

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/16441>

DOI: 10.3895/rts.v19n58.16441

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2023 by Universidade Tecnológica Federal do Paraná. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Curricularização da extensão universitária: como medir resultados e impactos?

RESUMO

Ana Carolina Spatti

spatti@unicamp.br

Doutora em Política Científica e Tecnológica
Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)

Ana Maria Nunes Gimenez

anamarianunesgimenez@gmail.com

Doutora em Política Científica e
Tecnológica
Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp) e Instituto Nacional de
Ciência e Tecnologia em Políticas
Públicas, Estratégias e
Desenvolvimento (INCT/PPED)

Cibele Maria Garcia de Aguiar

cibele.aguiar@ufpa.br

Doutora em Política Científica e
Tecnológica
Universidade Federal de Lavras
(UFLA)

Marília Jesus Batista

mariliamota@g.fmj.br

Doutorado em Odontologia-
Saúde Coletiva
Faculdade de Medicina de Jundiaí e
Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)

Maria Cristina Raphael Vidrich

vidrich@unicamp.br

Especialista em Gestão Pública
Universidade Federal de São Paulo
(USP)

Mônica Vannucci Nunes Lipay

monica@g.fmj.br

Doutora em Genética
Faculdade de Medicina de Jundiaí

Paula Homem de Mello

paula.mello@ufabc.edu.br

Doutora em Ciências (Físico-
Química)
Universidade Federal do ABC
(UFABC)

O conceito e a prática de extensão no ensino superior brasileiro passam por intensa ressignificação desde a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE/MEC, 2014-2024), com a inclusão da obrigatoriedade de que ao menos 10% dos créditos curriculares na graduação deverão ser cumpridos em atividades de extensão. Em função dessas disposições, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem buscar formas para avaliar continuamente os resultados e impactos da curricularização da extensão. Recorrendo à Teoria da Mudança (TdM) como abordagem metodológica, este artigo propõe indicadores para monitorar e avaliar o desempenho desse processo nas IES. Os resultados indicam a necessidade de se repensar o papel da curricularização para além de uma imposição legal, mas como uma oportunidade para promover mudanças qualitativas nos currículos, nas metodologias de ensino e aprendizagem, e nas próprias dinâmicas internas às IES, fortalecendo a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Curricularização da Extensão. Instituições de Ensino Superior. Avaliação de Impacto. Teoria da Mudança. Indicadores de desempenho.

INTRODUÇÃO

Extensão Universitária pode ser definida como o conjunto de atividades acadêmicas que interagem com os processos de ensino e pesquisa, promovendo a formação cidadã de discentes e o engajamento social de docentes e técnico-administrativos (FORPROEX, 1987). Nesse sentido, a extensão é a forma pela qual a comunidade universitária exercita seu compromisso social (RODRIGUES, 2013), interligando as demandas da sociedade e fazendo da universidade um espaço de produção e disseminação de conhecimento relevante para a superação de desigualdades sociais e o alcance do desenvolvimento sustentável (FORPROEX, 1987).

Ao complementar os processos de ensino e de pesquisa, as atividades de extensão possibilitam a construção de vínculos sólidos da universidade com outros entes públicos, com o setor privado e com diversos setores representativos da sociedade (PLANETA et al. 2019). Por essas características, a extensão contribui para o exercício da democratização de saberes (RIMOLI et al., 2019; DA SILVA, 2020), transformando a relação entre universidade e sociedade (STEIGLEDER; ZUCCHETTI e MARTINS, 2019).

Embora a extensão tenha surgido em meados do século XIX, no Reino Unido¹ (RODRIGUES, 2013; GIMENEZ, 2017), no Brasil, as primeiras atividades de extensão apareceram somente a partir da segunda década do século XX, mas sem o caráter de obrigatoriedade, evoluindo paulatinamente até a visão atual de extensão enquanto missão universitária (CARBONARI; PEREIRA, 2007). Entretanto, no país, a extensão universitária se desenvolve com um forte caráter assistencialista-paternalista, compreendida por décadas “como um caminho de difusão (divulgação de conhecimento ou de cultura, ou prestação de serviço), de benefício à população carente (assistência) e ainda como voltada ao desenvolvimento na ditadura civil-militar” (GONÇALVES, 2015).

Além disso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerada como um princípio orientador das missões universitárias a partir da Constituição Federal de 1988, ainda não foi plenamente compreendida ou tornada uma realidade cotidiana nas IES brasileiras (GADOTTI, 2017, GONÇALVES, 2015, TAUCHEN; FÁVERO, 2011). Recentemente, sua concepção, dos pontos de vista teórico e prático, está sofrendo um processo de ressignificação no país (RIBEIRO, 2018), impulsionado pela Resolução n.º 7 CNE/CES/2018², do Ministério da Educação (MEC), que estabelece diretrizes para a extensão no contexto do ensino superior brasileiro, regulamentando o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014). Segundo o PNE, os(as) estudantes de graduação deverão cumprir, no mínimo, 10% dos créditos curriculares em atividades de extensão.

A referida Resolução também estabelece a obrigatoriedade de um processo contínuo de avaliação crítica da extensão, nos termos dos artigos 10 e 11, prevendo a necessidade de se trilhar caminhos para mensurar os impactos dessa normativa na qualidade da educação nesse nível de ensino e orientar políticas públicas. Contudo, a ausência de um modelo de monitoramento e avaliação dos potenciais impactos do processo de curricularização da extensão coloca a necessidade de debater/promover alternativas para a definição de indicadores nesse sentido.

Isso posto, o objetivo deste artigo é propor indicadores para monitorar e avaliar os resultados e impactos da curricularização da Extensão Universitária. Propõe-se o uso da Teoria da Mudança (TdM) como uma metodologia válida para selecionar os indicadores, tendo como pergunta de pesquisa orientadora: *Como mensurar os resultados e impactos da curricularização da extensão?*

Embora os Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU), estabelecidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em 2017, contemplem apenas insumos, processos, produtos/serviços, eles serviram de ponto de partida para este estudo, assim como as orientações de Axel-Berg e Marcovitch (2018), Hicks et. al. (2015), Santos (2020) e as diretrizes apontadas pela Declaração de São Francisco (DORA, 2012) e pelo Manifesto Leiden (2014), que destacam a necessidade de métricas e indicadores inclusivos, transparentes e responsáveis.

Portanto, a presente proposta está alicerçada não apenas em referencial teórico sobre o papel social da universidade, como também na necessidade de se pensar em avaliações de impacto para mensurar a contribuição da curricularização da extensão para a formação cidadã dos(as) estudantes, para o engajamento da comunidade acadêmica, bem como para a ampliação do número de beneficiados pela estrutura física e de conhecimento que as universidades dispõem.

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho apresenta, respectivamente: revisão de literatura sobre extensão universitária e curricularização; conceitos relativos à TdM, bem como sua aplicação à curricularização da extensão, com os respectivos fluxogramas que representam a sequência das mudanças esperadas. Essas mudanças foram inspiradas nas diretrizes e princípios estabelecidos pela Resolução n.º 7 CNE/CES/2018, que estabelece que as práticas extensionistas deverão impactar não apenas a formação estudantil, mas também a sociedade e as próprias Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, os resultados contemplam o mapeamento de riscos potenciais caso não sejam alcançados os impactos esperados com a curricularização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trajetória da extensão universitária no Brasil: principais marcos

Franco e Bittar (2006) consideram que a trajetória da extensão universitária no Brasil pode ser separada em três grandes momentos, a saber: (i) início da extensão - práticas extensionistas realizadas no decorrer da segunda década do século XX; (ii) propagação da ideia de extensão - todos os acontecimentos da década de 1930 ao ano de 1960; e (iii) institucionalização da extensão - cujo início se deu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961.

Conforme explica Gurgel (1986, p. 173), embora o período compreendido entre 1961 e 1964 tenha representado um momento de importante engajamento de segmentos universitários em prol de mudanças sociais, notadamente devido ao movimento estudantil, “de modo geral, a extensão universitária em direção ao povo, ou em função de um novo projeto de sociedade, praticamente inexistiu”. Não houve efetivamente um movimento generalizado no sentido de uma extensão dialógica e participativa, perpetuando a modalidade já estabelecida, a de entrega. Assim sendo, a comunicação, tão apregoada, foi relegada ao plano dos discursos, ou ao das tentativas individuais, e de forma isolada. Segundo o autor, “predominantemente, se teve o desenvolvimento de ações a partir do interesse da universidade que, muitas vezes, refletiam um puro processo de domesticação.” (GURGEL, 1986, p. 173)

Feitas essas considerações iniciais, no Quadro 1, a seguir, são apresentados os principais marcos jurídicos da extensão universitária no país.

Quadro 1 – Principais marcos jurídicos da extensão universitária no Brasil

Norma Jurídica	Assunto
Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931)	Primeira referência legal à extensão, que poderia ser realizada por meio de cursos e conferências.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961)	Apenas dispôs que os estabelecimentos de ensino superior poderiam ministrar cursos de extensão.
Constituição Federal de 1988	Estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (artigo 207).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96)	Considerou que a educação superior tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (art. 43, VII); realizar pesquisas pedagógicas e atividades de extensão que aproximem as universidades das escolas de educação básica (art. 43, VIII).
Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	Priorizou os cursos de extensão voltados às necessidades da educação continuada de adultos (resgate da dívida social e educacional). Estabeleceu que as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam implantar um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária no quadriênio 2001-2004, bem como assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos da graduação fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Estabeleceu a obrigatoriedade de assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Meta 12, estratégia 12.7).
Resolução n.º 7/2018 MEC/CNE/CES	Norma que regulamentou a Meta 12, estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, estabelecendo as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a integração curricular da extensão (10% dos créditos curriculares).

Fonte: elaborado pelos autores.

Para além dos marcos descritos, a trajetória da extensão também foi fortemente influenciada por marcos não jurídicos, como a instituição do Forproex, que desde a sua fundação, em 1987, “tem contribuído para o estudo da extensão universitária, elaborando documentos, estudos e cartas, bem como realizando encontros anuais durante os quais são discutidos os rumos da extensão, seus desafios [...]” (GIMENEZ; BONACELLI, 2020, p. 9). O Fórum exerce protagonismo nas discussões sobre o papel da extensão universitária no país, especialmente por ser a primeira organização do gênero. Fóruns similares, no âmbito das IES comunitárias e particulares, surgiram somente nas décadas seguintes, respectivamente, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias

(FOREXT), em 1998, e o Fórum de Extensão das IES Particulares (FOREXP), criado em 2002.

Nesse contexto, também merece destaque o papel do movimento da extensão crítica, que tem no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, o seu maior expoente. Segundo Freire (2013), a extensão realmente transformadora pressupõe comunicação, respeito e requer que se ouça o outro, bem como que se reconheça que existem diferentes tipos de conhecimentos. O autor colocava ressalvas em relação ao uso do termo “extensão” por entender que enuncia a ideia de um movimento unidirecional, de entrega de saberes e de tentativa de dominação. Na obra “Extensão ou Comunicação?”, escrita e publicada inicialmente no Chile, durante o seu exílio naquele país, Freire apresenta uma análise semântica do termo extensão, conforme explicitado no Quadro 2, a seguir. Para Rocha (2020, p. 4), embora a crítica de Freire seja direcionada ao extensionismo rural, ela é válida para “extensão em geral”.

Quadro 2- Campo Associativo do Termo Extensão

Extensão:
• transmissão
• sujeito ativo (o que estende)
• conteúdo (que é escolhido por quem estende)
• recipiente (do conteúdo)
• entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. daí que se fale em atividades extramuros)
• messianismo (por parte de quem estende)
• superioridade (do conteúdo de quem entrega)
• inferioridade (dos que recebem)
• mecanicismo (na ação de quem estende)

Fonte: Freire (1983, p. 12).

Freire entendia que o termo “comunicação” era o mais adequado, em vez de “extensão”. Logo, a prática da extensão deveria fomentar diálogos e trocas em que se reconhece e respeita o outro, suas vivências e saberes e não apenas transferir conhecimentos e visões de mundo sem que os sujeitos envolvidos possam elaborar esses conhecimentos criticamente. No entendimento de Freire (2013, p. 60), “a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente”.

Nessa mesma linha de pensamento, Thiollent (2002) defende que a extensão universitária, com propósito emancipatório, deve ser participativa, crítica e reflexiva. A dimensão participativa é essencial para a construção social do conhecimento, ou seja, para estabelecer uma via de mão dupla a partir de diálogos, interações, compartilhamentos. A dimensão crítica envolve questionamentos sobre a própria ideia de extensão e seus dogmas, sobre a vida cotidiana, as injustiças sociais, as relações entre dominantes e dominados, bem como sobre a formação de profissionais conscientes de seu papel como agentes de mudanças na sociedade. Finalmente, a dimensão reflexiva diz respeito ao esforço que se

deve realizar para pensar e repensar a extensão como uma práxis educativa, transformadora, corrigir rotas, elaborando projetos e ações dialógicas etc.

Assim, na América Latina, dois grandes movimentos podem ser considerados marcos para uma universidade mais aberta e socialmente comprometida (CONWAY et al., 2009; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020): o Movimento Reformista de Córdoba e o pensamento freireano sobre extensão crítica. Tünnermann Bernheim (1978) explica que, embora os ideais reformistas de Córdoba (Argentina, 1918), oriundos de insatisfações estudantis com o modelo de universidade até então vigente, tenham se disseminado por toda a região e provocado uma série de reivindicações por uma universidade mais aberta e democrática, na prática, o modelo de extensão que predominou ao longo de muitas décadas foi unidirecional, acrítico, de entrega e difusão cultural e com forte caráter assistencialista. A extensão foi realizada majoritariamente à margem das outras missões da universidade.

Foi somente a partir dos anos 1970 que isso começa a ser questionado, especialmente em decorrência da Segunda Conferência Latino-Americana de Extensão, realizada no México, pela União de Universidades da América Latina, em 1972 (UDUAL) (TÜNNERMANN BERNHEIM, 1978). No caso do Brasil, Gimenez e Bonacelli (2020) explicam que embora a origem da extensão crítica remeta às décadas de 1960 e 1970, o movimento ganha força a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país (fenômeno não exclusivamente brasileiro, mas sim latino-americano). Segundo Rocha (2001), com a fragilização das ditaduras latino-americanas, o ressurgimento de valores democráticos, e o reaquecimento de movimentos sociais, as universidades também acabaram sendo influenciadas pelos “ventos da mudança”. Começa então a ganhar força a ideia de uma extensão emancipadora.

Fraga (2012) sustenta que a extensão universitária no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços, mas também por recuos. Certamente, o movimento da extensão crítica e a atuação do Forproex ofereceram contribuições valiosas para a reflexão sobre a práxis extensionista. Entretanto, a história da extensão também foi fortemente marcada por posturas conservadoras, resistências e visões assistencialistas, bem como por disputas atreladas a “projetos políticos de universidade e/ou de sociedade” (FRAGA, 2012, p. 65).

A integração curricular da extensão

A integração da extensão universitária aos currículos de graduação/pós-graduação implica que os(as) estudantes conquistem os créditos indispensáveis à conclusão do curso em ações que atendam a demandas das comunidades externas. Nesses moldes, a integração curricular da extensão oferece aos discentes a experiência extensionista como um elemento formativo, dialógico e reflexivo (RIBEIRO et al., 2018), abrindo cada vez mais caminho para a adoção da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, conforme estabelece o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Enquanto no Brasil isso é chamado de curricularização ou creditação³, no exterior, essa prática é nomeada de diferentes formas, tais como: *‘service-learning’*, *‘community-engaged courses’*, *‘community-based learning’*, *‘aprendizaje-servicio’*, *‘educación experiencial’* (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). Howard (2001) usa o termo *“academic service-learning”* para fazer referência ao mesmo fenômeno. Segundo o autor, é importante entender que não se trata de estágio curricular, prestação de serviços, ou voluntariado, mas sim de um modelo de aprendizagem que integra o serviço comunitário ao currículo de forma crítica, promovendo reflexão, engajamento e protagonismo estudantil.

O resultado esperado é o aprendizado acadêmico aliado à prática da cidadania, promovendo mudanças qualitativas para todos os envolvidos.

Trazendo a discussão para o caso brasileiro, é importante estabelecer distinções entre curricularização da extensão e outros tipos de ações de aprendizado experiencial já incorporadas às grades curriculares, como os estágios, entre outras atividades que promovem vínculos entre o aprendizado teórico e ações práticas, mas que não possuem identidade própria ou autonomia, características inerentes à extensão, geralmente associada a projetos ou programas previstos em editais e com aportes financeiros externos (COELHO, 2017).

Assim, foi justamente para suprir essa lacuna que foi concebida a proposta de integrar a extensão às matrizes curriculares dos cursos de graduação, e isso, conforme já mencionado na introdução, foi regulamentado com a Resolução n.º 7 CNE/CES/2018. Desde então, existem diretrizes e princípios que devem ser observados para a integração curricular da extensão no contexto do ensino superior brasileiro. Nos termos do artigo 3º da Resolução, o conceito de extensão é o seguinte:

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, p. 2).

Wociechoski e Catani (2022, p. 11) sustentam que a leitura do artigo 3º deixa evidente que a Resolução “enalteceu a formação discente e o relacionamento com a comunidade”, conferindo uma concepção claramente crítica à extensão universitária. O caráter transformador da extensão também pode ser notado na redação do artigo 5º, onde são apresentadas as diretrizes para a integração curricular:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a **interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade** por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a **formação cidadã dos estudantes**, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a **produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade**, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais

IV - a **articulação entre ensino/extensão/pesquisa**, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso).

As modalidades de extensão, conforme dispõe o artigo 8º, são as seguintes: programa, projeto, curso e oficina, evento e prestação de serviços. A Figura 1 apresenta essas modalidades com as respectivas definições, conforme estabelecido pelo Forproex (2007). É importante destacar que, nos termos da Meta 12 (Estratégia 12.7), do PNE 2014-2024, os créditos conquistados por meio da extensão deverão ser obtidos, em regra, em programas ou em projetos de extensão.

Figura 1 - As modalidades de ações de extensão



Fonte: Gimenez (2021).

Segundo o Forproex (2007, p. 35-39):

- I. Programa representa um “conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”;
- II. Projeto é uma “ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”;
- III. Curso é uma “ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos”;
- IV. Evento é uma “ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.”
- V. Prestação de serviços ocorre por meio da “realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem.”

Cabe informar que somente as oficinas foram incluídas pela Resolução n.º 7/2018 MEC/CNE/CES, mas as outras modalidades são as mesmas que já haviam sido estabelecidas pelo Forproex (2007).

METODOLOGIA

Para identificar e mensurar possíveis impactos da curricularização da extensão nas diferentes partes interessadas - estudantes, sociedade, IES -, é preciso indicar os resultados previstos nos curto e médio prazos, incluindo a sugestão de indicadores para a sua mensuração. Para a construção desse modelo lógico, foi utilizada a Teoria da Mudança (TdM) (ver WEISS, 1995; FUNNELL, ROGERS, 2011; VOGEL, 2012; ROGERS, 2014; CHESNIAK, 2021). Nessa abordagem, o pensamento crítico apoia os processos de desenho, implementação e avaliação de determinadas ações ou iniciativas (OCDE, 2012), visando explicitar - e explicar - como determinadas atividades produzem uma série de resultados e contribuem para alcançar os impactos finais pretendidos (ROGERS, 2014).

Trata-se da inferência de um marco lógico e atributos de causalidade, levando ao desenvolvimento de uma representação dos resultados, por meio de “um relato articulado que vincula a realização de atividades à consecução de objetivos desejados, sob

determinadas condições e suposições” (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a TdM é projetada para descrever como uma iniciativa de mudança se desdobrará ao longo do tempo (ANDERSON, 2006), permitindo a abertura da “caixa preta” entre a intervenção e os resultados desejados, a fim de melhorar a eficácia de dado programa ou política (WORLD BANK GROUP, 2018). Como indica Patton (2017), pode ser usada nas avaliações em que o objeto de estudo é o das transformações sociais, cujo caminho de mudança é dinâmico e complexo.

Na prática, a TdM é um processo de análise e aprendizagem das relações entre suposições, insumos, produtos, resultados, impactos e indicadores (DYSON; TODD, 2006; DUGAND; BRANDÃO, 2017). Ao articular os supostos de uma ação, evita-se que diferentes atores ajam com base em diferentes suposições (teorias) de como seus esforços resultarão nas mudanças desejadas (DYSON; TODD, 2006; OECD, 2012).

Para efeito deste estudo, o desenvolvimento da TdM da curricularização da extensão seguiu a lógica do “mapeamento reverso” (ANDERSON, 2006), partindo dos impactos pretendidos em direção às atividades planejadas ou realizadas pela intervenção. Em consonância com o que indicam Imas e Rist (2009), foram elencadas/os:

- As atividades: ações necessárias para garantir a consecução da mudança (BRASIL, 2018).
- Os resultados (*outcomes*): efeitos diretos ou mudanças observadas, a curto e médio prazos, sobre indivíduos, grupos ou instituições, como resultado da intervenção realizada (BRASIL, 2018). Para fins metodológicos, considerou-se o horizonte temporal de curto prazo como sendo entre dois e três anos, e de médio prazo de 5 anos.
- Indicadores: variáveis que permitem verificar mudanças ou indicar resultados em relação ao que foi planejado (OECD, 2002). A proposição dos indicadores para avaliar a curricularização da extensão versou sobre três dimensões: (i) Estudantes, (ii) IES, e (iii) Sociedade. Esse recorte justifica-se pela orientação de Vogel (2012), quando aponta que “as representações das teorias da mudança podem exigir diferentes versões para diferentes propósitos”.
- Impactos: mudanças de longo prazo, caracterizadas pelos desdobramentos dos resultados diretos da curricularização da extensão, e que geram consequências aos seus beneficiários (BRASIL, 2018).
- Riscos: variáveis que podem afetar o alcance dos resultados pretendidos (BRASIL, 2018).

Esses elementos que compõem a TdM (atividades, resultados, indicadores, impactos e riscos) resultaram de revisão de literatura, consulta a documentos que orientam a extensão, estudos do Forproex, planejamentos e avaliações (AMEC, 2022). De forma complementar a essa revisão, os supostos e indicadores foram organizados a partir da percepção de um grupo multidisciplinar de profissionais ligados a 10 instituições de ensino superior, públicas e privadas, com diferentes formas de vinculação à temática extensão, reunidos em exercício de prospecção dos possíveis caminhos para se alcançar os resultados e impactos pretendidos. Essa dinâmica foi realizada para cada uma das dimensões analisadas. Alguns desses profissionais estão entre os autores do presente estudo.

Seguindo a sugestão de Funnell e Rogers (2011), foram utilizadas questões do tipo “se-então” para construir os modelos mentais, com o intuito de refletir sobre as seguintes questões:

1. Quais resultados e impactos esperamos alcançar com a curricularização da extensão, tendo como foco a relação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade?
2. Quais as pré-condições (supostos) para alcançar os impactos pretendidos?
3. Quais os resultados intermediários (de curto e médio prazos) esperados (outcomes)?
4. Quais as pré-condições para alcançar os resultados mencionados?
5. Quais insumos e atividades levariam a esses resultados e impactos (inputs)?
6. Quais os possíveis riscos que podem afetar o atingimento dos resultados e impactos esperados?
7. Quais indicadores podem ser usados em cada uma dessas fases (indicadores de resultados de curto e médio prazos)?

É importante considerar que, tanto os supostos, quanto os indicadores sugeridos, devem ser adaptados a cada contexto institucional. Trata-se de um modelo exploratório e flexível, que deve ser construído a partir da observação da realidade das instituições, das políticas estratégicas que as condicionam e da forma como a Extensão é vivenciada pelos diferentes atores.

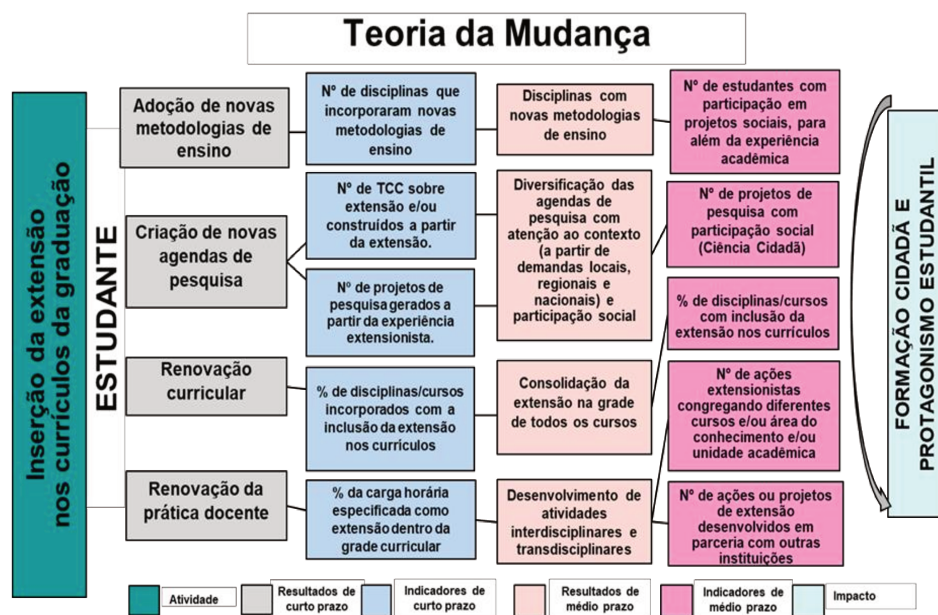
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Curricularização: o caminho da mudança

Os resultados são apresentados em duas seções. Na primeira, são abordadas as atividades, os indicadores, os resultados e impactos na forma de fluxogramas para as dimensões Estudante, IES e Sociedade (Figuras 2, 3 e 4, respectivamente). Tal representação gráfica (fluxograma) é um formato considerado adequado para retratar visualmente os meios pelos quais um projeto, programa ou política tem probabilidade de alcançar seus objetivos (IMAS, RIST, 2009). Na segunda seção, ainda como parte da construção lógica da TdM, são indicados os riscos potenciais de os resultados e impactos da curricularização da extensão não serem alcançados (Figura 5).

Em relação ao caminho da mudança no âmbito discente (Figura 2), a curricularização da extensão deve beneficiar os(as) estudantes com uma “formação cidadã” e um “protagonismo estudantil”. São perspectivas alinhadas às de Flores e Mello (2020), cujo estudo realizado no estado do Rio Grande do Sul trouxe evidências de que a participação efetiva de estudantes em ações de extensão teve efeitos significativos em sua formação acadêmica, humana e cidadã.

Figura 2 - Representação do encadeamento lógico para a dimensão Estudante



Fonte: elaborado pelos autores.

Para uma formação cidadã e um protagonismo estudantil, é preciso que ocorram, no curto prazo, quatro resultados prioritários: (i) adoção de novas metodologias de ensino; (ii) novas agendas de pesquisa; (iii) renovação curricular; e (iv) renovação da prática docente. Para cada um desses resultados, foram definidos indicadores que podem ser utilizados para seu monitoramento e avaliação. Como exemplo, destaca-se o resultado “Novas Agendas de Pesquisa”, que poderia ser monitorado por meio de dois indicadores básicos: (i) número de trabalhos de conclusão de cursos (TCCs) que envolvam a temática de extensão e/ou projetos de extensão; e (ii) número de novos projetos de pesquisa criados a partir da experiência extensionista.

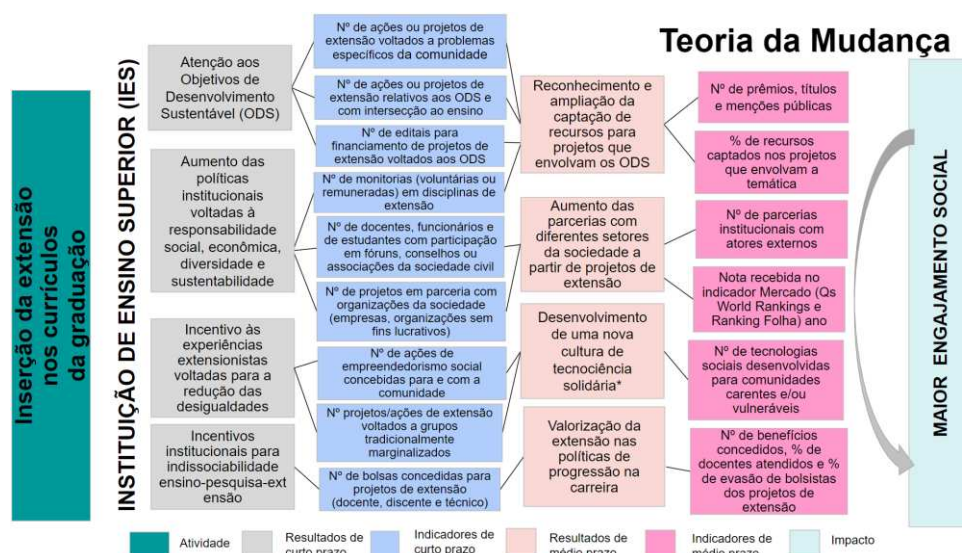
No médio prazo, os resultados são: (i) maior número de disciplinas com novas metodologias de ensino; (ii) diversificação das agendas de pesquisa com atenção ao contexto; (iii) consolidação da extensão na grade de todos os cursos; e (iv) desenvolvimento de atividades interdisciplinares e transdisciplinares. Para essa fase, também foram elencados indicadores, como número de estudantes participantes de projetos sociais, número de projetos de pesquisa com participação social (ciência cidadã), número de ações extensionistas congregando diferentes cursos e/ou área do conhecimento e/ou unidade acadêmica, número de ações e projetos envolvendo outras instituições, e porcentagem de carga horária especificada como extensão.

Os resultados esperados, bem como os indicadores propostos, não estão circunscritos apenas às ações dos discentes, mas sim aos impactos esperados para essa dimensão, que, em geral, envolvem um conjunto amplo de fatores, relacionados à prática docente e às políticas institucionais, por exemplo.

Na dimensão “IES” (Figura 3), pode-se antever como um impacto esperado da curricularização da extensão o “maior engajamento social”, o que significa instituições de ensino mais integradas ao tecido social, atentas e aptas a propor soluções às demandas de seu entorno (SPATTI et al., 2016). Na reflexão sobre o caminho desse impacto, foram selecionados quatro resultados de curto prazo, apresentados como supostos em um encadeamento pertinente: (i) atenção aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS);

(ii) aumento das políticas institucionais voltadas à responsabilidade social, econômica, diversidade e sustentabilidade; (iii) incentivo às experiências extensionistas voltadas para a redução das desigualdades; e (iv) Política institucional para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Para esse conjunto de resultados, foram selecionados nove indicadores para a sua mensuração, como descritos na Figura 3.

Figura 3 - Representação do encadeamento lógico para a dimensão Instituição de Ensino Superior (IES)



*Nota: Tecnociência solidária é entendida como o modo pelo qual conhecimentos de qualquer natureza e origem são empregados visando à produção e ao consumo de bens e serviços em redes de economia solidária, respeitando seus valores e interesses, orientados, sobretudo, à satisfação coletiva (DAGNINO, 2019).

Fonte: elaborado pelos autores.

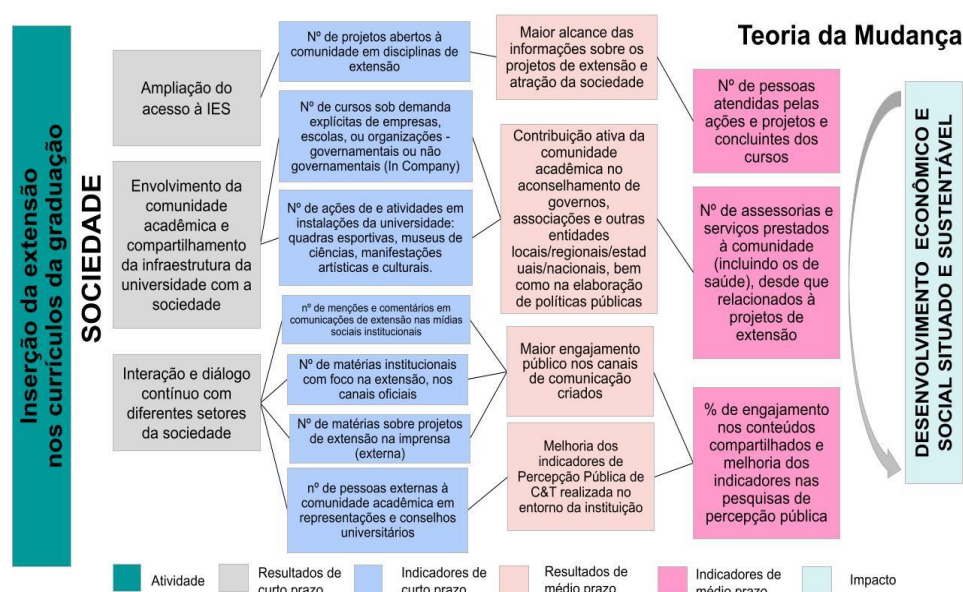
No médio prazo, foram previstos os seguintes resultados: (i) reconhecimento e ampliação da captação de recursos em programas e projetos que envolvam ODS; (ii) aumento das parcerias com novos atores da sociedade; (iii) desenvolvimento de uma nova cultura de tecnociência solidária; e (iv) valorização da extensão na progressão da carreira. Nota-se que a prospecção dos resultados utiliza como critério a aplicação mais generalizada no conjunto das IES, reforçando a abertura do modelo para a inclusão de objetivos e de indicadores que expliquem os fenômenos específicos observados, sobretudo com atenção ao contexto de cada instituição.

Nesse sentido, os resultados partem da premência das IES incorporarem os ODS em suas atividades, de uma forma holística e interdependente com as demandas mais amplas da sociedade, comprometendo-se pela busca por um futuro sustentável (SANCHES et al., 2022). Além disso, vão ao encontro de estudos recentes realizados pelo Instituto Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) sobre o futuro do ensino superior: *“Thinking higher and beyond: perspectives on the futures of higher education to 2050”* e *“Pathways to 2050 and beyond: Findings from a public consultation on the futures of higher education”*. Os dois documentos apontam que as IES devem se conectar mais intensivamente à sociedade em vários níveis: local, regional, nacional e global,

oferecendo contribuições para a resolução de problemas complexos, incluindo questões atendidas pelos ODS (UNESCO IESALC, 2021a; 2021b). Para Gimenez, Gavira e Bonacelli (2022), as expectativas esboçadas nesses dois estudos também podem ser contempladas por meio de ações extensionistas, sendo que a integração ensino-extensão tem potencial de tornar-se uma ferramenta importante para a promoção de soluções nesse âmbito.

Para completar a TdM para a curricularização da extensão, refletiu-se sobre o caminho de mudança previsto para a Sociedade (Figura 4), cujo principal impacto esperado deve ser: “Desenvolvimento econômico-social situado e sustentável”.

Figura 4 - Representação do encadeamento lógico para a dimensão Sociedade



Fonte: Elaborado pelos autores.

Foram indicados três resultados no curto prazo: (i) ampliação do acesso às IES; (ii) envolvimento da comunidade acadêmica e compartilhamento de infraestruturas e; (iii) interação dialógica contínua com diferentes atores da sociedade. Para tanto, sete indicadores poderão contribuir para medir o alcance desses resultados, por exemplo, número de cursos para atender as demandas explícitas da sociedade (empresas, escolas, serviços de saúde entre outros), número de ações e atividades em instalações da universidade voltadas para a comunidade, número de matérias nos canais de comunicação divulgando os projetos de extensão, e número de docentes, funcionários e estudantes participando de fóruns, conselhos ou associações da sociedade civil.

No médio prazo, espera-se: (i) maior alcance das informações e atração da sociedade para projetos de extensão, expandindo as formas e políticas de acesso; (ii) contribuição ativa da comunidade acadêmica no aconselhamento e elaboração de políticas públicas; (iii) maior engajamento público nos canais de comunicação criados; e (iv) melhoria dos indicadores de percepção pública de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), a exemplo das pesquisas nacionais e regionais realizadas no Brasil com regularidade desde 2006⁴.

Para mensurar os resultados alcançados a médio prazo, pode-se observar o número de pessoas atendidas pelas ações e projetos de extensão, o número de assessorias e serviços prestados à comunidade, e o engajamento de conteúdos compartilhados nas pesquisas de percepção pública. Nota-se, portanto, que os indicadores não devem se limitar à coleta de

dados quantitativos, mas incluir outras formas de mensuração, como pesquisas de opinião, entrevistas e percepção do público envolvido.

Os impactos vislumbrados para os três atores estão em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Resolução n.º 7/2018 MEC/CNE/CES e com o ideário da extensão crítica (FREIRE, 1983; THIOLENT, 2002). Em vista disso, eles têm potencial para promover mudanças significativas nas formas como as IES conduzem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e se inserem em suas comunidades. Essas expectativas estão presentes em diversos estudos que têm se debruçado sobre o tema, como Wociechoski e Catani (2022), Coelho (2017), Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020), Gimenez e Bonacelli (2020).

A partir dos fluxogramas apresentados, infere-se que a TdM permitiu justamente a abertura e dinamicidade que a avaliação de mudanças complexas exige. O embasamento na literatura sobre a abordagem (WEISS, 1998; ANDERSON, 2006; DYSON; TODD, 2006; IMAS; RIST, 2009; VOGEL, 2012; ROGER, 2014) permitiu considerar o uso da TdM como metodologia pertinente e flexível para a seleção de indicadores de resultado e de impacto de programas e de políticas, sobretudo em temas que envolvem diferentes fatores, dimensões e atores.

Finalmente, ressalta-se que os indicadores apresentados não têm a pretensão de medir o fenômeno observado em sua completude, mas constituem um caminho para a sugestão de métricas complementares. Algumas suposições que envolvem a temática da curricularização da extensão são importantes e apontam para especificidades, devendo ser incorporadas ao modelo a partir de um debate nas instituições de referência. Essa observação vale para todas as etapas da TdM e suas dimensões.

Riscos envolvidos

A TdM prevê que os resultados e impactos podem não ser alcançados, caso se confirmem algumas percepções de risco (IMA, RIST, 2009). “Risco é o efeito da incerteza sobre objetivos estabelecidos. É a possibilidade de ocorrência de eventos que afetem a realização ou alcance dos objetivos, combinada com o impacto dessa ocorrência sobre os resultados pretendidos” (BRASIL, 2018, p. 8). Deve-se considerar que nenhuma atividade que se empreenda estará imune aos riscos. Portanto, o seu enfrentamento dependerá da capacidade que os indivíduos/organizações possuem para “evitar, mitigar ou potencializar sua ocorrência, bem como de reduzir ou tolerar seu impacto” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, para alcançar os resultados e os impactos pretendidos para cada uma das três dimensões propostas, problemas estruturais e conjunturais precisam ser enfrentados, como citam Imperatore e Pedde (2015). O processo de ampliar o alcance da extensão, ao incorporá-la aos currículos, pode revelar diversos problemas, dentre eles: a mercantilização da educação; o academicismo e o autoritarismo da universidade, que não está preparada para o diálogo de saberes com a sociedade; a cultura de fragmentação do conhecimento, que dissocia o tripé ensino-pesquisa-extensão; a rigidez do currículo, que visa o conteúdo em detrimento do raciocínio crítico e trabalho interdisciplinar; e a falta de formação docente em extensão.

Desse modo, o grande perigo da obrigatoriedade da curricularização, segundo os autores supracitados, é que se forçou uma linha de ação sem que grande parte dos atores envolvidos - IES e comunidade acadêmica - tivesse conhecimento pleno da extensão universitária, seja em termos teórico-conceituais e/ou metodológicos. Essa realidade poderá resultar em insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição

de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas nas grades curriculares apenas para cumprir a legislação (IMPERATORE; PEDDE, 2015). Estas barreiras, se não ultrapassadas, podem diminuir o impacto desejado e proposto pela TdM do presente estudo, transformando-se em riscos potenciais.

Considerando essa possibilidade, foram relacionados riscos aos impactos esperados com a curricularização da extensão nas dimensões Estudante, IES e Sociedade, conforme ilustrado na Figura 5. Ressalta-se que a matriz é exemplificativa e não exaustiva. Seu propósito é apontar não apenas os possíveis riscos, mas também o nível (ou grau) dos seus impactos: alto, médio e baixo.

Figura 5 - Matriz de Impactos e Riscos

Impactos Esperados com a Curricularização da Extensão	Riscos	Impactos dos Riscos		
		Baixo	Médio	Alto
Estudante: formação cidadã e protagonismo estudantil IES: Maior Engajamento Social Sociedade: desenvolvimento econômico e social situado e sustentável	Falta de sistemas informatizados para gestão do processo de curricularização			
	Falta de recursos humanos para atuar na gestão institucional			
	Baixa alocação de recursos			
	Falta de estrutura física, de material ou de apoio e logística institucional			
	Apoio restrito e engajamento limitado da comunidade acadêmica			
	Resistência de docentes e discentes à mudança de abordagem metodológica e agendas de pesquisa			
	Ausência de cursos de formação continuada com foco nessa transição			
	Falta de políticas claras para uso compartilhado de equipamentos e infraestruturas			
	Dificuldade de comunicação interna e externa entre atores parceiros			

Impactos do Risco: Baixo Médio Alto

Fonte: Elaborado pelos autores.

A matriz se espelhou na metodologia de gestão de riscos proposta pelo *Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission* (COSO, 2017), a partir da qual foram identificados riscos e estimados seu nível de gravidade. Trata-se de uma forma de classificar o risco de acordo com a visão já elaborada no modelo conceitual e da própria percepção dos autores, entendendo que cada risco tem diferentes modulações de intensidade. A apresentação dessa matriz fundamenta a reflexão sobre a gestão de riscos no processo de curricularização em cada instituição e considera as três dimensões da TdM avaliada.

Embora possa ser difícil prever *a priori* o quanto determinado risco poderá, efetivamente, afetar o atingimento dos resultados esperados, bem como a magnitude de seus impactos, imagina-se que (i) a falta de gestão de processos para a curricularização; (ii) a baixa alocação de recursos; (iii) a falta de apoio e engajamento da comunicação acadêmica; e (iv) a resistência a mudanças podem ser ameaças potencialmente altas. Sobre a falta de recursos, Gomes et al. (2019) constataram que iniciativas de extensão universitária com financiamento muito restrito tendem a gerar dificuldades de engajamento da comunidade acadêmica. Além disso, riscos que inicialmente podem ser considerados de baixo ou médio impacto (falta de recursos humanos para a gestão institucional, dificuldade de comunicação com atores internos e externos etc.), em seu conjunto, podem surtir efeitos nocivos.

As percepções de riscos podem ser específicas para determinados resultados de curto

e médio prazos e transversais a todos os impactos esperados. Isso ocorre porque a curricularização deve ser vista como um processo sistêmico e dinâmico, que envolve toda a instituição, com atenção à sua missão e vocação, ao contexto e aos seus objetivos estratégicos. É importante considerar que os impactos esperados dependem de um conjunto de fatores que concorrem para que a curricularização da extensão possa efetivamente promover mudanças qualitativas na formação dos(as) estudantes, na sociedade e nas próprias IES.

É necessário considerar como metas urgentes para o ensino superior brasileiro a demolição dos muros do isolamento da educação e da universidade, a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas (IMPERATORE; PEDDE, 2015).

Para Gavira e Gimenez (2023), o sucesso da integração ensino-extensão depende de processos de gestão eficientes e comprometidos com o atingimento das diretrizes estabelecidas pela Resolução n.º 7/2018 e com uma IES mais socialmente engajada, para além do cumprimento de uma imposição legal. Nesse sentido, a profissionalização da gestão é essencial para uma integração curricular que realmente possa promover transformações positivas para todos os envolvidos. Assim, no âmbito da gestão da integração curricular da extensão, sugere-se que as IES organizem e aperfeiçoem seus processos de gestão, contemplando também a gestão de riscos, caso ainda não existam, utilizando os resultados da autoavaliação contínua, prevista na Resolução n.º 7/2018 MEC/CNE/CES, para a identificação das eventuais intercorrências potencialmente danosas às metas estabelecidas para a curricularização da extensão, tanto na própria resolução, quanto nas políticas e estratégias institucionais estabelecidas para tal fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro, a trajetória da extensão universitária ganha um novo foco com as disposições do PNE (2014-2024) e as diretrizes da Resolução n.º 7/2018 MEC/CNE/CES. A obrigatoriedade de integração curricular da extensão universitária tem forçado IES, coordenadores de cursos e docentes a repensarem diversas questões, envolvendo matrizes curriculares, metodologias de ensino e aprendizagem, participação dos discentes, financiamento da extensão, bem como formas de interação com o entorno, ou, em termo mais amplos, com a sociedade.

Ao creditar ações de extensão no histórico dos cursos de graduação, busca-se fazer com que os discentes vivenciem no processo de aprendizagem e produção de conhecimento uma formação cidadã, que as IES estreitem seus laços com a comunidade, e que a sociedade usufrua de um desenvolvimento situado e sustentável. Mas como medir o alcance desses impactos, que notadamente extrapolam a dimensão curricular? Um caminho possível foi proposto neste trabalho, que é a utilizando a metodologia da Teoria da Mudança, usualmente aplicada no setor público para conceber e avaliar políticas e programas. Assim, o artigo responde a essa pergunta com três principais contribuições:

- (i) Especificando o caminho lógico de atividades e resultados necessário para atingir os impactos esperados com a curricularização da extensão;
- (ii) Propondo indicadores para monitorar e avaliar esse processo; e
- (iii) Desenhando uma matriz de riscos para serem desenvolvidas ações para mitigar a ocorrência de eventos que afetem a realização dos objetivos previstos.

O encadeamento entre atividades, resultados e impactos da curricularização da extensão, desenhado neste artigo na forma de fluxogramas, evidencia caminhos possíveis de transformação para os discentes, as IES e a sociedade em geral. Para que a mudança ocorra, são necessários esforços dos três atores, que incluem a adoção de novas metodologias de ensino e agendas de pesquisa, a renovação da prática docente, a ampliação do acesso às IES e sua interação dialógica e contínua com diversos setores da sociedade, bem como a ênfase em políticas universitárias voltadas à responsabilidade social, à diversidade e sustentabilidade. Como fruto dessas atividades, espera-se fortalecer o apoio das IES em políticas públicas e na promoção dos ODS, impulsionar uma cultura de tecnociência solidária e melhorar os indicadores de percepção pública de CT&I. Baseados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esses resultados desdobrados no longo prazo devem impactar os discentes com protagonismo e formação cidadã, as IES com maior engajamento social, e a sociedade com um modelo de desenvolvimento sustentável.

Entretanto, os caminhos de mudança propostos não estão fechados. Eles são justamente cíclicos e evolutivos, devendo ser permanentemente reavaliados. A TdM é uma abordagem dinâmica, servindo como base fundamental para ajudar as instituições a pensar os caminhos de resultados e impactos desejados. Não se trata de mais uma forma de “vigília” do desempenho institucional, mas de construção permanente e coletiva. Embora os fluxogramas apontem caminhos possíveis, as “caixinhas” não são pontos fixos e dados. As teorias pelas quais as mudanças devem ocorrer precisam ser contextualizadas ao perfil e às identidades institucionais, considerando as particularidades de cada dimensão analisada, atores envolvidos, suposições de mudanças e de riscos. Tal abordagem revela-se pertinente em um momento no qual as IES brasileiras encontram-se diante da necessidade de estabelecer modelos para implantar e avaliar a curricularização da extensão. A utilização da TdM contempla plenamente essa necessidade.

Apesar de prever a ocorrência de um conjunto de riscos, o estudo tem como limitação não especificar como os resultados, impactos e indicadores levantados poderiam estar alinhados aos planos de desenvolvimento das IES e a seus projetos pedagógicos e políticos.

Para estudos futuros, sugere-se a proposição de um plano de ações capaz de mitigar os riscos da institucionalização da extensão na grade curricular, como a dificuldade de apoio e engajamento da comunicação acadêmica, a falta de recursos para a implementação das atividades e a resistência a mudanças nas abordagens metodológicas de ensino.

Curricularization of university extension: how to measure results and impacts?

ABSTRACT

The concept and praxis of the curricularization of extension in Brazilian higher education undergoes intense resignification since the proposal of the National Education Plan (PNE/MEC, 2014-2024), by mandatorily including at least 10% of curricular undergraduate credits that must be complied with extension activities. Due to these provisions, Higher Education Institutions (HEIs) must seek ways to continuously assess the impacts of the extension curriculum. By using the Theory of Change (ToC) as a methodological approach, this article proposes indicators to monitor and evaluate the performance of this process in HEI. Results indicate the need to rethink the role of curricularization of extension beyond a legal imposition, but as an opportunity to promote qualitative changes of the curricula, on teaching and learning methodologies, and in the internal dynamics of HEI themselves by strengthening the interrelationship between teaching, research and extension.

KEYWORDS: Curricularization of Extension. Higher Education Institutions. Impact Assessment. Theory of Change. Performance indicators.

NOTAS

¹Na Universidade de Oxford, o termo “extensão universitária” foi utilizado pela primeira vez, por volta de 1845, no âmbito de discussões sobre a necessidade da realização de reformas na universidade (MACKINDER; SADLER, 1891).

²Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

³Embora os termos curricularização e creditação sejam usados de forma intercambiável, neste trabalho optamos por utilizar o termo curricularização.

⁴O País realizou sua primeira pesquisa em 1987, seguindo com pesquisas regulares em 2006, 2010, 2015 e 2019. O público-alvo destas pesquisas são todas as pessoas que não fazem parte da academia.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, pelo apoio financeiro ao Projeto Mettricas.edu e pela concessão da bolsa de pós-doutorado Processo n. 2021/00508-0. Ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT/PPED), pela concessão de bolsas de pós-doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs (Processo no. 88887.477526/2020-00) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq (Processo no. 163879/2022-2).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, A. **The Community Builder's Approach to Theory of Change**. Washington DC: The Aspen Institute, 2006.

AXEL-BERG J.H.; MARCOVITCH J. Deployment of strategic performance indicators in Latin American public universities. In: **STI 2018 Conference Proceedings**. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1887/65311>. Acesso em 26 set. 2021.

BRASIL, Senado Federal do. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL. Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante. **Guia Prático de Análise Ex Ante** - Volume 1. Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, 2018. v. 1.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01/09/ 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Avaliação de impacto: conceitos, utilidades e desafios**. Brasília, 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial básico de gestão de riscos**. Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, Secretaria Geral de Controle Externo (Segecex), 2018.

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

CHESNIAK, O. M. et al. Theory of change models deepen online learning evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 88, p. 101945, 2021.

COELHO, G. C. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y SU INSERCIÓN CURRICULAR. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19005>. Acesso em: 12 fev. 2023.

COMMITTEE OF SPONSORING ORGANIZATIONS OF THE TREADWAY COMMISSION (COSO). Gerenciamento de Riscos Corporativos – Estrutura Integrada. [S.l.]: IIA Brasil, 2017. 16 p.

CONWAY, C. et al. Characterising modes of university engagement with wider society: a literature review and survey of best practice. (Final Report). Newcastle upon Tyne: Newcastle University, 2009. Disponível em: <https://strathprints.strath.ac.uk/48210/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CRUZ, C. H. B. Uso responsável de métricas e indicadores nas IES. Seminário Projeto Métricas. Online, 2021.

DA SILVA, W. P. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 11, n. 2, 2020.

DAGNINO, Renato. Tecnociência solidária. **Um manual estratégico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

DORA - San Francisco Declaration on Research Assessment. Developed during the **Annual Meeting of The American Society for Cell Biology (ASCB)** in San Francisco, CA, on December 16, 2012. Disponível em: < <https://sfdora.org/read/> >. Acesso em: 26 set. 2021.

DUGAND, A. G.; BRANDÃO, A. A. A teoria da mudança como ferramenta avaliativa do desenho dos programas sociais: o caso das ações estruturantes para comunidades quilombolas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, 9(25), p. 110-140, 2017.

DYSON, A.; TODD, L. Theory of change evaluation and the full service extended schools initiative. In: **EERA annual conference, University of Geneva**, 2006, September, p. 13-16.

FLORES, L. F.; MELLO, D. T de. O impacto da Extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande Do Sul. *Revista Conexão UEPG*, vol. 16, núm. 1, 2020

FORPROEX. **Extensão Universitária**: organização e sistematização. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORPROEX. **I Encontro Nacional**. BRASÍLIA: UNB, 1987.

FRAGA, L. S. **Extensão e transferência de conhecimento**: as incubadoras tecnológicas de Cooperativas Populares. 2012. 242 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1619690>. Acesso em: 02/02/2023.

FRANCO, M. E. P.; BITTAR, M. Políticas Públicas da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Brasília: INEP, 2006, p. 163-208, v. 2.

FUNNELL, S.; ROGERS, P. **Purposeful Programme Theory**. Effective use of theories of change and logic models, San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária**: Para quê?. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

GAVIRA, M. O.; GIMENEZ. **Gestão da extensão universitária em universidades públicas brasileiras**: desafios e oportunidades frente à integração ensino-extensão. In: Garcia, R.; Cano A. (Orgs.). Capítulo de livro a ser publicado em 2023 pela Universidad de Republica, Uruguai, como resultado do Seminario internacional “Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur - Norte”. (no prelo). Montevideo: UDELAR, 2023.

GAVIRA, M. O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 25, May/Aug. 2020, p. 395-415, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200009>

GIMENEZ, A. M. N. As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Instituto

de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.], 2017. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.984738>

GIMENEZ, A. M. N. **Da teoria à prática por meio da integração ensino-extensão**: por uma aprendizagem socialmente relevante. Palestra encomendada pelo Grupo de Trabalho geral do Instituto de Geociências (IG/Unicamp) sobre Curricularização Extensão, reunião do dia 10 de Junho de 2021.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Vinculação com o entorno socioeconômico a partir da integração ensino-extensão: por uma universidade socialmente relevante. **Rev. Intern. Exten. UNICAMP / Intern. J. of Out. and Com. Engag.** Campinas, SP, v. 1, n.1, p. 3-18, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/ijoc.v1i1.13919>

GIMENEZ, A. M. N. GAVIRA, M. O.; BONACELLI, M. B. M. **A integração ensino-extensão (IEE) como um instrumento para um ensino superior mais engajado com a sociedade**. Trabalho apresentado ao Seminário NUPPAA – Reconstrução de Capacidades Estatais, Novas Coalizões e Visões de Futuro na América Latina, 2022, Foz do Iguaçu/PR, 2022.

GOMEZ, S. da R. M. ; CORTE, M. G. D.; ROSSO, G. P. A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019020, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653655>

GONÇALVES, G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 1229–1256, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HICKS et al. The Leiden Manifesto for research metrics. **Nature**, v. 520, p. 429-431, 2015. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/520429a>. Acesso em: 26 set. 2021.

HOWARD, J. Service-Learning Course Design Workbook. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Summer, 2001. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf> Acesso em: 12/02/2023. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf>

IMAS, L. G.; RIST, R. C. **The road to results: Designing and conducting effective development evaluations**. World Bank Publications, 2009.

IMPERATORE, S.L.B.; PEDDE V. **“Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: XIII Congresso

Latinoamericano de Extensão Universitária, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3jWWAB7>. Acesso em: 14/02/2023.

LEWIN, K. Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. **Human Relations**, 1, 5–41, 1947. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>

MACKINDER, H. J.; SADLER, M. **University extension, past, present, and future**. London: Cassell, 1891.

OECD. **OECD Glossary of Key Terms in Evaluation and Results-Based Management**. Development Assistance Committee, Paris. Disponível em: <https://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

OECD. Understanding and evaluating theories of change. *In: Evaluating Peacebuilding Activities in Settings of Conflict and Fragility: Improving Learning for Results*, OECD Publishing, Paris, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264106802-10-en>

PATTON, M. Q. Evaluation science. **American Journal of Evaluation**, v. 39, p. 183-200, 2018.

PLANETA, C. et al. Impacto social das universidades. *In: MARCOVITCH, J. (Org.). Repensar a universidade II: impactos para a sociedade*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2019. p. 195-212.

RIBEIRO, M. R. F.; DE FREITAS MENDES, F. F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018.

RIMOLI, J. et al. Cursinhos comunitários e o direito à educação: a história do cursinho pré-vestibular Colmeia. **Em Extensão**, v. 18, n. 3, 2019.

ROCHA, R. M. G. **Voltando a falar da extensão universitária**: a questão da creditação em foco. Conselho de Estadual de Educação do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/10/VOLTANDO-A-FALAR-DA-EXTENS%C3%83O-UNIVERSIT%C3%81RIA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

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

RODRIGUES, A. L. L. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE*, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013.

ROGERS, P. **Theory of Change, Methodological Briefs: Impact Evaluation 2, Methodological Briefs no. 2**, UNICEF Office of Research, Florence, 2014. Disponível em: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_2_theoryofchange_eng.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

SANCHES, F. E. F. et al. Proposal for sustainability action archetypes for higher education institutions. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 915-939, 2022.

SANTOS, S. **Uso Responsável de Métricas e Indicadores**. Projeto Métricas, 2020. Disponível em: <https://metricas.usp.br/uso-responsavel-de-metricas-e-indicadores/>. Acesso em: 27 set. 2021.

SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de Brito. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, p. 341-360, 2016.

STEIGLEDER, L.; ZUCCHETTI, D.; MARTINS, R. Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do fórum nacional de extensão das universidades comunitárias - FOREXT e a definição de diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 10 dez. 2019.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/3818/3491/6799>. Acesso em: 12 abr. 2023

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, Natal, 3(2), p. 65-71, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>. Acesso em: 01 set. 2021.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. **Anuario de Estudios Centroamericanos**, San José, n. 4, p. 93-126, 1978. Disponível em: www.jstor.org/stable/25661648. Acesso em: 14 abr. 2023.

UNESCO IESALC. **Pathways to 2050 and beyond: Findings from a public consultation on the futures of higher education**. UNESCO IESALC, 2021b. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/en/futures-of-higher-education/pathways-to-2050-and-beyond/>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNESCO IESALC. **Thinking higher and beyond:** perspectives on the futures of higher education to 2050. UNESCO IESALC, 2021a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377530>. Acesso em: 04 out. 2022.

VOGEL, I. **Review of the use of “Theory of Change” in international development.** DFID. Disponível em: https://www.theoryofchange.org/pdf/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

WEISS, C. **Evaluation.** 2nd Ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc. 4, 1998.

WOCIECHOSKI, D. P.; CATANI, A. M. Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. e71374, p. 1–15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133871374>.

WORLD BANK GROUP. **Approach Paper “Creating Markets for Sustainable Growth and Development”.** An Evaluation of World Bank Group Support to Client Countries FY 07-17. February 20, 2018. Disponível em: <https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/ap-creating-markets.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

Recebido: 15/02/2023

Aprovado: 15/08/2023

DOI: 10.3895/rts.v19n58.16441

Como citar:

SPATTI, A. C.; GIMENEZ, A. M. N.; AGUIAR, C. M. de *et al.* Curricularização da extensão universitária: como medir seus impactos? **Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 19, n. 58, p. 265-289, out./dez., 2023. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/16441>

Acesso em: XXX.

Correspondência:

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

