. *Dispõe sobre critérios para pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.01, 14 jul.1997.

_____. Decreto n. 3.860 de 09 de julho de 2001. *Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.2, 10 jul.2001.

_____. Decreto n.5.733 de 9 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.6, 10 mai.2006.

_____. Decreto n. 7.416, de 30 de dezembro de 2010. *Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p.12, 31 dez.2010.

_____. Decreto n. 7.233 de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.4, 20 jul.2010.

_____. Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação –*

- PNE 2014-2024 e dá outras providências. Ministério da Educação, Câmara de Educação Superior do CNE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n.243, p.49-50, 19 dez.2018.
- BUVINCH, M. J. R.; AMORIM, J. M. Sistema de Indicadores para o Monitoramento e Avaliação das Ações de Extensão: o Caso da UFPB. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 9, n.1, p.9-34, 2013.
- CAMPREGHER, J.. *O dispositivo da cidadania e a avaliação do acadêmico na extensão universitária*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.
- CAPPELLE, V.; NONATO, S. P.; OLIVEIRA, N. F. C.; NARCIZO, E. A. *Contribuições da Extensão Universitária para a Formação: uma análise a partir do olhar dos/as estudantes*. III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior, UFMG, Brasil, 2017.
- CARDOSO, M. L.. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (orgs). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005. (p.7-40)
- _____. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, 10 (26), p. 89-128, 1996.
- CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocesso. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n.37, p.263-273, jan./jun.2014.
- CARNEIRO, P. C. O.; COLLADO, D. M. S.; OLIVEIRA, N. F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces – Rev. De Extensão*, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.4-26, jul/dez. 2014.
- CARVALHAES, J. F. A.. *Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2018.
- CARVALHO, A. M.; CORRÊA, E.J.; NOGUEIRA, M.D.; CUNHA, E.; SCHETTINO, E.; ZEFERINO, G.; BARROSO, M.A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F.; GONZAGA, M.; SANTOS, P.; JERÔNIMA, A. M.; DIANA, R. et al. *A avaliação em foco*. In: CIACCHI, A.; FIGUEIREDO, A.M.; COSTA, C.; FERREIRA, L.F.G. (orgs.). Anais do 1º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária; 2º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária; FORPROEX, UFPB., João Pessoa, EDUFPB, 2003. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu/index.htm>. Acessado em 03/09/2018.
- CARVALHO; D. B. B.; STAMPA, I.; SANTANA, J. V. Inserção social nos Programas de Pós-graduação na área de Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 139, p.415-426, set./dez. 2020.
- CASADEI, EB. (org). Apresentação. In: *A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p.7-11.
- CASTRO, J. O. *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.
- CASTRO, M. da C. G. Contribuições do Forext ao Processo de Avaliação Institucional da Extensão Universitária. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 10(2), p.149-177, 2005. Disponível em <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1311>.
- CEA. *Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior*. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. Agosto, 2003. Disponível em

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/bases_para_uma_nova_proposta_de_avaliacao_da_educacao_superior_brasileira.pdf. Acessado em junho/2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (trad.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (4ª Edição, p.295-316)

CHAUÍ, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, p.5-15, set/out/nov/dez 2003.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (205p.)

_____. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). *Os sentidos da democracia e hegemonia global. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília; NEDIC, 1999. (p.27-51)

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; CIAVATT, M. (orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016. (p.207-246)

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. *Em Extensão*, Uberlândia, v.13, n.2, p.11-24, jul./dez.2014.

COELHO, R. H. N.; ZAINKO, M. A. S.. Os fundamentos das Reformas de Estado e da Avaliação da Educação Superior. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.10, n.4, p.41-59, dez.2005.

COSTA, A. F. C.; OLIVEIRA, J. F.; GOMES, D. F. Mudanças na Avaliação da Educação Superior no período 2016 a 2019: Flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. *REVELLI*, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. ISSN 1984-6576. E-202027.

COSTA, F. M.. As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 18, n.35, p.29-45, jan./jun. 2018.

COUTINHO, C. N. Ensaio sobre Gramsci. In: COUTINHO, C. N. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011. (p.79-149)

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. (142p.)

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P.. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.45, n.1, p.1-20, 2020.

CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (352p.)

CUNHA, D. A.. *Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010.

CUNHA, L. A. *A Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril/2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24/04/2012.

_____. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. *Cad. Pesq.* n.101, p.20-49, jul.1997.

_____. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CUNHA, M.I. (org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CURY, C. R. J.. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995. (134 p.)

DALBEN, Â. I. L. F.; VIANNA, P. C. M.. Gestão e avaliação da extensão universitária: a construção de indicadores de qualidade. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 31-39, jan./dez. 2008.

DANTAS, É.; SOUSA JUNIOR, L. Na Contracorrente: A Política Do Governo Lula Para A Educação Superior. *XXXII Reunião da ANPED*, 2009.

D'AGOSTINI; Adriana; TITTON, Mauro. As carreiras do magistério federal e a greve dos docentes de 2012: relações com um projeto educacional. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 46-80, maio/ago. 2022.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.* Brasília, UnB, 2001. (p.141-158)

DEUS, S. de. A Extensão Universitária: contribuições para a formação de estudante de graduação. In: DEUS, S. de. *Extensão Universitária: trajetórias e desafios.* Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020a. (p.33-44)

DEUS, S. de. Extensão nos currículos de graduação. In: DEUS, S. de. *Extensão Universitária: trajetórias e desafios.* Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020b. (p.83-92)

DIAS SOBRINHO, J. Políticas e Conceptos de Calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Campinas*, Sorocaba, SP, v,17, n.3, p.601-618, nov.2012.

_____. Avaliação e Transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 15, p. 195-224, 2010.

_____. Qualidade, Avaliação: Do SINAES a índices. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v.13, n.3, p.817-825, nov.2008a.

_____. Processo de Bolonha. Dossiê. Área Temática: Estudos e pesquisas em Educação Superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n.esp., p.107-132, dez.2007.

_____. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: autonomia e heteronomia. In. *Universidad e investigación científica.* Buenos Aires, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2006.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (orgs.). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios.* Brasília: INEP, 2005. (240 p.)

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, vol.25, n.88, p.703-725, out/2004.

_____. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 2003a.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Editora Cortez, 2003b. (198 p.)

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (org). *Avaliação. Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002a. (p.13-62)

_____. Avaliação Institucional na perspectiva da integração. In: DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002b. (189p.)

_____. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (orgs.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. (p.61-72)

_____. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 1(1) 1996.

DINIZ, F. P. *A extensão universitária como instrumento de política pública*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, UFG, Goiânia, 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24/04/2012.

_____; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.. *A política de avaliação da Educação Superior no Brasil em questão*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2001.

_____; _____. *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

DUARTE, A. Tendências das Reformas Educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. K. (orgs.). *Reformas Educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (p.161-185)

DUARTE, M. R. T.; ALVIM, C. G. Políticas públicas de avaliação: educação superior e ações de extensão universitária. *Interfaces - Revista de Extensão*, v. 3, n. 1, p. 3-21, jul./dez. 2015.

EUSSEN, S. K. S. N. *SINAES: diferentes faces da avaliação na UFRN*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2010.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1985.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. *RBCS*, v.20, n.59, p.97-109, out./2005.

FARIA, D. S. (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001.

_____. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.177-185)

FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020a. (389p.)

_____. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020b. (536p.)

_____. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global Editora, 2008 (253.p)

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975. (116p.)

FERREIRA, M.C.; GUIMARÃES, R.G.M.. A gestão da Extensão na UNIRIO no período 2004-2008: seguindo as trilhas do FORPROEX para avaliação. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 59-64, jan./dez. 2009

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T.. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n.esp, p.185-200, out.2008

FERREIRA, S.. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.36, p.455-472, maio-ago/2012.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reformas da Educação Superior no Brasil e a na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XVII, v, 17, n.18, p.50-67, jan./dez., 2010.

FERREIRA, W.S.. *A auto avaliação no âmbito da educação superior: o caso da UFPE*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FLICK, Uwe. Conceitos de triangulação. In. FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a. (p.43-55)

_____. Amostragem, seleção e acesso. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b. (p.57-76)

FORPLAD. *Indicadores de Extensão*. 4ª Reunião do Grupo de Trabalho. Comissão de Planejamento e Avaliação do Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração. Ouro Preto, 2015.

FORPROEX. *Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras* (Relatório Final). Coordenação Nacional, FORPROEX, 2019. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>. Acesso em 09/2021.

_____. *Indicadores brasileiros de extensão universitária*. Relatório de Pesquisa do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Indicadores de Avaliação da Extensão. Campina Grande-PB: EDUFPG, 2017. Disponível em https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Relat%C3%B3rio_de_Pesquisa_Forproex_EBOOK.pdf. Acesso em 03/09/2018.

_____. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. NOGUEIRA, M. D. P. (org.). Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

_____. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, PA/RS, 2012.

_____. Extensão Universitária: organização e Sistematização. In: CORRÊA, Edson José. *Coordenação Nacional do FORPROEX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a. (112p.)

_____. *Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004*. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007b.

_____. *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

_____. *Avaliação Nacional da Extensão Universitária*. Brasília: MEC, SESu; Paraná, UFPR; Ilhéus (BA): UESC, 2001a. (Coleção Extensão Universitária, v.3) 98p.

_____. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001b.

FRANCO, M. L. P. B.. *Análise de Conteúdo*. Brasília, Liber Livro Editora, 2007. (2ª Edição)

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A. de; PITTA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. de. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n.02, p.531-562, jul. 2015.

FREIRE, S. M.; BARBOZA, D. R.; SILVA, M. T. O significado da Extensão Universitária no atual contexto brasileiro: aportes para o debate. *Interagir: Pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, n.4, p.15-23, ago./dez, 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, jan-abr/2011.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, I.C.A.. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994. (3.ed, p.69-90)

GADOTTI, M. *Extensão Universitária: Para quê?* 2017. Disponível em <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em 24/01/2018.

_____. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea, 7ª Edição, 175p.).

GAMA, Z. Avaliação Institucional: primeiras aproximações – Teoria e Crítica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.23, n.52, p.254-272, maio/ago. 2012

GATTI, B. A. Avaliação da extensão universitária: da institucionalização as suas práticas. *Rev. Bras. Extensão Universitária*, v.2, n.2, p.13-30, jul-dez.2004.

GINGRAS, Y. *Os desvios da avaliação da pesquisa: o bom uso da bibliometria*. Rio de Janeiro: Editora: UFRJ, 2016.

GOMES, A. M.; SILVA, A. L.; ARRUDA, A. L. B.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: discursos, práticas e disputas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v.12, n.3, set./dez.2017.

_____. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. *Caderno de Pesquisa*, n.120, p.129-149, novembro/2003.

_____. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.80, p.275-298, setembro/2002.

GOMES, S. S.; MELO, S. D. G. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1199-1216, out./dez. 2018.

GONÇALVES FILHO, F. *A avaliação institucional na Universidade Federal do Tocantins*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

GONÇALVES, L. F. A. *A auto avaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do SINAES e os sinais da prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Orgs). *Educação baseada em Evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. (p.57-76)

GRAMSCI, A.. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

GUBA; E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, M. N. N. *Contribuições de uma Política Pública de Avaliação Institucional para a Universidade Federal do Amapá*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GUIMARÃES, M.; CUNHA, E.; NOGUEIRA, M. D.; GONZAGA, M. *Avaliando o Programa de Bolsas de Extensão – PBEXT/UFGM*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária, FORPROEX, UFGM, Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrext/>. Acesso em 03/09/2018.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. do C. de L.; HORA, P. M.. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 23, n.1, p.178-197, nov. 2018.

GURGEL, R. M.. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et all (orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 1996.

HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.24, n.1, p.19-47, jan/jun. 2006.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (p.15-79)

HYPÓLITO, A. M. *Gestão do trabalho docente e qualidade da educação*. 23º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, 2007.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. *Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública*. 2015 Disponível em [http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(vf\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(vf).pdf). Acesso em 31/10/2021.

_____; _____; 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. *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Argentina, 2 a 4 de dezembro de 2015.

INCROCCI, L. M. M. C.; ANDRADE, T. H. N. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Revista Sociedade e Estado*, v.33, n.1, p.189-214, Janeiro/Abril, 2018.

INEP. Nota Técnica n. 65: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. INEP/DAES/CONAES/MEC, 2014.

_____. *Instrumento de Avaliação Externa*. CONAES, 2014.

_____. *Instrumento de Avaliação Externa*. CONAES, 2008.

JEZINE, E. *A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2006a. (331p.)

_____. A extensão universitária como prática social. *Temas em Educação*, UFPB, v.15, p.118-129, 2006b.

LACERDA, L. L. de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n.1, p.87-104, mar. 2015.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. (p. 535-549)

LEHER, R. Guerra Cultural e Universidade Pública: O Future-Se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER, R; SGUISSARDI, V. *Future-se [recurso eletrônico]: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. (p.107-152)

_____. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, v.11, n.29, jan/abr.2019a.

_____. *Autoritarismo contra a universidade*. O desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019b.

_____. *Universidade e Heteronomia cultural no capitalismo dependente*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018a. (216p.)

_____. Ideias, valores e princípios para afirmar o futuro da universidade pública latino-americana. *Revista del IICE*, n.44, p.133-146, Jul-Dez, 2018b.

_____. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 145-153 (jul/out 2017): “Número Especial Darcy Ribeiro” DOI: 10.12957/riae.2017.31717.

_____. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. *37ª Reunião Nacional da ANPED*, Florianópolis, UFSC, outubro/2015. (Trabalho encomendado GT11-Política de Educação Superior).

_____. Florestan Fernandes e a defesa da Educação Pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.121, p.1.157-1.173, out-dez 2012.

_____. Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria. In: LEHER, Roberto (compilador). *Por una reforma radical de las universidades latino-americanas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. (Clacso – Série de Estudios Latinoamericanos, p.19-118)

_____. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a Universidade Latinoamericana. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (orgs). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2008. (p.52-65)

_____. Reforma do Estado: o privado contra o público. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2), p.203-228, 2003.

_____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. (p.151-187)

_____; MOTTA, V. C. Trabalho Docente crítico como dimensão do projeto de universidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

_____; SILVA, S. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade*, n.54, p. 6-17, agosto/2014.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.833-840, nov.2008.

_____. *Reformas Universitárias*. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 7(2), 2002. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1186>

LEONÍDIO, L. F. S. *História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras-FORPROEX (1987-20212)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFPE, Recife, 2017. (135p.)

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas Educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIGUORI, G. Estado. In: LIGUORI, GUIDO; VOZA, P. (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Editora Boitempo, 2017

LIMA, K. R. S. *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *R. Katál.*, Florianópolis, v.14, n.1, p.86-94, jan./jun., 2011.

_____. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007. (206p.)

_____. *Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”*: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. ANPED, s/d, 15.p.

LIMA, L.M. *O processo de autoavaliação (2004-2006) no contexto regulatório da Educação Superior*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

LIMA, M. C. P. B. Modelo Matemático para Mensurar Ações de Extensão. *Interfaces – Rev. de Extensão*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 36-53, jan./jun. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. S. *A Universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade*. Rio Branco: Edufac, 2017.

_____. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

_____; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. 33ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Caxambu-MG, 2010. Disponível em www.anped.org.br. Acessado em 10/09/2013

MAGALHÃES, L.M.S. Avaliação da extensão – Entrevista. *Revista de Extensão da UFRRJ*, ANO 1, n.2, p.20-21, nov./dez. 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p.1-20, 2018a.

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v.4, n.1, p.186-201, jan/abr., 2018b.

_____; FERREIRA, M. S.; TELLO, C.. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. SP: Cortez, 2011, 288p. (p.143-172)

MANCEBO, D. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, A. M.; SILVA Jr., J. R.; MENEGUEL, S. M. (orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011. (p.29-40).

MARE. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em dez/2016.

MARIÁTEGUI, J. C. La Reforma Universitária. En: SADER, E.; ABOITES, H.; GENTILI, P. (orgs.). *La Reforma Universitária: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, 2008.

MARTINS, C. B.. Autoavaliação de escolas e de instituições de ensino superior. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. (p.51-55)

MARTINS, F.M. *Auto avaliação Institucional da Educação Superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Introdução à Crítica da Economia Política. In: GIANNOTTI, José Arthur (org). Karl Marx. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (p.102-132)

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (p.177-182).

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (p.201-226).

MAUÉS; O. C.; MOTA JÚNIOR, W. P. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

_____. *O trabalho docente no contexto das reformas*. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu: MG 16 a 19 de Outubro, 2005.

_____. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-117, mar/2003.

MAZILLI, S.. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *RBP AE* – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELO, J. R. de. *A Extensão Universitária na UFPE: uma análise da produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MENDES, S.R.; CASTRO, L.M.C. Avaliação da Extensão: dos Documentos do Fórum Nacional de Pró-Reitores à Proposta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Interagir: pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, n.1, p.9-14, agosto 2001.

MENDONÇA, S. R. Estado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.349-355)

MESZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011. (158p.)

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. (125p.)

_____. A crise estrutural do capital. *Outubro Revista*, Edição n.04, 02/2000. Disponível em <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em jan./2021.

MILITÃO, S. C. N. MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.. DO PNE/2001 AO NOVO PNE (2011-2020): O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM ANÁLISE. *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.350. *PARECER CNE/CES nº:608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*. MEC, CNE, 2018. Diário Oficial da União, de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

_____. Portaria Normativa MEC n. 8, de 28 de abril de 2016. *Estabeleceu indicadores de qualidade para a educação superior e instituiu Grupo de Trabalho (GT)*. MEC, INEP, 2016.

_____. *Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais*. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, MEC, Brasília, 2004a.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Diretrizes para elaboração*. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/SESU/MEC, dez./2004b.

_____. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, MEC, Brasília, 2004c.

_____. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*. Brasília: MEC, SESu, 1994.

_____. *Relatório*. Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES). Brasília, DF, 1986.

_____. *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNERES). Relatório Final, novembro/1985.

_____. Plano de Trabalho da Extensão Universitária (PTEEx). MEC, 1975. In: NOGUEIRA, M. D. P. *Políticas de extensão universitária brasileira 1975–1999*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

MINTO, L. W. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MMS; PVM; RCS. *O Processo de construção coletiva da Avaliação Institucional do evento Conhecendo a UFRJ*. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, FORPROEX, UFRN, 2018. Disponível em <http://sigeventos.ufrn.br/evento/CBEU2018/pagina/comunicacao-oral>. Acesso em 10/05/2019.

MORAES, M. C. B.; AMBONI, N.; KALNIN, G. F.. Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n.03, p.697-717, nov. 2017.

MOREIRA, A. F. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: PASSOS, I. P. A.; NAVES, M. L. P (Org.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

MOROSINI, M. C. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR; J. R. (org). *Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010. (p.79-104)

MOTTA, F. M. Autonomia universitária e seus reflexos na escolha dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 116, pp. 277-307, jan./jun. 2018.

NASCIMENTO, M. B. S.; GOMES, R. C. *I Congresso Interinstitucional de Ensino e Extensão: Um relato de experiência*. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, FORPROEX, UFRN, 2018. Disponível em <http://sigeventos.ufrn.br/evento/CBEU2018/pagina/comunicacao-oral>. Acesso em 10/05/2019.

NEAVE, G. O Estado-Avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico. In: COWEN, R.; KAZAMICO, A. M.; V. E. *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco, CAPES, 2012. (Volume 1, p.675-698).

NEVES JÚNIOR, E. J.; MAISSIAT, J. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.19, p.588-611,, abr/jun. 2021. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acessado em 02/09/2021.

NOGUEIRA, M. D. P.. *A participação da Extensão Universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina*. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

_____. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetórias e desafios. In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. Nogueira, Maria das Dores Pimentel (org.). Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. (p.27-50)

- _____. *Políticas de extensão universitária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. (135 p.)
- _____. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.57-72)
- _____. *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- _____. *Políticas de extensão universitária brasileira 1975–1999*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- OLIVEIRA, A. A. P.. *Avaliação Translacional de Extensão em Núcleos Acadêmicos (ATENA): Estudos de Casos Múltiplos sobre a promoção do desenvolvimento infantil*. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014a.
- OLIVEIRA, N. F. C. *Extensão Universitária e Educação Básica: o caso do Programa Escola Integrada – UFMG*. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014b.
- OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F (org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. (p.11-37)
- _____; FONSECA, M.. *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. (160p.)
- _____; _____. AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n.28, p.71-87, 2006.
- OLIVEIRA, L. A.. *Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional da UFOPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA, 2017.
- OLIVEIRA, L.R.B. *A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- PALUDO, C.; VITÓRIA, F.B.. Contribuições do materialismo histórico-dialético para a entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (p.99-130)
- PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces*, Revista de Extensão da UFMG, v.1, n. 1, p.5-23, jul/dez 2013.
- PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do Método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. (64p.)
- PFEIFER, M.. Dicotomias conceituais da avaliação da Educação Superior. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n.0, p.351-364, jul. 2012.
- PEIXOTO, M. C. L.; PINTO, J. C. S. Marco regulatório da educação superior brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08486, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v32.8486>.

_____. A avaliação institucional nas universidades federais e as Comissões Próprias de Avaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n., p.9-28, mar, 2009.

_____; TAVARES, M. G. M.; FERNANDES, I. R. ROLB; F. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no SINAES. *RBPAAE*, v.32, n.3, p.719-737, set.dez.2016.

PEREIRA, R. S. *A Universidade Eficiente no Brasil: reflexões sobre a política nacional de avaliação e a gestão universitária*. Florianópolis, SC: Enunciado Publicações, 2020. (214.p.)

PEREIRA, R. S. *Trajetória da avaliação da educação superior de 1980-2008*. Trabalho apresentado no Simpósio da Associação Nacional de Políticas e Administração Escolar, 2009. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/295.pdf. Acesso em 15/04/2018.

PIMENTEL, G. A. *Universidade e Políticas de Extensão no Brasil do Governo Lula: período de 2003 a 2010*. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, Porto Alegre, 2015. (134p.)

POLIDORI, M. M; RETTI, A. M. de M.; MORAES, M. C. B.; CASTRO, M. C. L. de. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.253-278, jan./abr., 2011.

_____. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e ... outros índices. *Avaliação*, Campinas, v.14, n.2, p.439-452, jul.2009.

PONTES, M. P. B; RIOS, M. P. C. Avaliação da extensão universitária: o papel dos fóruns nacionais. *Educação Unisinos*, 25(2021), ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2021.251.23.

POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (272p.)

PRONKO, M.; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.391-397)

QUEIROZ, C. S. *A prestação de serviços extensionista na UFMG: das políticas às práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2018.

QUEIROZ, V. A educação superior e a disputa entre projetos antagônicos: recuperando alguns conceitos centrais da obra de Florestan Fernandes. *VIII Jornada Internacional Políticas Públicas*, UFMA, Maranhão, 22 a 25 agosto de 2017.

RAMIREZ, M. A.; CUNHA, E.S.M.. Avaliação das ações de Extensão Universitária sob a perspectiva do público alvo: o Índice de Impacto Social. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, v. 5, n. 2, p.230-244, jul./dez. 2017.

RAMOS, P. H. da S. M.. *A produção legislativa da Política Nacional de Avaliação da educação superior na tramitação da lei n. 9.131 de1995 e da lei n. 10.861 de 2004*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

RAMOS, M. Pedagogia das Competências. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.535-540)

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

- RIBEIRO, J. L. L. de S.. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n.01, p.143-161, mar. 2015.
- RIBEIRO, M. E. S. *Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior: o caso da Universidade Federal do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2008.
- ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (orgs). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. (p.13-29)
- RODRIGUES, V. S. Universidade submissa. Política de Educação e Ciência no capitalismo dependente. *IX Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Cidade Universitária da UFMA, São Luiz, Maranhão, 2019.
- RODRIGUES, J. *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- RODRIGUEZ, M.V.. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. (p.131-152)
- ROLA, A. Capitalismo dependente, (contra) revolução burguesa e universidade pública. In: LIMA, K. R. S. *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.151-159)
- ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. (orgs.). *Avaliação da Educação: referências para uma conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018. (299p.)
- SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C.. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v.11, n.1, p.83-89, jan./fev., 2007.
- SANT'ANNA, H.H.N. e VERAS, N.F.M. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, UNICAMP, v.2, n.1(3), mar. 1997.p.53-60.
- SANTOS, J. *Avaliação Institucional: o caso da UFSCar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- SANTOS, M.R.S. Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior - GED. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- SANTOS, S.R.M.; CASTRO, L.M.C. *A Avaliação da Extensão Universitária na UERJ: Resultados e Desafios*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária, FORPROEX, UFMG, Belo

Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrent/>. Acesso em 03/09/2018.

SASSI, A. P.; DIZ, C. C.; NETA, M. L.; SOARES, R. S.; ARAÚJO, R. L.. *Pelos Caminhos da Extensão: Documentação e Divulgação das Ações Extensionistas da UFPB*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária, FORPROEX, UFMG, Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrent/>. Acesso em 03/09/2018.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória. *Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v.8, n.2, p.4-17, ago/dez.2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O legado educacional do Regime Militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.28, n.76, p.291-312, set./dez.2008.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBP AE*, v.31, n.3, p.493-510, set./dez.2015.

SECCO, A. J.; SECCO, R. L. *A extensão avaliada pelo público*. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, FORPROEX, UFOP, Ouro Preto, 07 a 09 de setembro de 2016. Disponível em <http://www.cbeu.eventssystem.com.br/anais>. Acesso em 03/09/2018.

SERRANO, R. M. S. M.. *Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB: a regulação e a emancipação*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, UFPB, Paraíba, 2012.

SCHULTZ, T.W. *O Capital Humano*. Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. As Missões da Universidade, entre as quais a Extensão Universitária ou a Terceira Missão, em face dos desafios da Mercadização/Mercantilização. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n.3, p. 38-56, Setembro/Dezembro 2019.

_____. Regulação Estatal versus Cultura de Avaliação Institucional. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.857-862, nov.2008.

_____. Reforma Universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.96 - Especial, p.1021-1056, out.2006.

_____. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. *R.bras.Est.pedag.*, Brasília, v.76, n.184, p.549-578, set/dez, 1995.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos. *Estud.Aval. Educ.*, São Paulo, v.29, n.71, p.350-384, maio/ago. 2018.

_____; _____. Avaliação Institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n.3, p.573-601, nov. 2011.

_____. *Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009b.

SILVA, E. C. O. *Relatório de auto avaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Manaus-AM, 2009a.

SILVA, F. J. G.; ANDRADE, S. M. S.; MAZZILLI, S. Extensão Universitária como Prática Formativa e Projeto Institucional: um olhar a partir da Pedagogia Universitária. *X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur*. Mar Del La Plata, 8, 9 e 10 dezembro de 2010.

SILVA JR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Uberlândia, Mg: Navegando Publicações, 2020. (2ª edição)

_____; FARGONI, E. H. E. FUTURE-SE: O ultimato na Universidade Estatal Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e239000, 2020.

SILVA, J. S. *Avaliação Institucional: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, M. C. O ser e o não ser da universidade pública: o público e o privado em questão na educação superior brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.63, p.172-188, jun.2015.

SILVA, M. G. M. Extensão Universitária no sentido do Ensino e da Pesquisa. In: FARIA, D. S. (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.91-105)

SILVA, M. L. da. A avaliação na educação superior pós LDB 9.394/96: questões normativas. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.1, p.65-78, jan./abr.2016.

SILVA, T.T. A crítica neomarxista de Michael Apple. In: SILVA, T. T. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (p.45-50)

SIMÕES, M. A. S. C. *A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2016.

SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, p.145-184, maio/Jun/Jul/Ago, 2004.

SOUZA, A. C. de. Avaliação e Emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. (orgs.). *Avaliação da Educação: referências para uma conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. (p.51-66).

SOUSA, A. I.; MEIRELES, F. S. C. Gestão e Institucionalização da Extensão Universitária. In: FORPROEX. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. NOGUEIRA, M. D. P. (org.). Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. (p.51-74)

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

SOUSA, J. V. de. Autoavaliação Institucional na política do SINAES: concepção, desafios e possibilidades de avanços. *Revista Examen*, Brasília, v.2, n.2, p.77-99, jan.-junho, 2018.

_____. (org.). *Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

_____. Avaliação e Regulação na Educação Superior Brasileira: concepção, natureza e finalidades. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (orgs). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. (p.147-170).

SOUSA, S. M. Z. L.; BRUNO, L.. Avaliação da Educação Superior: finalidades e controvérsias. *Universidade e Sociedade*, DF, ano XVIII, nº 42, p.195-204, junho de 2008.

STEIN, M. das G. D. F.. O Referencial Teórico e Histórico da Avaliação Institucional no Brasil pós-Constituição de 1988. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.8, n.4, dez.2003.

STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

_____; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacionais em diferentes países. *Tópicos Educacionais*, Recife, n,1, jan/jun, p.115-138, 2015.

SUBTIL, M. J. D.. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.8, n.2, p.153-162, dez.2016.

TAVARES, M. G. M.. Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, D. S. (org). *A construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.73-83)

_____. *Extensão Universitária: novo paradigma de Universidade?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

_____; OLIVEIRA, M. A. A. de; SEIFFERT, O. M. L. B.. Avaliação da educação superior no Brasil: o pensamento veiculado na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande-MS, n. 30, p. 141-165, jul./dez. 2010.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; DE MARI, C. L. Rankings acadêmicos e Universidades de Classe Mundial: relações, desdobramentos e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, v.39, n.145. p.1014-1058, out.-dez., 2018a.

_____; _____. A obsessão pela excelência: universidades de classe mundial no Brasil?. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 716-745, 2018b.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G.. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses defendidas no período 2004-2014. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.22, n.03, p.793-816, nov.2017.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C.. *Reforma Universitária de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. (128p.)

VERAS, D. B.. *PALÁCIOS CARIADOS: a elite universitária e a ditadura militar – o caso da Universidade Federal de Pernambuco (1964 – 1975)*. Tese (Doutorado em História), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, 2018.

_____. *Sociabilidades letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Dissertação (Mestrado em História) – PPGH/UFPE, Recife, 2010.

_____; MENDONÇA, D. B. A. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). *Estudos Universitários*, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco | v. 24/25 | n. 5/6 p. 1 - 78 | Dez 2004/2009.

VERHINE, R. E. Avaliação e Regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos d SINAES. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n.01, p.603-619, nov. 2015.

_____; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p.16-39, 2012.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P.. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v.14, p.165-189, jan./abri.2014.

ZAINKO, M. A. S.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.827-831, nov.2008.

ZANDAVALLI, C. B.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p.385-438, jul., 2009.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M.. O Estado ampliado de Gramsci. *Revista Mosaico Social*, n.3, ano 3, p.239-248, dez/2006.
- CAMARGO, D.C.; JACOMELI, M.R.M.. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v.10, n.1, p.64-78, 2016.
- CAMARGO, E.P.DE. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético – revisão de literatura. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v.3, p.1-21, 2018.
- FERRARI, V. E.. Poulantzas, o Estado e o conceito de hegemonia. *Revista de Estudos Sociais*, n.28, v.14, p.53-74, 2012.
- FRAGA, L. S.. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Avaliação*, Campinas, v..22, n.2, p.403-419, maio/agos.2017.
- FREIRE, P.. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.
- FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G; CIAVATT, M.(Orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016. (p.45-86)
- GOMEZ, S. R. M.; CORTE, M. G. D.; ROSSO, G. P.. A Reforma de Córdoba e a Educação Superior: Institucionalização da Extensão Universitária no país. *Rev.Inter.Educ.Sup.*, Campinas, SP, v.5, p.1-21, e019020, 2019.
- GOUVEIA, A. B. Meta 14 – Pós-graduação. In: OLIVEIRA; J. F. de; GOUVEIA, A. B; ARAÚJO, H. (orgs). *Caderno de Debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024*. ANPAE, Brasília, 2018.
- MARQUES, E. C.. Notas Críticas à literatura sobre Estado, Políticas Estatais e Atores Políticos. *BIB*, Rio de Janeiro, n.43, p.67-102, 1997.
- MARTINS, L.M.; LAVOURA, T.N.. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v.34, n.71, p.223-239, set/out., 2018.
- MARX, K. *A miséria da Filosofia. Resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon*. São Paulo: Editora Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 156p.)
- MASSON, G.; FLACH, S. de F.. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, V.3, P.1-15, 2018.
- _____. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. *II Jornada de Estudos Epistemológicos em Política Educativa*. Curitiba, PR, 2014.
- _____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da IX ANPED Sul*. 2012. (13p.)
- _____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão das categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p.105-114, jul/dez., 2007.
- MATA, V. A. da. Miséria da Filosofia: no embate entre Marx e Proudhon, os elementos do método marxiano. *Revista Dialectus*, ano 3, n.8, p.77-93, jan/agost., 2016.
- PAULO NETTO, J. Introdução. In: MARX, K. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985. (p.9-32)
- PRONKO, M. A.. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v.1, n.2, p.248-264, jul./dez, 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S.. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. (175p.)

FONTES DOCUMENTAIS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Edital PROEX/PIBEX/PIVEX nº 77, de 09 de julho de 2019. *Ações de Extensão com Ônus da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados*. Disponível em <https://portal.ufgd.edu.br/editais/proex>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 07, de 20 de março de 2014. *Normas de Avaliação de Pessoal Docente para Desenvolvimento na Carreira do Magistério Superior*. Disponível em <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/GUIADOSERVIDOR/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0007%20de%202014%20-%20Normas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoal%20Docente%20para%20desenvolvimento%20na%20carreira%20do%20Magist%C3%A9rio%20Superior.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2017). Disponível em <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução n. 090, de 13 de julho de 2007. *Alteração das normas que regulamentam as ações de extensão da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados*. Disponível em <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/proex/index>, acessado em julho/2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.83, de 24 de novembro de 2017. *Dispõe normas gerais para Atividades de Extensão na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre*. Disponível em <https://www.ufcspa.edu.br/sobre-a-ufcspa/normas/proext>, acessado em agosto/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.10, de 16 abril de 2015. *Regulamento para a promoção de docentes à Classe D, denominado professor Associado da Carreira do Magistério Superior na UFCSPA, Nível 1*. Disponível em <https://www.ufcspa.edu.br/sobre-a-ufcspa/normas/conselhos-superiores/322-consun>, acessado em agosto/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2019). Disponível em <https://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/normasedocs/docs/ufcspa-pdi-2014-2019.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.27, de 23 de dezembro de 2014. *Regulamento para a promoção de docentes à Classe E, denominado professor Titular da Carreira do Magistério Superior da UFCSPA*. Disponível em <https://www.ufcspa.edu.br/sobre-a-ufcspa/normas/conselhos-superiores/322-consun>, acessado em agosto/2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2018). Disponível em http://www.pdi.unir.br/uploads/91293291/arquivos/pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_251029970.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Superior Acadêmico. Resolução nº. 226, de 17 de dezembro de 2009. *Disciplina a Política de Extensão Universitária da Fundação Universidade Federal de*

Rondônia mediante a implantação do Programa de Extensão da UNIR. Disponível em <http://www.procea.unir.br/>, acessado em junho/2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 222, de agosto de 2017. *Regulamenta a inclusão de carga horária em ações de extensão e cultura exigida nos cursos de graduação da UFABC.* Disponível em <https://www.ufabc.edu.br/images/consepe/resolucoes/resolucao-222-regulamenta-a-inclusao-de-carga-horaria-em-acoes-de-extensao-e-cultura-exigida-nos-cursos-de-graduacao-da-ufabc.pdf>, acessado em outubro/2019.

_____. Comitê de Extensão e Cultura. Resolução n. 007, de 18 de abril de 2017. *Define as atividades de Extensão Universitária da UFABC.* Disponível em <https://proec.ufabc.edu.br/a-proec/portarias-e-resolucoes>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 04, de 7 de janeiro de 2016. *Dispõe sobre as normas para avaliação de pessoal docente com vistas à concessão de progressão funcional, dentro da mesma classe, revoga e substitui a Resolução ConsUni n. 37.* Disponível em http://www.ufabc.edu.br/images/consuni/resolucoes/resolucao_consuni_160_-_progressao.pdf, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2022).* Disponível em http://propladi.ufabc.edu.br/images/PDI/livro_pdi.pdf, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2008-2012).* Disponível em http://propladi.ufabc.edu.br/images/PDI/livro_pdi.pdf, acessado em fevereiro/2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). Conselho Universitário. Resolução n. 104, de 27 de agosto de 2015. *Normas para as atividades de Extensão e Cultura.* Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/proext/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.80, de 28 de agosto de 2014. *Programa de Avaliação de Desempenho para fins de Desenvolvimento na Carreira dos Professores.* Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/cppd/files/2017/03/res--80_2014-avaliacao-progressao-docente-alterada-pela-res--155.pdf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).* Disponível em http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_compressed.pdf, acessado em dezembro/2018.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 08, de 14 de março de 2018. *Dispõe sobre o Regulamento das Ações de Extensão da Universidade Federal do Tocantins e dá outras providências.* Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/extensao>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020).* Disponível em <http://ww2.uft.edu.br/pdi>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.23, de 10 de dezembro de 2015. *Dispõe sobre as normas para a Avaliação de Desempenho de Docente da Universidade Federal do Tocantins no Estágio Probatório e para fins de Progressão e Promoção na Carreira.* Disponível em <https://docs.uft.edu.br/share/s/tI4ne6EiQLqiJEr4pbw8IA>, acessado em julho/2009.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015).* Disponível em <http://ww2.uft.edu.br/pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2007-2010). Disponível em <http://ww2.uft.edu.br/pdi>, acessado em dezembro/2018.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF). Conselho Universitário. Resolução n.04, de 16 de fevereiro de 2017. *Estabelece normas de funcionamento das atividades de extensão e atividades comunitárias no âmbito da UNIVASF*. Disponível em <https://portais.univasf.edu.br/proex/proex/a-proex>, acesso em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2025). Disponível em <http://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 18, de 05 de setembro de 2014. *Avaliação de Desempenho Funcional dos Docentes da UNIVASF*. Disponível em https://sig.univasf.edu.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2009-2014). Disponível em http://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdiunivasf2009_14.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 8, de 18 de junho de 2019. *Dispõe sobre as normas das Atividades de Extensão Universitária e estabelece as diretrizes gerais que norteiam as Ações de Extensão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab*. Disponível em https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08-2019-Normas-da-Extens%C3%A3o.pdf?_ga=2.115555086.985777707.1645048747-1664788159.1644341208, acesso em novembro/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 8, de 18 de junho de 2019. *Dispõe sobre as normas das Atividades de Extensão Universitária e estabelece as diretrizes gerais que norteiam as Ações de Extensão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab*. Disponível em <https://unilab.edu.br/pro-reitoria-de-extensao-arte-e-cultural/>, acessado em novembro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2021). Disponível em <http://www.proplan.unilab.edu.br/sobre/coordenacao-de-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.23, de 30 de setembro de 2014. *Dispõe sobre Normas de Progressão e Promoção da Carreira do Magistério Superior na UNILAB*. Disponível em http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-23-2014_Normas-de-Progress%C3%A3o-Funcional-de-Docente.pdf, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Decanato de Extensão. Edital n. 01, de 5 de novembro de 2018. *Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX*. Brasília, 2018. Disponível em <http://dex.unb.br/editais>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.179, de 04 de dezembro de 2017. *Estabelece os critérios e normas para fins de promoção e progressão funcional na carreira de Professor do Magistério Superior na Universidade de Brasília*. Disponível em http://carreira.unb.br/images/Documentos/Resolucao_179_2017.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 060, de 26 de março de 2015. *Estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para as atividades de extensão da UnB.* Disponível em <http://dex.unb.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2018-2022). Disponível em <http://www.dex.unb.br/pdi-unb-2>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2017). Disponível em <http://www.dex.unb.br/pdi-unb-2>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2006-2010). Disponível em <http://www.dex.unb.br/pdi-unb-2>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.87, de 31 de março de 2006. *Cria a concessão de créditos para os cursos.* Disponível em <http://www.deg.unb.br/legislacao>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2002-2006). Disponível em <http://www.dex.unb.br/pdi-unb-2>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2018-2022). Disponível em <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.03, de 28 de abril de 2016. *Estabelece normas procedimentais para progressão e promoção funcional na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Bahia*, em conformidade com o disposto no Capítulo III, artigos 12 a 15 da Lei no 12.772/2012, Art. 1º da Lei no 12.863/2013, na Portaria nº 554/2013 do Ministério da Educação e no Título IX, Capítulo IV do Regimento Geral da UFBA. Disponível em http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/Cppd/RotiNas/Resolu%E7%E3o_n%BA_03.2016_-_CONSUNU0001.pdf, acesso em julho/2019.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº.01, de 25 de fevereiro de 2013. *Regulamenta o aproveitamento da Ação Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS) para a integralização curricular dos cursos de graduação e Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia.* Disponível em <https://proext.ufba.br/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão. Resolução n.02, de 19 de novembro de 2012. *Aprova o Regulamento de Extensão Universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA).* Disponível em <https://proext.ufba.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2012-2018). Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202012%20-%202016_1.pdf, acessado em março/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2008-2010). Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202008%20-%202010%20Complemento_0.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2004-2008). Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI2004-20081_0.PDF, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Gabinete do Reitor (Pro Tempore). Portaria n.797, de 09 de julho de 2014. *Institui o regulamento para realização das*

avaliações de desempenho para fins de progressão, promoção e estágio probatório, para os ocupantes da carreira do magistério superior no âmbito da UFFS. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura/apresentacao>, acessado em julho/2019.

_____. Câmara de Extensão do Conselho Universitário. Resolução n.1/2014. *Aprova o Regulamento da Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul.* Disponível em <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2018).* Disponível em https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Conselho Universitário. Resolução n.35, de 15 de outubro de 2018. *Estabelece os critérios de avaliação para fins de promoção e progressão na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.* Disponível em https://portal.unila.edu.br/comissoes/cppd/arquivos/35_2018_Estabelece_os_critrios_para_fins_de_promoo_e_progresso_docente.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Comissão Superior de Extensão. Resolução n.001, de 25 de fevereiro de 2015. *Estabelece normas gerais para regulamentação, registro e avaliação das atividades de extensão no âmbito da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), de acordo com a Política Nacional de Extensão e com a Política de Extensão da UNILA.* Disponível em <https://portal.unila.edu.br/proex>, acessado em julho/2019.

_____. Comissão Superior de Extensão. Resolução n.003, de 2 de setembro de 2014. *Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA.* Disponível em <https://portal.unila.edu.br/proex>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017).* Disponível em <https://unila.edu.br/pdi>, acessado em agosto/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.61, 28 de novembro de 2014. *Regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências.* Disponível em <https://www.proex.ufpb.br/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução n.33, de 18 de agosto de 2014. *Regulamenta o processo de avaliação para fins de promoção à classe “E” (Professor Titular) do magistério superior na Universidade Federal da Paraíba.* Disponível em <https://www.ufpb.br/dgeoc/contents/menu/resolucoes>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).* Disponível em <http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/pdi-ufpb-2014-2018.pdf/view>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2012).* Disponível em <file:///C:/Users/nfc/Downloads/PDI%20UFPB%202009-2012.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.54, de 16 de agosto de 2006. *Estabelece o Sistema de Avaliação das Atividades do Magistério Superior para efeito de Progressão Funcional para a Classe de Professor Associado e dá outras providências.* Disponível em <https://www.ufpb.br/dgeoc/contents/menu/resolucoes>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Conselho Universitário. Resolução n. 04, de 19 de fevereiro de 2018. *Regulamenta as ações de extensão como componente curricular obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFAL*. Disponível em <https://ufal.br/ufal/extensao>, acessado em outubro/2019.

_____. *Relatório Parcial Ciclo Avaliativo 2015*. CPA/UFAL, março, 2016. Disponível em <https://ufal.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 78, de 17 de novembro de 2014. *Regulamenta, no âmbito da UFAL, o Processo de Promoção Docente para a Classe E (Professor Titular) da Carreira de Magistério Superior*. Disponível em <https://ufal.br/resolucoes/2014/resolucao-no-78-2014-de-17-11-2014>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 65, de 03 de novembro de 2014. *Estabelece a atualização das diretrizes gerais das atividades de extensão no âmbito da UFAL*. Disponível em <https://ufal.br/ufal/extensao>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 77, de 18 de novembro de 2013. *Disciplina procedimentos para Avaliação de Desempenho de Docentes para fins de progressão e de Promoção*. Disponível em <https://ufal.br/servidor/noticias/2013/12-1/consuni-divulga-normas-para-avaliacao-de-desempenho-docente/rco-n-77-de-18-11-2013-3.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017)*. Disponível em <https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017/view>, acessado em agosto/2018.

_____. *Relatório Final Ciclo Avaliativo 2012*. CPA/UFAL, março, 2013. Disponível em <https://ufal.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2008-2012)*. Disponível em https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI_2008_2012.pdf/view, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2008)*. Disponível em https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI_2006-2008.doc/view, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2000-2003)*. Disponível em <https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI%202000-2003.pdf/view>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 13, de 14 de dezembro de 1988. *Estabelece os Critérios de Avaliação do Desempenho Docente na Universidade Federal do Alagoas*. Disponível em <https://ufal.br/resolucoes/sitemap>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). Conselho Universitário. Resolução n. 10, de 28 de abril de 2016. *Aprova o Regimento Interno da Pró-reitoria de Extensão da UNIFAL-MG e dá outras providências*. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/regulamentacao-institucional/>, acessado em julho/2019.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. Resolução n.01, de 01 de abril de 2015. *Estabelecer prazos para aprovação, registro e certificação das ações de extensão*. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/regulamentacao-institucional/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2020). Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-periodo-2016-2020>, acessado em julho/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução, n.150 de 02 de outubro de 2013. *Normas de Progressão e Promoção na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG*. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/cppd/wp-content/uploads/sites/121/2020/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-150-2013-1.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2015). Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-2011-2015>, acessado em julho/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2007-2010). Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/proplan/PDI%202007-2010.pdf>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2019). Disponível em http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf, acessado em agosto/2018.

_____. Câmara Superior de Gestão Administrativo-Financeira do Conselho Universitário. Resolução n. 03, de 12 de julho de 2013. *Regulamenta a avaliação de desempenho dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, para fins de progressão e de promoção funcional*. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_17032013.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Câmara Superior de Pesquisa e Extensão do Conselho Universitário. Resolução n. 02, de 7 de dezembro de 2004. *Regulamenta as atividades de extensão da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências*. Disponível em <http://extensao.ufcg.edu.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário. Resolução n.32, de 27 de setembro de 2013. *Dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório, à progressão funcional e à promoção na Carreira do Magistério Superior, e revoga as disposições em contrário*. Disponível em https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2013_0032.pdf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2018-2022). Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf, acessado em janeiro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2017). Disponível em <https://prodirh.ufg.br/n/5163-publicacao-on-line-do-pdi-2011-2015-da-ufg>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2008-2012). Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/178/o/PDI_UFG_2008_2012.pdf, acessado em janeiro/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 03, de 28 de março de 2008. *Regulamenta as Ações de Extensão e Cultura na UFG e o Programa de Bolsas de Extensão e Cultura – PROBEC, revogando a Resolução CONSUNI N° 001/2002 de 25 de janeiro de 2002*. Disponível em http://www.proec.ufg.br/up/694/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0003.pdf, acessado em junho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (UNIFEI). Estatuto. Aprovado pela Portaria MEC n. 1.084, de 23 de dezembro de 2015 (DOU de 24/12/2015). *Dispõe sobre os aspectos gerais da organização e do funcionamento da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI*. Disponível em <https://normas.unifei.edu.br/todas/estatuto/>, acessado em outubro/2020.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2018). Disponível em <https://unifei.edu.br/cpa/documentos/>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. Resolução n. 226, de 11 de dezembro de 2013. *Norma para Avaliação para Progressão e Promoção na Carreira Docente de Magistério Superior na UNIFEI - 2013* (atualizada até 2018, pela Resolução n.130). Disponível em <https://normas.unifei.edu.br/todas/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. Norma (s/n), de 19 de junho de 2013. *Norma para registro de atividades de extensão e emissão de certificados e declarações da Pró-Reitoria de Extensão da UNIFEI*. Disponível em <https://unifei.edu.br/extensao/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Conselho Setorial de Extensão e Cultura. Resolução n.04, de 03 de dezembro de 2018. *Fixa normas sobre a Política de Extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora*. Disponível em <https://www2.ufjf.br/proex/conexc/resolucoes/>, acessado em junho/2019.

_____. Conselho Superior. Resolução n.05, de 6 de junho de 2014. *Normas para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, e para acesso à Classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Juiz de Fora*. Disponível em <http://www.ufjf.br/progepe/publicacoes/resolucoes-ufjf/>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em https://www2.ufjf.br/ufjf/wp-content/uploads/sites/3/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf, acessado em julho/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.61, de 16 de março de 1989. *Fixa normas para a Progressão Funcional do Pessoal das carreiras do Magistério Superior e de 1º e 2º Graus*. Disponível em <http://www.ufjf.br/progepe/publicacoes/resolucoes-ufjf/>, acessado em junho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2020). Disponível em http://www.ufla.br/pdi/wp-content/uploads/2017/04/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf, acessado em julho/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.061, de 18 de agosto de 2011. *Altera o anexo da Resolução CUNI n°038/2006, alterada pela Resolução CUNI 004/2010, que estabelece normas para efeito de progressão funcional da Carreira do Magistério da Universidade Federal de Lavras*. Disponível em <http://www.cppd.ufla.br/wp-content/uploads/2017/02/Manual-da-CPPD-1%c2%aa-Vers%c3%a3o.pdf>, acessado em julho/2019.

UFLA. Conselho Universitário. Resolução n.038, de 5 de julho de 2006. *Estabelece normas para efeito de progressão funcional da Carreira do Magistério da Universidade Federal de Lavras*. Disponível em <http://www.cppd.ufla.br/wp-content/uploads/2017/02/Manual-da-CPPD-1%c2%aa-Vers%c3%a3o.pdf>, acessado em julho/2019.

UFLA. *Estatuto*. Aprovado pela Portaria MEC n. 959, de 3/8/95, publicada no DOU de 4/8/95, alterado pelas Portarias MEC n° 1.591, de 28/10/99 (DOU de 3/11/99) e n° 66, de 17/1/07 (DOU

de 19/1/07). Disponível em <https://ufla.br/images/arquivos/conselhos/wp/2014/06/estatuto-ufla.pdf>, acesso em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução n. 56, de 02 de junho de 2014. *Dispõe sobre a promoção funcional à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso*, de que trata a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, e suas respectivas alterações, e a Portaria nº 982, de 03 de outubro de 2013, do Ministro de Estado da Educação. Disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=2&txtCritério=magist%u00e9rio+superior&txtNumero=&txtAno=&tipoUID=2>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2018). Disponível em <http://www1.ufmt.br/pdiufmt/arquivos/07a8a71932c6bb8b0ba1ac2938c7a05f.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2005-2012). Disponível em <http://www1.ufmt.br/pdiufmt/arquivos/07a8a71932c6bb8b0ba1ac2938c7a05f.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.36, de 04 de abril de 2005. *Dispõe sobre alterações à Resolução CONSEPE n. 57, de 14 de maio de 2001 que Regulamenta as atividades de extensão da UFMT*. Disponível em <https://www.ufmt.br/unidade/extensao-procevy>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.01, de onze de fevereiro de 1992. *Estabelece critérios de avaliação para fins de progressão na carreira do magistério superior, por titulação e por desempenho acadêmico*. Disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=2&txtCritério=magist%u00e9rio+superior&txtNumero=&txtAno=&tipoUID=2>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Conselho Diretor. Resolução n. 41, de 28 de março de 2018. *Normatiza os procedimentos de avaliação docente, progressão e promoção funcionais, aceleração da promoção, reposicionamento por titulação e Retribuição por Titulação no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Disponível em <https://faalc.ufms.br/files/2018/04/carreira-promocao-docente-2018.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Extensão, Cultura e Esporte. Resolução n. 6, de 6 de julho de 2017. *Estabelece as Normas Regulamentadoras das Ações de Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Disponível em <https://proece.ufms.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/08/PDI-realinhado-2017-4.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2014). Disponível em http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/pdi_2010_14_realinhado.pdf /, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.10, de 10 de outubro de 2019. *Estabelece diretrizes curriculares para a integralização de atividades acadêmicas curriculares de Formação em Extensão*

Universitária nos cursos de graduação da UFMG. Disponível em <https://www2.ufmg.br/proex>, acessado em novembro/2019.

_____. Câmara de Extensão. Resolução n. 03 de 17 de maio de 2016. *Regulamenta a proposição, a aprovação, a certificação e o funcionamento das ações de extensão universitária.* Disponível em <https://www2.ufmg.br/proex>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução complementar n. 04, de 09 de setembro de 2014. *Dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais.* Disponível em <https://www.ufmg.br/boletim/bol1878/e1.shtml>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2018).* Disponível em https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2008-2012).* Disponível em https://ufmg.br/storage/3/f/4/3/3f4306093ba5f66b7633a5167a49f047_15347223650757_335331363.pdf, acessado em agosto/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.7.609, de 20 de novembro de 2018. *Aprova o Regulamento das Ações de Extensão Universitária da UFOP.* Disponível em <http://www.proex.ufop.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025).* Disponível em https://ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf, acessado em julho/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução, n.1760, de 29 de junho de 2015. *Aprova normas para o desenvolvimento na Carreira de Magistério Superior dos docentes da UFOP.* Disponível em http://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CUNI_1760.pdf, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n.42, de 18 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre o Regulamento da curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL - e dá outras providências.* Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/prec/>, acessado em outubro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2020).* Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/cpa/documentos-institucionais/>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 10, de 21 de outubro de 2015. *Dispõe sobre as normas para o processo de avaliação de desempenho para fins de Progressão e Promoção dos servidores docentes do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.* Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/progep/cdp/progressao-e-promocao-funcional-de-docentes/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.10, de 19 de fevereiro de 2015. *Dispõe sobre o Regulamento Geral dos Programas e Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPEL, e dá outras providências.* Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/prec/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.02/2019, de 23 de abril de 2019. *Estabelece as normas para o reconhecimento e funcionamento das Ligas Acadêmicas nos cursos de*

Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). UFPE, 2019a. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/normas>, acessado em 25/07/2019.

_____. *Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco - Republicação*. *Boletim Oficial*. N.067 Especial, v.53, p.1-60, 25 de julho de 2019. UFPE, 2019b, Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/38962/1870976/bo67.pdf>, acessado em 07/10/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.16/2019, de 02 de outubro de 2019c. *Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências*. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/normas>, acessado em 13/01/2020.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2018). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2019. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (73p.)

_____. *Relatório de Gestão UFPE 2018*. UFPE, 2018. Disponível em <https://www.ufpe.br/proplan/relatorios-de-gestao>, acessado em 21/03/2022.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 09/2017, de 04 e 05 de julho 2017. *Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE*. UFPE, 2017a. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/normas>, acessado em 07/10/2019.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.17/2017, de 25 de outubro de 2017. *Estabelece as normas para o reconhecimento e o funcionamento de Empresas Juniores na Universidade Federal de Pernambuco*. UFPE, 2017b. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/normas>, acessado em 25/07/2019.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (Triênio 2015-2017). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2018. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (84p.)

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2016). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2017. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (101p.)

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2015). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2016. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (85p.)

_____. Conselho Universitário. Resolução n.03/2014, de 10 de junho de 2014. *Estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior*. UFPE, 2014c. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/398575/509685/Res+2014+03+CONSUNIV.pdf/6873816c-0407-456f-8392-e2587996142b>, acessado em 13/01/2020.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2014b). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2015. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (210p.)

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2018). UFPE, 2014a. (125p.). Disponível em https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf, acessado em 20/12/2018.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2013b). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2014. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (182p.)

_____. *Planejamento Estratégico Institucional UFPE – PEI 2013/20207*. UFPE, 2013a. (40p.). Disponível em https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pei13_27_.pdf, acessado em 20/12/2018.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2012). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2013. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (113p.)

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2011). Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2012. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (84p.)

_____. *Relatório de autoavaliação institucional* (2010). Comissão Própria de Avaliação. Recife, abril/2011. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (74p.)

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2009-2013). UFPE, 2009a. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/PDI++UFPE+2009-2013.pdf/add2c984-6d9d-410a-8bb2-daa03cb6219c>, acessado em 20/12/2018.

_____. *Relatório parcial de autoavaliação institucional do período 2009/2010*. Comissão Própria de Avaliação. Recife, março/2010. Disponível em <https://www.ufpe.br/cpa>, acessado em 20/12/2018. (21p.)

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.9/2007, de 04 de julho de 2007. *Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências*. Disponível em <https://www.ufpe.br/proexc/normas>, acessado em 25/07/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2019). Disponível em <http://proplan.ufrr.br/index.php/planejamento/pdi>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2016). Disponível em [file:///C:/Users/nfc/Downloads/resoluo%20003-11%20cuni%20-%20aprova%20o%20pdi%20-%202011-2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nfc/Downloads/resoluo%20003-11%20cuni%20-%20aprova%20o%20pdi%20-%202011-2016%20(1).pdf), acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 01, de 19 de agosto de 2013. *Regulamenta as normas para avaliação de desempenho acadêmico dos docentes da UFRR para fins de desenvolvimento na carreira*. Disponível em http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=98:resolucoes-2013&Itemid=403, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 004, de 31 de março de 2005. *Normaliza as ações da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX no âmbito da Universidade Federal de Roraima*. Disponível em <http://prae.ufrr.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. Resolução Normativa n.114, de 14 de novembro de 2017. *Estabelece os critérios e os procedimentos para a concessão das progressões e promoções na Carreira do Magistério Federal no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina*. Disponível em <http://cun.orgaosdeliberativos.ufsc.br/conselho-universitario-cun-resolucoes/>, acessado em julho/2020.

_____. Conselho Universitário. Resolução Normativa n. 88, de 25 de outubro de 2016. *Dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina*. Disponível em <https://proex.ufsc.br/>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em <http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2014). Disponível em <http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2010-2014-Com-Capa-e-Indice.pdf> /, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2004-2009). Disponível em <http://pdi.ufsc.br/pdi-2004-2009/>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). Gabinete do Reitor. Resolução n.06, de 29 de abril de 2019. *Aprova a Política de Extensão da UFSM*. Disponível em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/>, acesso em julho/2019.

_____. Gabinete do Reitor. Resolução n.03, de 11 de janeiro de 2019. *Regula a inserção das ações de extensão nos currículos dos cursos de graduação*. Disponível em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/>, acessado em outubro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2026). Disponível em <http://pdi.ufsm.br/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Gabinete do Reitor. Resolução n. 13, de 30 de junho de 2014. *Dispõe sobre o estabelecimento/aplicação de critérios para avaliação de docentes com vistas à promoção e progressão na classe E, denominada de Professor Titular do Quadro Permanente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. Disponível em <https://www.ufsm.br/cppd-comissao-permanente-de-pessoal-docente/>, acessado em julho/2019.

_____. Gabinete do Reitor. Resolução n. 32, de 07 de novembro de 2013. *Dispõe sobre o estabelecimento/aplicação de critérios para avaliação de docentes com vistas à promoção e progressão na classe D, denominada de Professor Associado do Quadro Permanente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. Disponível em <https://www.ufsm.br/cppd-comissao-permanente-de-pessoal-docente/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Conselho de Extensão. Resolução n. 03, de 17 de março de 2016. *Aprova o Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos*. Disponível em <http://www.proex.ufscar.br/>, acessado em junho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 819, de 26 de agosto de 2015. *Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos docentes da Universidade Federal de São Carlos*. Disponível em https://www.soc.ufscar.br/consuni/2015/arquivos/210areuniao-ordinaria-24042015/deliberacoes_consuni_210.pdf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2017). Disponível em <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/pdi-mec-ufscar-2013-2017.pdf>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2015). Disponível em http://pdi.ufsm.br/images/PDI_2011-2016/PDI-2011-2016.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2004). Disponível em <http://www.pdi.ufscar.br/>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2018). Disponível em https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pdi/pdi_2014_2018/pdi_2014_2018.pdf, acessado em julho/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 034, de 13 de outubro de 2014. *Regulamenta as disposições para processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção de docentes entre as classes A, B, C, D e E da carreira do Magistério Superior da UFSJ*

(Modificada pelas Resoluções 032/2015 e 001/2019). Disponível em https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 009, de 14 de abril de 2005. *Estabelece a Política da Extensão na UFSJ*. Disponível em <https://ufsj.edu.br/extensao/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 013, de 6 de maio de 2010. (Modificada pela Res. 039/2012). *Regulamenta a extensão na UFSJ*. Disponível em <https://ufsj.edu.br/extensao/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Conselho Universitário. Resolução n°139, de 11 de outubro de 2017. Disponível em https://www.unifesp.br/reitoria/proec/images/PROEX/Curriculariza%C3%A7%C3%A3o/Resolucao139_curricularizacao.pdf, acessado em outubro/2019.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Relatório Integral (Ano Base 2017). CPA/UNIFESP, março, 2018. Disponível em <http://www.unifesp.br/reitoria/cpa/relatorios> acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020)*. Disponível em <https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/planejamento-institucional> , acessado em agosto/2018.

_____. Reitoria. Resolução n. 115, de 08 de abril de 2015. *Dispõe sobre a promoção à classe D, denominada Professor Associado, da carreira de Magistério Superior*. Disponível em <https://www.unifesp.br/reitoria/cppd/promocao-funcional>, acessado em julho/2019.

_____. Reitoria. Resolução n° 110, de 18 de novembro de 2014. *Dispõe sobre a promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular, da Carreira do Magistério Superior da UNIFESP*. Disponível em <https://www.unifesp.br/reitoria/cppd/promocao-funcional>, acessado em julho/2019.

_____. Reitoria. *Regimento Geral da Extensão Universitária na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura PROEC*. São Paulo. Aprovado pelo Reitor em 13 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.unifesp.br/reitoria/proex/>, acessado em julho/2019.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2010-2012*. CPA/UNIFESP, junho, 2012. Disponível em <http://www.unifesp.br/reitoria/cpa/relatorios> acessado em agosto/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n.12, de 23 de abril de 2018. *Normatiza a Institucionalização das Atividades de Extensão no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Sergipe*. Disponível em <http://proex.ufs.br/pagina/20032-pro-reitoria-de-extensao>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n. 53, de 29 de novembro de 2016. *Dispõe sobre as Atividades de Extensão e institui o Fundo de Apoio à Extensão*. Disponível em <https://proex.ufs.br/pagina/20032>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020)*. Disponível em http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020_1_min.pdf , acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.61, de 11 de novembro de 2014. *Estabelece normas e critérios para a progressão funcional e promoção dos docentes da UFS nos termos da Lei n° 12.772 de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Lei n 12.863 de 24 de setembro de 2013, respeitado o disposto na Lei n 9.394 de 1996 e de acordo com a Portaria n° 554 de 20*

de junho de 2013 e Portaria n° 982, de 3 de outubro de 2013, ambas do Ministério da Educação. Disponível em http://ccsa.ufs.br/uploads/page_attach/path/1299/612014_-_Progresso_o_Docente.pdf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2014). Disponível em http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1043/pdi_2010-2014texto.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Conselho Diretor. Resolução n. 03, de 09 de junho de 2017. *Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho.* Disponível em http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg_atacondir-2017-3.pdf, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2021). Disponível em <http://www.proplad.ufu.br/pide/>, acessado em julho/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2015). Disponível em <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide-ufu-2010-2015.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 04, de 27 de março de 2009. *Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências.* Disponível em <http://www.proexc.ufu.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). Conselho Universitário. Resolução n.15, de 10 de dezembro de 2015. *Aprova o Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (RAPPAD).* Disponível em <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/15-2015-RAPPAD.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2018-2023). Disponível em <http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>, acessado em julho/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2012-2017). Disponível em http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI_2012-2017.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 7, de 5 de dezembro de 2007. *Aprova a Política de Extensão da Ufv, que passa a fazer parte integrante desta Resolução.* Disponível em <http://www.pec.ufv.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.º 45, de 11 de setembro de 2017. *Aprova as normas, procedimentos e critérios que regulamentam as atividades de extensão na Universidade Federal do Acre.* Disponível em <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-cepex/resolucoes-de-2017/resolucao-n-o-045-de-11-de-setembro-de-2017>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 045, de 11 de setembro de 2017. *Aprova as normas, procedimentos e critérios que regulamentam as atividades de extensão na Universidade Federal do Acre.* Disponível em <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-cepex/resolucoes-de-2017/resolucao-n-o-045-de-11-de-setembro-de-2017>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Administração. Resolução n. 008, de 04 de novembro de 2015. *Aprova os requisitos à classe de Professor Titular*. Disponível em <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-de-administracao/resolucoes-de-2015-1/resolucao-no-008-de-04-de-novembro-de-2015>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em <http://www.ufac.br/site/idades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2015*. CPA/UFAC, março, 2016. Disponível em <http://www.ufac.br/cpa/menu/relatorios/> acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2014). Disponível em [file:///C:/Users/nfc/Downloads/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20-%20PDI%20-%202011-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nfc/Downloads/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20-%20PDI%20-%202011-2014%20(1).pdf), acessado em dezembro/2018.

_____. *Avaliação Institucional Relatório Final* (Ano 2011). CPA/UFAC, março, 2012. Disponível em <http://www.ufac.br/cpa/menu/relatorios/> acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2006-2010). Disponível em <file:///C:/Users/nfc/Downloads/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20-%20PDI%20-%202006-2010.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 12, de 06 de fevereiro de 2009. *Regulamenta a progressão funcional da Carreira de Magistério Superior, e seus níveis subsequentes*. Disponível em <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2009/resolucao-no-12-de-06-de-fevereiro-de-2009>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2014). Disponível em <http://www2.unifap.br/pdi/anos-anteriores/pdi-2010-2014/>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em <http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf> /, acessado em dezembro/2018.

_____. *Modelo de Relatório de Atividade docente para progressão*. Comissão Permanente de Pessoal Docente. CPPD/UNIFAP, 2013. Disponível em <https://www2.unifap.br/cppd/progressao-e-promocao/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n.009, de 30 de março de 2006. *Aprova o Regulamento da Extensão Universitária no âmbito da UNIFAP*. Disponível em <http://www.unifap.br/extensao/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Conselho Universitário. Resolução n.13, de 25 de maio de 2017. *Revisar e atualizar as normas de progressão e promoção dos docentes da carreira do Magistério Superior da UFAM e dá outras providências*. Disponível em <http://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/resolucao-n0132017-consuni-progressao-e-promocao.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2025). Disponível em http://www.proplan.ufam.edu.br/Arquivos_DPE/PDI%20UFAM%202016-2025.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. Câmara de Extensão e Interiorização (CEI). Resolução n. 001, de 06 de dezembro de 2012. *Dispõe sobre a regulamentação de Programas Institucionais de Extensão da*

Universidade Federal do Amazonas. Disponível em <https://proext.ufam.edu.br/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 008, de 16 de março de 2010. *Aprovou a Política de Extensão da UFAM*. Disponível em <https://proext.ufam.edu.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2015)*. Disponível em http://www.proplan.ufam.edu.br/DMA_PDI_06a15.pdf/, acessado em dezembro/2018.

_____. Câmara de Extensão e Interiorização. Resolução n.01, de 11 de outubro de 2006. *Institui o Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE)*. Disponível em <http://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1402/5/RESOLU%c3%87%c3%83O%20N%c2%ba%20001-2006%20-%20Regulamenta%20a%20modalidade%20PACE.pdf>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA). Conselho Universitário. Resolução n.42, de 16 de maio de 2019. *Dispõe a integralização curricular das ações de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Cariri*. Disponível em <http://proex.ufca.edu.br/>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho Superior *Pro tempore*. Resolução n.53, de 12 de novembro de 2018. *Estabelece, ad referendum, o Regulamento das Atividades de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Cariri (UFCA)*. Disponível em <http://proex.ufca.edu.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025)*. Disponível em <https://www.ufca.edu.br/portal/pei/pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Relatório Final do Ciclo 2015-2017. CPA/UFCA, março, 2018. Disponível em <https://www.ufca.edu.br/portal/relatorios-de-avaliacao>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Autoavaliação Institucional Relatório Técnico Parcial (Ano 2014)*. CPA/UFCA, março, 2015. Disponível em <https://www.ufca.edu.br/portal/relatorios-de-avaliacao>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Pró-Reitoria de Extensão. Edital n.11, de 26 de novembro de 2018. *Chamada para seleção de propostas de Projetos e Programas de extensão para concessão de bolsas do Programa de Extensão Universitária – 2019*. Fortaleza, 2018. Disponível em <https://prex.ufc.br/wp-content/uploads/2018/11/ufc-prex-edital11-2018.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 28, de 01 de dezembro de 2017. *Dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará*. Disponível em <http://www.prex.ufc.br/wp-content/uploads/2018/01/ufc-resolucao-28-1dez17-curricularizacao.pdf>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.22, de 3 de outubro de 2014. *Estabelece os critérios e procedimentos para a avaliação de desempenho e para a verificação do cumprimento dos requisitos necessários à progressão e à promoção por desempenho e/ou por titulação dos integrantes do Quadro Permanente do Magistério Superior da UFC previstas na Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Lei no 12.863, de 24 de setembro 2013, e nas diretrizes gerais da Portaria MEC no 554, de 20 de junho 2013, e dá outras providências.*
Disponível em

http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_ cepe_2014/resolucao22_ cepe_2014.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.25, de 20 de outubro de 2014. *Estabelece normas, critérios e procedimentos para a promoção do nível 4 da Classe D, denominada de Professor Associado, para a Classe E, denominada de Professor Titular, do Magistério Superior Quadro Permanente da UFC e dá outras providências.* Disponível em http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_ cepe_2014/resolucao22_ cepe_2014.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 04, de 27 de fevereiro de 2014. *Baixa normas que disciplinam as Atividades de Extensão da Universidade Federal do Ceará.* Disponível em <http://www.prex.ufc.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022).* Disponível em <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/313-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>, acessado em agosto/2018.

_____. *Autoavaliação da Universidade Federal do Ceará (UFC).* Relatório Técnico – 2015 (Baseado em dados de 2014). CPA/UFC, março, 2015. Disponível em <http://www.cpa.ufc.br/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017).* Disponível em <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/313-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012).* Disponível em <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/313-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) – Ano Base 2009.* CPA/UFC, março, 2010. Disponível em <http://www.cpa.ufc.br/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2007-2011).* Disponível em <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/313-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.52, de 25 de julho de 2017. *Estabelece critérios de avaliação de desempenho para fins de progressão, promoção e aceleração da promoção na carreira do Magistério Superior.* Disponível em <https://daocs.ufes.br/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.46, de 09 de outubro de 2014. *Dispõe sobre as normas que regulamentam a extensão na Universidade Federal do Espírito Santo.* Disponível em <https://proex.ufes.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019).* Disponível em <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/plano-desenvolvimento-institucional/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2014).* Disponível em http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/pdi_u_fes_2010_2014.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO). Ordem de Serviço conjunta PROGRAD/PROEX, n.01, de 22 de maio de 2019. *Dispõe sobre a normatização das Atividades Extensionistas nos currículos dos Cursos de Graduação da UNIRIO.* Disponível em <http://www.unirio.br/proreitoriadeextensaoecultura/front-page>, acessado em outubro/2019.

_____. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Ordem de Serviço n. 01, de 07 de agosto de 2017. *Dispõe sobre as diretrizes para programas e projetos de extensão e cultura na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.* Disponível em <http://www.unirio.br/proreitoriadeextensaoecultura/>, acessado em julho/2019.

_____. *Autoavaliação 2016.* Relatório. CPA/UNIRIO, março, 2017. Disponível em <http://www2.unirio.br/cpa/relatorios-de-autoavaliacao-institucional>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.4.430, de 28 de novembro de 2014. *Dispõe sobre o regulamento para fins de progressão funcional e de promoção na Carreira de Magistério Superior, no âmbito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.* Disponível em <http://www.unirio.br/ib/arquivos/boletim-22-nova-resolucao-para-progressao-dos-professores>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2021).* Disponível em <http://www.unirio.br/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016).* Disponível em <http://www.unirio.br/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Autoavaliação Institucional 2011.* Relatório Final. CPA/UNIRIO, março, 2012. Disponível em <http://www2.unirio.br/cpa/relatorios-de-autoavaliacao-institucional>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2011).* Disponível em http://www.unirio.br/proplan/pdi/copy3_of_PDI20062011.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Conselho de Administração. Resolução n. 204, de 03 de outubro de 2017. *Regulamenta os procedimentos do processo de avaliação de desempenho acadêmico da Carreira de Magistério Superior na UFMA.* Disponível em <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Mm9sMM9NwqKNgNT.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2021).* Disponível em <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016).* Disponível em <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/VCr7WSAs8vHGTUH.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 621, de 26 de junho de 2008. *Dispõe sobre as ações de extensão no âmbito da UFMA.* Disponível em <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proec/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFQB). Reitora Pro Tempore *Estatuto da Universidade Federal do Oeste da Bahia*, de 27 de novembro de 2018. Disponível em <https://www.ufob.edu.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 254, de 02 de julho de 2018. *Estabelece diretrizes para cadastro, registro e acompanhamento das ações de extensão nas modalidades Programa, Projetos, Curso e Evento na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)*. Disponível em <http://ufopa.edu.br/procce/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Superior de Administração. Resolução n. 30, de 18 de abril de 2017. *Regulamenta os procedimentos para fins de progressão e promoção dos Servidores da Carreira do Magistério Superior*. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/progep/documentos/2020/b460f447d060f67a5aa7c5627210ca7b.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 108, de 8 de abril de 2015. *Aprova a Política Institucional de Extensão da Ufopa*. Disponível em <http://ufopa.edu.br/procce/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2012-2016). Disponível em http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/pdi_2012-2016_aditamento.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 4.644, de 24 de março de 2015. *Regulamenta os procedimentos para fins de Progressão e de Promoção dos servidores da Carreira do Magistério Superior, no âmbito da UFPA*. Disponível em <http://sege.ufpa.br/consepe.html>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2025). Disponível em <http://www.proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa/>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2015). Disponível em <http://www.proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa/>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Resolução n. 3.298, de 7 de março de 2005. *Dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará*. Disponível em <http://novoproex.ufpa.br/politica>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2001-2010). Disponível em <http://www.proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2017-2021). Disponível em <http://www.proplan.ufpr.br/portal/arquivos-pdi/>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.10, de 23 de maio de 2014. *Estabelece os critérios de avaliação para fins de promoção e progressão na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal do Paraná*. Disponível em http://www.cppd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2019/06/resolucao_10_14_cepe_progressao_magisterio_superior_na_ufpr.pdf, acessado em 06/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.70, de 20 de dezembro de 2012. *Altera a Resolução 72/11 - CEPE que Dispõe sobre as Atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná*. Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2012-2016). Disponível em <http://www.proplan.ufpr.br/portal/arquivos-pdi/>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2007-2011)*. Disponível em <http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202007-2011.pdf>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2002-2006)*. Disponível em <http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202002-2006.pdf>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.53, de 12 de abril de 2019. *Regulamenta a inclusão das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI*. Disponível em <https://ufpi.br/cppecc-prexc>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.85, de 22 de maio de 2018. *Regulamenta o cadastro, o acompanhamento e a avaliação de Programas e Projetos de Extensão*. Disponível em <http://ufpi.br/extensao>, acessado em janeiro/2020.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019)*. Disponível em http://www.ufpi.br/images/cpa/PDI_UFPI_2015_-_2019.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPI (Ano Referência 2015)*. CPA/UFPI, março, 2016. Disponível em <http://www.ufpi.br/avaliacao-cpa>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.176, de 7 de outubro de 2014. *Estabelece parâmetros e regulamenta procedimentos do processo de promoção para a Classe E, de Professor Titular*, previsto no Art. 12, x3º, IV, e xx4º ao 6º, da Lei n.12.772, de 28 de dezembro de 2012, e na Portaria n.982, de 3 de outubro de 2013, do Ministro de Estado da Educação. Disponível em <http://ufpi.br/estatutos-regimentos-e-resolucoes>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.178, de 8 de outubro de 2014. *Estabelece os critérios e procedimentos da Avaliação de Desempenho Docente para Progressão da Classe C, denominada Professor Adjunto IV para a Classe D, denominada de Professor Associado e dentro da Classe D da Carreira do Magistério Superior*. Disponível em <http://ufpi.br/estatutos-regimentos-e-resolucoes>, acessado em julho/2019, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.35, de 13 de março de 2014, *Aprova as diretrizes da Política de Extensão Universitária da UFPI*. Disponível em <http://ufpi.br/extensao>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2014)*. Disponível em http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI_Verso_Unificada-2010-2014.pdf/, acessado em dezembro/2018.

_____. *Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Piauí – UFPI 2010*. Relatório Final. CPA/UFPI, março, 2011. Disponível em <http://www.ufpi.br/avaliacao-cpa>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2005-2009)*. Disponível em http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/pdi2005-2009.pdf/, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Conselho Acadêmico. Resolução n.06, de 08 de abril de 2019. *Dispõe sobre a Regulamentação da*

Política de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/proext/a-pro-reitoria>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho Acadêmico. Resolução, n. 38, de 13 de julho de 2017. *Dispõe sobre as normas que disciplinam as ações de extensão universitária no âmbito da UFRB.* Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/proext/>, acessado em outubro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019).* Disponível em https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf, acessado em agosto/2018.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional (Relatório Parcial I do Ciclo Avaliativo 2015-2017).* CPA/UFRB, março, 2016. Disponível em <https://ufrb.edu.br/cpa/relatorios>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho Acadêmico. Resolução n. 23, de 26 de novembro de 2014. *Dispõe sobre os critérios para fins de Progressão Funcional Docente da UFRB e revoga a resolução 017/2019 CONAC.* Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/cppd/images/documentos/DOC/resolucao-023-14-conac-.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2014).* Disponível em <https://ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>, acessado em agosto/2018.

_____. *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional.* Relatório Parcial II do Ciclo Avaliativo 2009-2011. CPA/UFRB, março, 2011. Disponível em <https://ufrb.edu.br/cpa/relatorios>, acessado em agosto/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Pró-Reitoria de Extensão. Edital PROFAEX N° 1066, de 27 de dezembro de 2018. *Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão.* Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/editais/profaex>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução n.02, de 13 de junho de 2013. *Regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos da UFRJ.* Disponível em <http://xn--extenso-2wa.ufrj.br/>, acessado em outubro/2019.

UFRJ. Conselho Universitário. Resolução n.08, de 18 de setembro de 2014. *Estabelece normas e critérios para o desenvolvimento na Carreira de Magistério Federal da UFRJ.* Disponível em <https://consuni.ufrj.br/index.php/2012-02-01-17-11-29/resolucoes-2014>, acesso em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006).* Disponível em <https://ufrj.br/docs/PDI.pdf> / <https://ufrj.br/pdi>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. Deliberação n. 99, de 14 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre a norma para o desenvolvimento na Carreira do Magistério Superior no âmbito da FURG – Classes A, B, C e D.* Disponível em <https://cppd.furg.br/images/doc/099-2018-COEPEA.Norma.Desenv.Carr.Mag.Sup.Classes.ABC.e-D.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. Deliberação n. 100, de 14 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre a norma para o desenvolvimento na Carreira do Magistério Superior no âmbito da FURG – Classe E – Professor Titular.* Disponível em

<https://conselhos.furg.br/deliberacoes/coepea/pleno/2018/deliberacao-100-2018>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 27 de 11 de dezembro de 2015. *Dispõe sobre a Política de Extensão da FURG*. Disponível em <https://proexc.furg.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. (PDI 2015-2018). Disponível em https://pdi.furg.br/images/PPI-2011-2022_PDI-2015-2018.pdf, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2014). Disponível em <https://pdi.furg.br/images/stories/documentos/pdi%202011-2014.pdf>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.136, de 22 de julho de 2014. *Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção na carreira do Magistério Superior Federal na Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Disponível em <https://sigrh.ufrn.br>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2019). Disponível em <http://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-Novas-Metas.pdf>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n.053, de 15 de abril de 2008. *Dispõe sobre as Normas que Regulamentam as Ações de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN*. Disponível em <https://proex.ufrn.br/>, acessado em junho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 1999-2008). Disponível em <https://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-1999-2008.pdf>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Pró-Reitoria de Extensão. Edição 2019, de 21 de dezembro de 2019. *PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO – PROREXT*. Porto Alegre, 2019. Disponível em <http://www.ufrgs.br/prorext-siteantigo/beneficios/programa-de-bolsas>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 17, de 29 de abril de 2015. *Normas Gerais para atividades de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Disponível em <https://www.ufrgs.br/prorext/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2016-2026). Disponível em <http://www.ufrgs.br/pdi>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. Resolução n.401, de 23 de agosto de 2013. *Altera a Resolução n.12, de 31 de maio de 1995 que aprova as Normas para progressão e promoção de docentes*. Disponível em <https://www.ufrgs.br/cppd/wp-content/uploads/2017/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12-95-COCEP-Alterada-pela-401-2013-CONSUN.pdf>, acessado julho de 2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2011-2015). Disponível em <http://www.ufrgs.br/pdi>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2018). Disponível em <https://seplan.unifesspa.edu.br/pdi.html>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 003, de 16 de abril de 2014. *Regulamenta sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará*. Disponível em <https://proex.unifesspa.edu.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). Conselho Universitário. Resolução n.06, de 17 de agosto de 2018. *Dispõe sobre as normas que regulamentam as atividades de extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia*. Disponível em <https://ufsb.edu.br/extensao>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). Conselho de Extensão Universitária. Decisão Normativa n.5, de 10 de outubro de 2017. *Estabelece os princípios básicos para as atividades de extensão universitária na UFTM*. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/conselhos-vinculados-ao-consu/coext/decisao-normativa>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 13, de 26 de junho de 2014. *Dispõe sobre a progressão funcional e promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior da UFTM, de que trata a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (e alterações)*. Disponível em <https://docplayer.com.br/16995847-Resolucao-n-13-de-26-de-junho-de-2014-do-conselho-universitario-da-uftm.html>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016)*. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/proplan/planejamento-e-desenvolvimento/planejamento-estrategico/pdi/>, acessado em julho/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). Conselho Universitário. Resolução n.09, de 06 de setembro de 2013. *Altera Resolução n.º 07, de 29/06/2012, que regulamenta a progressão funcional e promoção e estabelece critérios de avaliação de desempenho acadêmico no âmbito da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)*. Disponível em <http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/54/2018/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-09-%E2%80%93-CONSU-de-6-setembro-de-2013.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 06, de 17 de abril de 2009. *Política de Extensão*. Disponível em <http://www.ufvjm.edu.br/proexc/>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 24, de 17 de outubro de 2008. *Regulamento das ações de extensão universitária*. Disponível em <http://www.ufvjm.edu.br/proexc/>, acesso em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022)*. Disponível em <http://pdi.sites.uff.br/pdis-da-uff/>, acessado em agosto/2018.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. Instrução de Serviço n. 08/2017. *Dispõe sobre a elaboração, apresentação e reapresentação de Ações de Extensão para o exercício de 2018 e dá outras providências*. Disponível em <https://www.uff.br/?q=grupo/extensao>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017)*. Disponível em <http://pdi.sites.uff.br/pdis-da-uff/>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2008-2012)*. Disponível em <http://pdi.sites.uff.br/pdis-da-uff/>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução n.14, de 26 de janeiro de 2005. *Redefine as Atividades de Extensão no âmbito desta instituição e dá outras providências*. Disponível em <https://www.uff.br/?q=grupo/extensao>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). Conselho Universitário. Resolução nº 130, de 09 de setembro de 2015. *Estabelece normas e critérios para progressão e promoção na carreira do magistério superior da Universidade Federal Rural da Amazônia*. Disponível em https://cppd.ufra.edu.br/images/Documentos/Resolucao_130_CONSUN_09_setembro_2015_Normas_Promo_Progresso.pdf, acessado em julho/2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 248, de 12 de março de 2015. *Aprova as normas que regulamentam as ações de extensão universitária no âmbito da Universidade Rural da Amazônia*. Disponível em <https://proex.ufra.edu.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2014-2024). Disponível em https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLAIN/PLAIN-PDI/VERSAO-INTEGRAL-DO-PLAIN-UFRA-04-10-2014/PROPLADI_PLAIN_UFRA_2014-2024_CONSUN.pdf /, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2010-2014). Disponível em https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLAIN/PLAIN-PDI/PDI/pdi-ufra-2010_2014.pdf, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE). Conselho Universitário. Resolução n. 009, de 08 de fevereiro de 2019. *Regulamenta procedimentos para as progressões funcionais e promoções das carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal Rural de Pernambuco*. Disponível em <http://ufrpe.br/sites/ufrpe.br/files/RECU009.2019%20%20%20PROGRESSO%20%20%20PROMO%20%20%20DOCENTE.pdf>, acessado em fevereiro/2020.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2020). Disponível em <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/PDI%202018%20vers%C3%A3o%20revisada%20e%20atualizada.pdf>, acessado em agosto/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2006-2012). Disponível em http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_ufrpe_2006.2010.pdf.txt.pdf /, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução, n. 148/2004. *Dispõe sobre Ações de Extensão na Universidade Federal Rural de Pernambuco*. Disponível em <http://www.prae.ufrpe.br/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2017). Disponível em <http://portal.ufrj.br/pdi-2013-2017/>, acessado em agosto/2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação n. 61, de 07 de junho de 2013. *Progressão docente horizontal e vertical - Professor Adjunto e Associado*. Disponível em <http://www.ufrj.br/soc/DOCS/Progressao%20Funcional/Delib061CEPE2013.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2006-2011). Disponível em <http://institucional.ufrj.br/pdi/documentos-dos-pdis/>, acessado em dezembro/2018.

UFRRJ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação n. 125, de 06 de julho de 2006. *Normas de atividades de extensão*. Disponível em <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-extensao/>, acessado em julho/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2015-2019). Disponível em <https://documentos.ufersa.edu.br/planejamentos/pdi/>, acessado em dezembro/2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 10, de 24 de novembro de 2014. *Atualiza o Sistema de Acompanhamento das atividades docentes na UFFERSA*. Disponível em <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2014/09/RESOLUCAO.CONSUNI.010.20141.pdf>, acessado em julho/2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 002, de 22 de março de 2012. *Regulamento do Programa Institucional de Extensão*. Disponível em <https://proec.ufersa.edu.br/>, acessado em julho/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2009-2013). Disponível em <https://documentos.ufersa.edu.br/planejamentos/pdi/>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2004-2008). Disponível em <https://documentos.ufersa.edu.br/planejamentos/pdi/>, acessado em dezembro/2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Conselho de Graduação e Educação Tecnológica. Resolução n.69, de 17 de setembro de 2018. *Aprova o regulamento de registro e de inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UTFPR*. Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/extensao/>, acessado em outubro/2019.

_____. Conselho de Graduação e Educação Profissional. Resolução n. 69, de 17 de setembro de 2018. *Aprova o regulamento de registro e de inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UTFPR*. Disponível em <https://portal.utfpr.edu.br/extensao>, acesso em outubro/2019.

_____. Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (s/d). *Diretrizes de extensão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Disponível em <https://portal.utfpr.edu.br/extensao>, acessado em outubro/2019.

_____. Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (s/d). *Regulamento de Programas e Projetos de Extensão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Disponível em <https://portal.utfpr.edu.br/extensao>, acessado em outubro/2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2018-2022). Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2013-2017). Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2009-2013). Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi>, acessado em dezembro/2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI 2004-2008). Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi>, acessado em dezembro/2018.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Levantamento dos PDI das Universidades Federais Brasileiras (2000-2018)

N.	Sigla	UF	Região	PDI localizado - Quantidade e período					Observações
1	UFVJM	MG	Sudeste	0	2017-2021	-	-	-	PDI em elaboração no período de levantamento. Documento anterior não encontrado.
2	UFOB	BA	Nordeste	0	2019-2023	-	-	-	PDI em elaboração no período de levantamento.
3	UFESBA	BA	Nordeste	0	2017-2021	-	-	-	Disponível no <i>site</i> apenas o projeto para elaboração.
4	UFGD	MS	Centro-oeste	1	2013-2017	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
5	UNIR	RO	Norte	1	2014-2018	-	-	-	Primeiro PDI da instituição, conforme o histórico relatado no documento.
6	UNIPAMPA	RS	Sul	1	2014-2018	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
7	UFCG	PB	Nordeste	1	2014-2019	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
8	UFTM	MG	Sudeste	1	2012-2016	-	-	-	Faz-se referência ao PDI 2007-2011, mas o documento não foi encontrado.
9	UNILAB	CE	Nordeste	1	2016-2021	-	-	-	Não há PDI anterior.
10	UNILA	PR	Sul	1	2013-2017	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
11	UNIFEI	MG	Sudeste	1	2015-2018	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
12	UFJF	MG	Sudeste	1	2015-2019	-	-	-	Conforme RAV/2009, a instituição elaborou o PDI 2009-2013, prorrogado, conforme registrado no RAV/2012-2014. Documento não encontrado.
13	UFOP	MG	Sudeste	1	2016-2025	-	-	-	Não há referência a PDI anterior.
14	UFPEL	RS	Sul	1	2015-2020	-	-	-	Não há PDI anterior.
15	UFSJ	MG	Sudeste	1	2014-2018	-	-	-	Faz-se referência ao PDI 2008-2018, não foi encontrado no <i>site</i> . O documento de 2014-2018 consiste na revisão das metas do PDI anterior.
16	UFOPA	PA	Norte	1	2012-2016	-	-	-	Não há PDI anterior.
17	UFCSPA	RS	Sul	1	2014-2019	-	-	-	Faz-se referência a PDI anterior, sem informação do período, mas o documento não foi encontrado no <i>site</i> .
18	UFLA	MG	Sudeste	1	2016-2020	-	-	-	Faz-se menção a PDI anterior (2010-2015), mas o documento não foi encontrado.
19	UNIFESP	SP	Sudeste	1	2016-2020	-	-	-	Faz-se referência a PDI anterior (2011-2015), mas o documento não foi encontrado.
20	UFFS	SC	Sul	1	2012-2018	-	-	-	Não há PDI anterior. Versão preliminar, conforme apresentação do documento.
21	UFCA	CE	Nordeste	1	2016-2025	-	-	-	Não há PDI anterior.
22	UNIFESSPA	PA	Norte	1	2014-2018	-	-	-	Não há PDI anterior.
23	UFRJ	RJ	Sudeste	1	2006	2012-2023	-	-	Não há PDI anterior. PDI 2012 - 2023 trata-se de <i>versão preliminar</i> .
24	UFPE	PE	Nordeste	2	2009-2013	2015-2018	-	-	Não há referência a PDI anterior.
25	UNIFAP	AP	Norte	2	2010-2014	2015-2019	-	-	No RAV/2005-2006 faz-se menção ao PDI 2001 (vigente até 2009), mas o documento não foi encontrado.
26	UFAM	AM	Norte	2	2006-2015	2016-2025	-	-	O PDI de 2006 faz referência ao planejamento estratégico de 2001-2005, mas não menciona documento de PDI anterior.
27	UFMT	MT	Centro-oeste	2	2005-2012	2013-2018	-	-	Não há menção a PDI anterior.
28	UFMS	MS	Centro-oeste	2	2010-2014	2015-2019	-	-	No PDI/2010, menciona-se o PDI/2005-2009, mas o <i>link</i> estava com problema.
29	UFS	SE	Nordeste	2	2014-2019	2016-2020	-	-	O documento do PDI 2010 faz referência ao cumprimento das metas do PDI anterior - 2005-2009. O arquivo não está disponível no <i>site</i> .
30	UFRR	RR	Norte	2	2011-2016	2016-2019	-	-	No PDI não referência a PDI anterior.
31	UFMS	RS	Sul	2	2011-2015	2016-2026	-	-	PDI 2001-2005 e 2006-2010 não estão disponíveis no <i>site</i> .

32	UFRA	PA	Norte	2	2010-2014	2014-2024	-	-	PDI 2010-2014 faz referência a PDI anterior de 4 anos de vigência, mas não informa o período. Não encontrado no <i>site</i> .
33	UFSCAR	SP	Sudeste	2	2004	2013-2017	-	-	PDI de 2004 - atualizado 2013
34	UFABC	SP	Sudeste	2	2008-2012	2013-2022	-	-	Não há PDI anterior.
35	UFMA	MA	Nordeste	2	2012-2016	2017-2021	-	-	Não faz menção a PDI anterior.
36	UNIVASF	PE	Nordeste	2	2009-2014	2016-2025	-	-	Não faz menção a PDI anterior.
37	UFPB	PB	Nordeste	2	2009-2012	2014-2018	-	-	Não faz menção a PDI anterior.
38	UFU	MG	Sudeste	2	2010-2015	2016-2021	-	-	Não há PDI anterior.
39	UFV	MG	Sudeste	2	2012-2017	2018-2023	-	-	Não há PDI anterior. Processo iniciado em 2005. Existiam outras formas de planejamento.
40	UFES	ES	Sudeste	2	2010-2014	2015-2019	-	-	O PDI 2010-2014 não faz menção à PDI anterior. Apenas ao Planejamento Estratégico 2005-2010.
41	UFRB	BA	Nordeste	2	2010-2014	2015-2019	-	-	Não há PDI anterior.
42	UFRGS	RS	Sul	2	2011-2015	2016-2026	-	-	Não há PDI anterior.
43	UFRPE	PE	Nordeste	2	2006-2012	2013-2020	-	-	Não há PDI anterior.
44	UFRRJ	RJ	Sudeste	2	2006-2011	2013-2017	-	-	Não há PDI anterior.
45	UFMG	MG	Sudeste	2	2008-2012	2013-2018	-	-	Não há PDI anterior.
46	UFRN	RN	Nordeste	2	1999-2008	2010-2019	-	-	Não há PDI anterior.
47	FURG	RS	Sul	2	2011-2014	2015-2018	2019-2022	-	PDI 2015-2018 faz referência a PDI 2007, mas o documento não está disponível no <i>site</i> . PDI 2019-2023 refere-se à prévia do documento.
48	UFPI	PI	Nordeste	3	2005-2009	2010-2014	2015-2019	-	Não faz menção a PDI anterior.
49	UNIRIO	RJ	Sudeste	3	2006-2011	2012-2016	2017-2021	-	Não há PDI anterior. No PDI de 2006 menciona-se o atraso da instituição em cumprir a exigência legal do PDI.
50	UFAC	AC	Norte	3	2006-2010	2011-2014	2015-2019	-	Não faz menção a PDI anterior.
51	UFT	TO	Norte	3	2007-2010	2011-2015	2016-2020	-	Não faz menção a PDI anterior.
52	UNIFAL-MG	MG	Sudeste	3	2007-2010	2011-2015	2016-2020	-	Não faz menção a PDI anterior.
53	UFG	GO	Centro-oeste	3	2008-2012	2011-2017	2018-2022	-	Não há PDI anterior.
54	UFSC	SC	Sul	3	2004-2009	2010-2014	2015-2019	-	Não faz menção a PDI anterior.
55	UFPA	PA	Norte	3	2001-2010	2011-2015	2016-2025	-	Não há PDI anterior.
56	UFERSA	RN	Nordeste	3	2004-2008	2009-2013	2015-2019	-	Não há PDI anterior.
57	UFF	RJ	Sudeste	3	2003-2007	2008-2012	2013-2017	2018-2022	O primeiro PDI é o de 2003, mas o documento disponível se refere à proposta e não ao documento final.
58	UFBA	BA	Nordeste	4	2004-2008	2008-2010	2012-2016	2018-2022	Não faz menção a PDI anterior.
59	UFAL	AL	Nordeste	4	2000-2003	2006-2008	2008-2012	2013-2017	Não faz menção a PDI anterior.
60	UFPR	PR	Sul	4	2002-2006	2007-2011	2012-2016	2017-2021	Não há PDI anterior.
61	UTFPR	PR	Sul	4	2004-2008	2009-2013	2013-2017	2018-2022	Não há PDI anterior. Planejamento anteriores tinham outras denominações.
62	UFC	CE	Nordeste	4	2007-2011	2012	2013-2017	2018-2022	Não faz menção a PDI anterior. Não encontrado no <i>site</i> .
63	UNB	DF	Centro-oeste	4	2002-2006	2006-2010	2014-2017	2018-2022	Não há PDI anterior. Aborda outras práticas de planejamento anterior.

Fonte: Elaboração própria, a partir de levantamento realizado entre os meses de março e dezembro/2018, junto aos *sites* das 63 universidades federais.

Apêndice 2 – Seleção das universidades federais para aprofundamento da análise

IES	Reg	Creditação Curricular	Relatórios CPA	PDI	Avaliação - PDI
UFPI	NE	Resolução conforme CNE 2018	2006-2016	2005-2009 2010-2014 2015-2019	Processo de Avaliação em andamento
UFRB	NE	Resolução conforme CNE 2018	2009-2016	2010-2014 2015-2019	Perspectiva
UFC	NE	Resolução conforme PNE 2014	2005-2015	2007-2011 2012 2013-2017 2018-2022	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFAL	NE	Resolução conforme PNE 2014	2012-2016	2000-2003 2006-2008 2008-2012 2013-2017	Processo de Avaliação em andamento
UFCA	NE	Resolução conforme CNE 2018	2014-2017	2016-2025	Perspectiva
UFPE	NE	Resolução conforme PNE 2014	2009-2018	2009-2013 2014-2018	Processo de Avaliação em andamento
UFRN	NE	Processo em discussão	2013-2015	1999-2008 2010-2019	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFPB	NE	Resolução geral da Extensão	2009-2016	2009-2012 2014-2018	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFCG	NE	Resolução geral da Extensão	2004-2015	2014-2019	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UNILAB	NE	Resolução conforme CNE 2018	2013-2017	2016-2021	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFERSA	NE	Processo em discussão	2010-2017	2004-2008 2009-2013 2015-2019	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFMG	SE	Resolução conforme CNE 2018	2002-2018	2008-2012 2013-2018	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UNIRIO	SE	Resolução conforme CNE 2018	2006-2017	2006-2011 2012-2016 2017-2021	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UNIFESP	SE	Resolução conforme PNE 2014	2006; 2011-2017	2016-2020	Processo de Avaliação
UFABC	SE	Resolução conforme PNE 2014	2010-2018	2008-2012 2013-2022	evidência não encontrada no PDI
UFRJ	SE	Resolução conforme PNE 2001	2012-2017	2006	evidência não encontrada no PDI
UFSCAR	SE	Processo em discussão	2006; 2009-2017	2004 2013-2017	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UFOP	SE	Processo em discussão	2012-2016	2016-2025	Processo de Avaliação
UFJF	SE	Processo em discussão	2006-2017	2015-2019	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UFSJ	SE	Processo em discussão	2006; 2009-2017	2014-2018	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo

UFV	SE	Processo em discussão	2004-2017	2012-2017 2018-2023	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UFRRJ	SE	Informação não encontrada	2012-2016	2006-2011 2013- 2017	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UFMS	SU	Resolução conforme CNE 2018	2007-2018	2011-2015 2016-2026	evidência não encontrada no PDI
UFPEL	SU	Resolução conforme CNE 2018	2011-2017	2015-2020	Consolidar/ aperfeiçoar/ampliar processo
UTFPR	SU	Resolução conforme PNE 2014	2008-2017	2004-2008 2009-2013 2013-2017	evidência não encontrada no PDI
UNIPAMPA	SU	Processo em discussão	2008-2017	2014-2018	Consolidar/ aperfeiçoar/ampliar processo
UFPR	SU	Processo em discussão	2007-2017	2002-2006 2007-2011 2012-2016 2017-2021	Consolidar/ aperfeiçoar/ampliar processo
UFAC	NO	Resolução geral da Extensão conf. PNE 2014	2007, 2011- 2017	2006-2010 2011-2014 2015-2019	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UFT	NO	Processo em discussão	2006-2017	2007-2010 2011-2015 2016-2020	Processo de Avaliação em andamento
UFRA	NO	Processo em discussão	2013-2017	2010-2014 2014-2024	Processo de Avaliação em andamento
UFAM	NO	Resolução conforme PNE 2001	2006-2018	2006-2015 2016-2025	Consolidar/ aperfeiçoar/ ampliar processo
UnB	CO	Resolução conforme PNE 2001	2010-2017	2002-2006 2006-2010 2014-2017 2018-2025	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo
UFMS	CO	Informação não encontrada	2012-2017	2010-2014 2015-2019	Processo de Avaliação em andamento
UFG	CO	Processo em discussão	2006-2017	2008-2012 2011-2017 2018-2022	Consolidar/aperfeiçoar/ ampliar processo

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 3 – Lista das Revistas de Extensão nas Universidades Federais (2019)

N.	Universidade	Revista	Link da Revista
1	UFPEL	Expressão Extensão	https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/issue/archive
2	UnB	Participação	http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/index
3	UFU	Em Extensão	http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/index
4	UFFS	Revista Brasileira de Extensão (FORPROEX)	https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU
5	UFSC	Extensio	https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio
6	UFPR	Extensão em Foco	https://revistas.ufpr.br/extensao
7	UFPA	Revista Universo e Extensão	http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/universo_extensao/issue/archive
8	UFRGS	Revista da Extensão	http://www.ufrgs.br/proext-siteantigo/divulgacao/revistadaextensao
9	UFRN	Extensão e Sociedade	https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade
10	UFRB	Revista Extensão	http://www2.ufrb.edu.br/revistaextensao/
11	UFC	Revista Extensão em Ação	http://www.periodicos.ufc.br/extensaoemacao
12	UFV	Revista Elo - Diálogos em Extensão	https://periodicos.ufv.br/ojs/elo/
13	UNIVASF	Extramuros - Revista de Extensão da UNIVASF	http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros
14	Unirio	Raízes e Rumos	http://seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/
15	UFMG	Interfaces - Revista de Extensão da UFMG	https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT
16	UFES	Revista Guará	http://periodicos.ufes.br/guara/index
17	UFMS	Revista Científica de Extensão/ Revista de Extensão	https://periodicos.ufsm.br/experiencia/ http://coral.ufsm.br/revistacne/index.php/ccnext/
18	Unifal	Revista de Extensão - Extinfal	sem acesso.
19	UFS	Revista de Extensão Universitária da UFS	https://seer.ufs.br/index.php/revex/index
20	UFGD	Revista Realização	http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/
21	UFPB	Revista Eletrônica Extensão Cidadã	http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidadada/index
22	UFRR	Cadernos de Extensão	sem acesso. Link apenas para chamada e não da revista
23	UFPI	Revista Interação Extensão Universitária	sem acesso. Link apenas para chamada e não da revista.
24	UFT	Capim Dourado: Diálogos em Extensão	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/
25	UFAL	Extensão em Debate	http://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/about/editorialPolicies#focusAndScope
26	UFAM	Revista Pan-Amazônica de Extensão	http://periodicos.ufam.edu.br/repax/issue/current
27	UFOPA	Revista de Extensão da Integração Amazônica	http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/pro-reitorias/procce/revista-de-extensao
28	UNIR	Aluá - Revista de Extensão e Cultura	http://www.periodicos.unir.br/index.php/Alua/issue/archive
29	UNIFESPA	Revista Vivências e Saberes Amazônicos	https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/vivenciasesaberes/issue/view/4
30	UFPE	Universidade e Sociedade em diálogo	https://www.ufpe.br/proexc/publicacoes
31	UFMS	“Sinapse – UFMS e Sociedade”	https://www.ufms.br/universidade/midia/revista-sinapse/
32	UFAC	Revista Nawa - UFAC e Comunidade	https://periodicos.ufac.br/index.php/nawa/index
33	UNILA	Revista Unila - Extensão e Cidadania	https://revistas.unila.edu.br/ruec
34	UFG	Revista UFG	https://www.revistas.ufg.br/revistaufg
35	UFRRJ	Revista Extensão UFRRJ	http://www.ufrj.br/revistaextensao/
36	UFMT	Revista Corixo	http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corixo/

Fonte: Elaboração própria. Observação: nas demais universidades federais não foram encontradas revistas de extensão.

Apêndice 4 – Indicadores de Avaliação da Extensão elaborados pelo FORPROEX (2001)

Dimensão	Categoria (indicadores)
Política de Gestão	Política de extensão na instituição (caracterização da extensão no estatuto, regimento e plano da PROEX; presença do conceito, especificação de metas, linhas e formas de atuação no plano); Concepção de extensão (presença da extensão na explicitação da missão institucional como uma de suas funções básicas); Órgãos Colegiados de extensão (identificação de órgãos definidores de políticas de extensão; processo de aprovação, acompanhamento e avaliação, distribuição de recursos e bolsas); Resoluções e normas (existência de resoluções e normas que definam e regulamentem programas, projetos, cursos, prestação de serviços, eventos, produção, publicação e políticas de fomento); Integração entre as ações de extensão e as de graduação, da pesquisa e da pós-graduação (existência de projetos que integrem ações de extensão, ensino e pesquisa; existência de mecanismos – acadêmico e administrativos – facilitadores da integração de ações acadêmicas); Informatização dos dados e dos processos de operacionalização da extensão (existência de banco de dados referente às ações de extensão); Sistema de acompanhamento e avaliação (existência de sistema de acompanhamento e avaliação); Recursos destinados às ações de extensão (% no orçamento para a extensão); Convênios firmados pela universidade com outras instituições que contemplam ações de extensão (nº de convênios para extensão em relação ao total de convênios firmados); Núcleos que desenvolvem ações de extensão (nº em relação ao total de núcleos); Departamentos que desenvolvem ações de extensão (nº em relação ao total de deptos da instituição).
Infraestrutura	Estrutura administrativa (existência de estrutura administrativa adequada às demandas da extensão: instalação, espaço físico, recursos humanos, transporte, equipamentos); Laboratórios que desenvolvem atividades de extensão (nº em relação ao total de laboratórios); Equipamentos de informática disponíveis para a extensão (nº em relação ao total de equipamentos de informática utilizados nas demais atividades acadêmicas); Meio de transporte vinculado à extensão ; Bolsas de extensão em relação às outras bolsas existentes na universidade (nº, valor, duração e carga horária).
Relação Universidade/Sociedade	Parcerias institucionais relativas à extensão (Tipos e formas de parcerias existentes – interinstitucionais com órgãos públicos e privados e com movimentos sociais organizados; número de parcerias consolidadas internamente – departamentais – e externamente com instituições públicas e privadas e organismos da sociedade civil); Clientela diretamente atendida pelas ações de extensão (tipos de clientela, nº de pessoas atendidas por tipo de ação e por área temática); Participação da comunidade na gestão da ação extensionista (formas de participação da comunidade externa na gestão da extensão nas fases de concepção, desenvolvimento e avaliação); Apropriação, por parte da comunidade, dos conhecimentos, tecnologias e metodologias desenvolvidas nas ações extensionistas (verificação da apropriação do conhecimento, por parte da comunidade, decorrente da ação de extensão); Ação extensionista no redimensionamento da universidade (estabelecimento de novas linhas de pesquisa, reorganização curricular, novos cursos, novas instâncias de formação decorrentes das atividades de extensão).
Plano Acadêmico	Interface ensino, pesquisa e extensão (existência de programas e projetos de extensão articulados ao ensino e à pesquisa; flexibilização das estruturas acadêmicas de graduação e pós-graduação que incorpore as atividades de extensão como componente curricular; transferência de conhecimento e tecnologia aplicada); Formas de aprovação, acompanhamento e avaliação das ações de extensão (existências de critérios de aprovação das propostas de ações de extensão; mecanismos de acompanhamento das ações de extensão; procedimentos institucionais de avaliação); Critérios de distribuição dos recursos aos programas de acordo com a política de extensão (existência de critérios para concessão de recursos); Formas de realização da extensão que indiquem o perfil das unidades acadêmicas e da instituição (formas por meio das quais a instituição realiza a extensão – programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produções e produtos acadêmicos); Extensão enquanto formação acadêmica (identificação das formas de participação dos alunos nas ações de extensão – bolsista, aluno colaborador, aluno com validação de crédito curricular); Tipos de atividades desenvolvidas (número de ações de extensão segundo o tipo); Ações de extensão por área temática, linhas programáticas, carga horária, número de participantes ; Professores que exercem a atividade de extensão ; Horas dedicadas pelos professores às atividades de extensão (nº de horas relativo ao total dedicado ao ensino e pesquisa); Professores que desenvolvem atividades de extensão por categoria funcional, por regime de trabalho e por titulação acadêmica ; Servidores Técnicos que exercem atividades de extensão ; Aluno bolsista envolvido em projetos de extensão (em relação ao total de alunos matriculados); Alunos voluntários envolvidos em projetos de extensão (em relação ao total de alunos matriculados)
Produção Acadêmica	Quantificação da produção intelectual decorrente dos projetos de extensão (número de: artigos de extensão publicados em periódicos; livros editados com base em atividade de extensão; de comunicações em eventos das ações de extensão desenvolvidas; de publicações ou relatórios de novas tecnologias produzidas/metodologias construídas com base nas atividades de extensão; de produção de vídeos, espetáculos, exposições, arranjos, etc)

Fonte: Elaborado a partir de FORPROEX (2001)

Apêndice 5 – Indicadores de Avaliação da Extensão elaborados pelo FORPROEX (2017)

Dimensão	Categoria (indicadores)
Política de Gestão	Importância estratégica da Extensão Universitária (Avaliar a presença da extensão na definição da missão institucional da IES (caracterizar sua importância ao nível estratégico); Estrutura organizacional de suporte à Extensão Universitária (Identificar na IES a existência de órgãos definidores de políticas de extensão, responsáveis pela implementação de normas e regulamentações); Institucionalização de programas e projetos de extensão (Avaliar o nível de oferta aos alunos matriculados na instituição (em regime presencial) de programas e projetos institucionalizados); Valorização da prática extensionista como critério de promoção na carreira (Avaliar a incorporação de critérios de promoção funcional associados ao envolvimento em ações de extensão no Plano de Carreira dos Servidores); Formação em gestão para os servidores da extensão (Avaliar a proporcionalidade do número de horas de treinamento em gestão da extensão universitária disponibilizada anualmente aos servidores (incluindo gestores); Participação dos servidores em eventos e congressos de extensão (Avaliar a proporcionalidade do número de eventos e congressos de extensão universitária com a participação de servidores da extensão (incluindo gestores)); Capacitação em extensão promovida ou apoiada pela pró-reitoria (ou equivalente) aberta à comunidade acadêmica (Avaliar a participação em treinamentos em extensão de docentes, técnicos e alunos de modo a despertar o interesse pela prática extensionista); Garantia da qualidade na extensão (Identificar a existência de procedimentos formais e sistematizados para avaliação e aprovação de propostas, acompanhamento da execução e resultados de ações de extensão); Taxa de aprovação de propostas de extensão em editais externos (Avaliar o percentual de projetos e programas submetidos e aprovados em editais externos); Taxa de conclusão de ações de extensão (Identificar o quantitativo de ações de extensão concluídos no tempo pré-definido (com apresentação de relatório final); Recursos do orçamento anual público voltado para extensão (Identificar o percentual de recursos aprovados no orçamento ordinário da IES destinados exclusivamente à extensão); Recursos da extensão captado via edital público externo (Avaliar a capacidade institucional para captação externa de recursos via editais governamentais, fundos, outros); Recursos para extensão captados via prestação de serviços acadêmicos especializados (Avaliar a capacidade institucional para captação externa de recursos via prestação de serviços)
Infraestrutura	Disponibilidade de espaço físico adequado para órgãos/setores de gestão da extensão; Estrutura de pessoal para gestão da extensão; Disponibilidade de espaços para eventos culturais; Disponibilidade de espaços esportivos; Disponibilidade de espaços de apoio ao empreendedorismo (Avaliar a disponibilidade de espaços de apoio ao empreendedorismo com infraestrutura adequada (incubadoras, escritórios de apoio etc); Logística de transporte de apoio à extensão; Acesso e transparência das ações de extensão (Identificar a existência de bases de dados e de ações de extensão disponíveis para consulta pública); Sistemas informatizados de apoio à extensão (Identificar a existência de infraestrutura de sistemas de informação com a finalidade de apoiar a extensão: inscrição, acompanhamento e controle, prestação de contas das ações).
Plano Acadêmico	Regulamentação de critérios para inclusão da extensão nos currículos (Identificar a existência de regulamentação para inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação); Nível de inclusão da extensão nos currículos; Articulação extensão – ensino (Identificar a percentagem de programas e projetos de extensão articulados com o ensino); Articulação extensão – pesquisa (identificar a percentagem de programas e projetos de extensão articulados com a pesquisa); Contribuições da extensão para o ensino e a pesquisa (Avaliar contribuições geradas a partir da relação dialógica universidade e demais setores da sociedade, materializadas em: novas linhas e grupos de pesquisa implantados, mudanças curriculares, novas metodologias, outras); Proporção de estudantes de graduação envolvidos em extensão; Participação geral da extensão no apoio ao estudante (Avaliar o quantitativo de bolsas de extensão em relação ao total de bolsas concedidas para alunos de graduação, exceto as bolsas de assistência estudantil); Participação de docentes na extensão (Avaliar o nível de participação direta (coordenação e/ou execução)); Participação de técnicos administrativos na extensão (avaliar o nível de participação direta (coordenação e/ou execução)
Relação Universidade/ Sociedade	Representatividade social na IPES; Parcerias interinstitucionais; Envolvimento de profissionais externos na extensão da IPES; Representação da IPES junto à sociedade civil; Meios de comunicação com a sociedade; Público alcançado por programas e projetos; Público alcançado por cursos e eventos; Público alcançado por atividades de prestação de serviço; Ações de extensão dirigidas às escolas públicas; Professores da rede pública atendidos por cursos de formação continuada; Inclusão de população vulnerável nas ações extensionistas; Municípios atendidos por ações extensionistas.
Produção Acadêmica	Ações de extensão desenvolvidas por modalidade; Produção de materiais para instrumentalização da extensão; Produção de livros ou capítulos com base em resultados da extensão; Publicação de artigos em periódicos com base em resultados da extensão; Comunicações em eventos com base em resultados da extensão; Produções audiovisuais; Produções artísticas (exposições, espetáculos, outros); Empreendimento graduados em incubadoras; Cooperativas populares graduadas em incubadoras.

Fonte: Elaborado a partir de FORPROEX (2016)