

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: curricularização e avaliação institucional

UNIVERSITY EXTENSION: curricularization and Institutional assessment

Natália Fraga Carvalhais Oliveira¹
Maria Rosimary Soares dos Santos²



RESUMO

A curricularização da extensão, como parte do processo de institucionalização desse fazer universitário, está na agenda das Instituições de Educação Superior brasileiras, em especial, das universidades, instituições regidas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em 2018, o Conselho Nacional de Educação traçou diretrizes para a extensão e tornou obrigatória a sua creditação nos currículos de graduação, o que implica em processos de avaliação institucional da área, realidade já consolidada na esfera do ensino e da pesquisa. Este trabalho analisa as formas de inserção da extensão no currículo de graduação e sua avaliação, com base na discussão a respeito do currículo e do modelo de universidade e sociedade subjacentes. A investigação exploratória sustenta-se em pesquisa documental e análise de conteúdo das diretrizes emanadas pelo Conselho e das resoluções institucionais das universidades federais que regulamentaram o tema até o ano de 2019. Os resultados evidenciam que as instituições têm adotado diferentes formatos para a inserção da extensão nos currículos, dedicando pouca ou nenhuma atenção aos seus desdobramentos para a avaliação. Conclui-se que esse processo se encontra em andamento na maioria das universidades federais e que, se historicamente a extensão vem sendo silenciada na avaliação institucional, a sua curricularização exigirá uma nova perspectiva e lugar.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Curricularização, Avaliação Institucional.

ABSTRACT

The curricularization of extension, as part of the process of institutionalizing this university activity, is on the agenda of Brazilian Higher Education Institutions, especially universities, institutions governed by the inseparability of teaching, research and extension. In 2018, the National Education Council outlined guidelines for extension and made its accreditation mandatory in undergraduate curricula, which implies institutional evaluation processes in the area, a reality already consolidated in the sphere of teaching and research. This work analyzes the ways of inserting extension into the undergraduate curriculum and its evaluation, based on the discussion regarding the curriculum and the underlying university and society model. The exploratory investigation is based on documentary research and content analysis of the guidelines issued by the Council and the institutional resolutions of federal universities that regulated the topic until 2019. The results show that institutions have adopted different formats

¹ Técnica em Assuntos Educacionais; Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, MG, Brasil; nfc@ufmg.br; <https://orcid.org/0000-0002-4956-6780>

² Professora do Magistério Superior; Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, MG, Brasil; m.rosimary@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5886-8003>

for inserting the extension in curricula, devoting little or no attention to their implications for assessment. It is concluded that this process is underway in most federal universities and that, if historically extension has been silenced in institutional evaluation, its curricularization will require a new perspective and place.

Palavras-chave: University Extension, Curricularization, Institutional Assessment.

Introdução

As universidades brasileiras são instituições constituídas pela tríade ensino-pesquisa-extensão, atividades que, em tese, são desenvolvidas no âmbito da autonomia universitária e de maneira indissociável nos processos de formação e produção do conhecimento. De uma perspectiva histórica, o ensino e a pesquisa se configuram nas atividades mais consolidadas nas universidades, e, de maneira geral, fazem parte do cotidiano da maioria dos docentes. Por sua vez, a extensão universitária tradicionalmente foi praticada e/ou compreendida como atividade isolada ou pontual, de viés assistencialista e voluntário ou fruto de militância pessoal e, ainda, para a captação de recursos financeiros com vistas à manutenção das instituições e complementação salarial de servidores.

Nas últimas três décadas, a extensão universitária, do ponto de vista normativo, vem apresentando uma progressiva regulamentação, desde o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988) e o seu reconhecimento como uma das finalidades da educação superior e uma das funções das universidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Esse processo culminou no marco regulatório da extensão aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sancionado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018.

Destaca-se que a Resolução nº 07/2018 do CNE se baseia, fundamentalmente, na concepção e política de extensão definida e coordenada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), reconhecendo efetivamente a extensão como dimensão acadêmica da universidade. Desde 1987, este Fórum desempenha um papel político-formativo essencial, junto ao MEC e Instituições de Educação Superior (IES), na construção da extensão como política acadêmica-institucional ao lado do ensino e da pesquisa. Essa luta é acompanhada da defesa da garantia de recursos públicos para a valorização e desenvolvimento da área e da Avaliação Institucional (AVI) da extensão.

A respeito do último aspecto, supõe-se que as mudanças trazidas pela referida Resolução, ao estabelecer que a extensão deve, obrigatoriamente, integrar a matriz curricular da graduação, implicará na institucionalização de processos avaliativos da extensão, o que já se encontra consolidado na esfera do ensino e da pesquisa, ambos determinados pelas avaliações externas. A farta literatura da área evidencia que esta consolidação se deu, desde meados dos anos de 1990, sob os marcos da Reforma Gerencial do Estado no Brasil, que instrumentalizou a avaliação para a indução e controle das reformas educacionais implementadas desde então.

No âmbito do ensino, são centrais os testes padronizados e aplicados em larga escala para a verificação do desempenho dos estudantes. A avaliação cumpre, então, a função principal de controle político, aferição das competências e disponibilização de informações ao mercado, em detrimento da função pedagógica dirigida à melhoria educacional (Dias Sobrinho, 2010). Na pós-graduação,

lócus principal de desenvolvimento da pesquisa nas universidades, o campo de estudos destaca a predominância de uma lógica produtivista e competitiva na avaliação, aprofundada, sobretudo, na virada do século XX, mediante o uso de 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; Maués & Mota Jr., 2011; Sguissardi & Silva Jr., 2009).

Em relação à extensão, o FORPROEX condensou uma proposta de avaliação da extensão, integrada à AVI das universidades, no início dos anos 2000 (Forproex, 2001). No plano governamental, desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (2004a), a “política de extensão” figura entre as dimensões de AVI externa e interna ao lado do ensino e da pesquisa, dimensão que, segundo Oliveira (2022), incorpora, em alguma medida, elementos da proposta do Fórum. No entanto, no campo de estudos da avaliação da educação superior, poucos tomam a extensão como objeto, aspecto inclusive reconhecido por seus autores, que, em comum, apontam para a necessidade de mais investigações a respeito do tema e de avanços nas práticas avaliativas da área (Arroyo & Rocha, 2010; Bartnik & Silva, 2009; Pontes & Rio, 2021; Serrano, 2012; Simões, 2016).

Perante essa lacuna e considerando a centralidade da extensão no contexto atual, o foco deste trabalho é analisar as formas de inserção da extensão no currículo de graduação e da avaliação vinculada a esse processo. O estudo qualitativo e exploratório foi desenvolvido mediante a pesquisa documental e a análise de conteúdo da Resolução nº 07/2018 do CNE, juntamente com o relatório e o parecer que a acompanham, e das resoluções institucionais das universidades federais (UnF) que regulamentaram o tema até o ano de 2019. A relevância dessas instituições no conjunto do sistema de educação superior brasileiro e a disponibilização pública de documentos e de informações justificam esta delimitação. A análise foi precedida e orientada pela reflexão a respeito do currículo acadêmico e o modelo de universidade e sociedade subjacentes, discutidos a seguir.

Extensão no currículo da graduação: qual universidade, para qual sociedade?

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. A estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê que 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação sejam destinados à extensão (Lei nº 13.005, 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, 2018a).

Fundamentada na Política Nacional de Extensão Universitária - PNEU (Forproex, 2012), a Resolução nº 07/2018, do CNE, defende 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 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, bem como na valorização dos saberes populares, de maneira articulada à excelência acadêmica e à relevância social do trabalho científico (Forproex, 2006). Esse direcionamento se encontra em evidente oposição à mercantilização das IES e da formação minimalista, voltada para as competências requeridas pelo mercado de trabalho, defendida na flexibilização dos currículos acadêmicos (Catani *et al.*, 2001).

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"³. 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. Além disso, 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, 2020; Imperatore *et al.*, 2015). Essas contribuições fazem frente à ótica dominante do currículo minimalista e regido pela lógica das competências.

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 *et al.*, 2014, p. 5).

Essas questões remetem à 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, pp. 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, submetem o currículo a um campo de disputas pelo estabelecimento, fortalecimento ou

³ Ou classes despossuídas, conforme definido por Fernandes (1975; 2020).

revisão de uma hegemonia no campo da educação e de sua função social.

Com base nesse aporte, concorda-se com Gadotti (2017, p. 9), 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 o nosso projeto de extensão?* Às quais acrescenta-se: *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?

A universidade, se constituída como espaço de criação, de pensamento crítico e inventivo, torna-se fundamental no processo de se construir uma outra sociabilidade. Portanto, defende-se um currículo universitário em que seja basilar a qualidade acadêmica e 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 por extrema desigualdade (Moreira, 2005). Por isso, mais do que curricularizar a extensão, é essencial extensionalizar os currículos, no sentido radical de comprometer os estudantes com as lutas dos povos e das classes trabalhadoras.

Conforme 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 a vivenciada com a pandemia de Covid-19. É preciso continuar lutando para que os currículos de graduação das universidades federais não sucumbam ainda mais aos interesses dominantes, – e a extensão é potente nessa direção.

Procedimentos metodológicos

Com base nos aspectos salientados e discutidos a partir da literatura, para o alcance dos objetivos deste trabalho foi desenvolvida uma investigação qualitativa, de natureza exploratória (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999), com base em estudo bibliográfico e exame documental. Procedeu-se, inicialmente, à leitura e análise da extensão e sua avaliação na Resolução nº 07/2018 do CNE, juntamente com o relatório e o parecer que a acompanham.

Posteriormente, foram examinadas as resoluções que regulamentam a presença e a creditação obrigatórias da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação das UnF. A pesquisa documental, realizada em meados de 2019⁴, consistiu no levantamento, sistematização e análise de conteúdo (Bardin, 2000) das resoluções dos órgãos colegiados superiores e informações sobre o tema disponibilizadas nos sites das Pró-Reitorias de Extensão ou órgãos equivalentes (PROEx) das 63 UnF brasileiras⁵. Por se tratar de processo ainda em andamento, seguramente já se encontra alterado nas instituições nos dias atuais.

⁴ Em função do recorte temporal delimitado no estudo mais amplo, realizado entre 2018-2022, do qual se origina este trabalho.

⁵ Criadas até o ano de 2018 e identificadas em consulta realizada no sistema e-MEC.

Em relação às *formas de inserção da extensão nos currículos de graduação*, buscou-se sistematizar e analisar as possibilidades definidas pelas UnF. 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".

Com base nesta definição, a categorização foi adaptada da proposição de Neves Jr. e Maissiat (2021). Os autores analisaram as alternativas instituídas por cinco UnF⁶, apartir 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"⁷. Além das categorias propostas, 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").

Por fim, considerando que a Resolução nº 07/2018 remete ao processo de curricularização à autoavaliação realizada pelas instâncias administrativas institucionais pautada nos parâmetros analisados acima, buscou-se também identificar como esse processo vem sendo institucionalizado nas UnF que já regulamentaram a curricularização da extensão. Os resultados desse percurso metodológico serão apresentados e discutidos na sequência.

A extensão universitária e a sua avaliação na Resolução nº 07/2018 do CNE

Em 18 de dezembro de 2018, o CNE aprovou a Resolução nº 07 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". De acordo com o Relatório que acompanha o Parecer nº 608/2018 da Comissão que elaborou a Resolução (Brasil, 2018b), ela foi aprovada sob a justificativa de suprir a lacuna, do ponto de vista legal, sobre o tema da extensão nas políticas públicas no Brasil. Argumenta-se acerca da ausência de um marco regulatório de "validade nacional" para a educação superior brasileira, face ao seu avanço legal (CF/1988; LDBEN/1996; PNE/2014), bem como de sua necessidade para fins de *avaliação, regulação e fomento*.

No documento afirma-se também que, perante as diferentes iniciativas conduzidas pelas IES, tornou-se 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" (Brasil, 2018b, p. 4; p. 11).

A inclusão do critério relativo à "inserção social" na avaliação dos programas e cursos de

⁶ 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 neste estudo. No caso da UFMG, os autores não analisaram a resolução mais recente sobre o tema. Com exceção da UFAL, a classificação realizada neste trabalho não coincide com a categorização empreendida pelos autores.

⁷ 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 Jr. & Maissiat, 2021, p. 598). Optou-se por não utilizá-la, por considerar que a maioria das regulamentações analisadas neste trabalho já combinam ao menos duas possibilidades de creditação, como será demonstrado no Quadro 1.

pós-graduação⁸, 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”. Em consonância, na análise de Boufleuer (2009), a inclusão desse critério “sugere que a inserção social da pós-graduação tenha a ver com a dimensão da extensão da universidade”. Contudo, o autor alerta que não se trata daquela 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 (Boufleuer, 2009, p. 374).

Segundo a Comissão, 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” (Brasil, 2018b, p. 12; p. 16). Entretanto, tal 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 área.

Em que pese esse limite estrutural, com a aprovação da Resolução do 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, 2018a, Art. 1º). A extensão foi definida como parte integrante da matriz curricular dos cursos de graduação, devendo compor 10% da carga horária desses cursos, o que deveria estar previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), até o ano de 2021⁹. 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, 2018a).

Como já apontado neste trabalho, comprehende-se que a concepção, as diretrizes e modalidades de extensão presentes na Resolução foram definidas, fundamentalmente, com base nas proposições do FORPROEX. 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 ensino-pesquisa-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 à autoavaliação e à avaliação externa. No primeiro caso, foi definido que em

⁸ Incluído desde a avaliação Trienal de 2004-2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com autonomia de definição por cada área de conhecimento, segundo Carvalho *et al.* (2020).

⁹ Prazo adiado para 19/12/2022.

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. 10). 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 objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos" e demonstrar os "resultados alcançados em relação ao público participante" (Art. 11), cabendo às IES a definição de instrumentos e indicadores.

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. 15, parágrafo único). Essa definição encontra-se em consonância com os achados de Oliveira (2022), que identificou, a partir da análise de um conjunto de normativas institucionais, que as PROEX e os órgãos colegiados de unidades acadêmicas consistem nas principais instâncias de avaliação da extensão nas UnF.

Em relação ao processo de avaliação externa *in loco*, o mesmo deverá considerar: "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 Resolução¹⁰) "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. 12). Para subsidiar esses processos, o artigo 13 da Resolução determina ainda o registro nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos seguintes aspectos:

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, 2018a).

Conforme apontado na introdução deste trabalho, no SINAES, a "política de extensão" compõe as 10 dimensões da AVI, sendo objeto, em especial, da autoavaliação institucional, coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) instituídas pelo Sistema. Dentre outros documentos, os relatórios de autoavaliação produzidos pelas CPA são analisados pelas comissões externas de avaliação. Neste sentido, destaca-se que o marco regulatório da extensão pelo CNE reafirma a autoavaliação institucional como *lócus* principal da avaliação da extensão, com foco em elementos que explicitam a institucionalização da extensão e a sua relevância acadêmica e social, em conformidade com os critérios de avaliação previstos também no Roteiro de Autoavaliação do SINAES (Brasil, 2004b).

¹⁰ Programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018a, Art. 8º).

Esse direcionamento aponta para a pertinência de não se externalizar a avaliação da extensão, tal como as práticas dominantes no ensino e na pesquisa, mas também, para os desafios e tensões à sua concretização e aprofundamento. E, como indicado na norma, as universidades terão que se atentar, principalmente, com instrumentos e indicadores de avaliação que possibilitem dimensionar a articulação da extensão com o ensino e pesquisa, e com as contribuições e impactos na formação do discente e nos grupos sociais com os quais a universidade se relaciona na extensão, dentre outros aspectos. Essa construção se encontra em aberto e será preciso discuti-la a fim de evitar que a AVI da extensão se reduza apenas ao atendimento das demandas de controle e regulação pelo Estado, tal como a lógica de indicadores de desempenho predominante no SINAES e na avaliação da pós-graduação.

Considerando os parâmetros estabelecidos pela normativa federal, no próximo tópico será demonstrado e discutido o tratamento dado ao tema nas UnF.

As formas de inserção da extensão no currículo de graduação e sua avaliação nas universidades federais: resultados e discussão

Caracterização geral do corpus de análise

No que concerne aos resultados encontrados (Tabela 1), em 41,3% das UnF, a curricularização da extensão encontrava-se em “processo de discussão”¹¹. 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 universidades¹². 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 (CH) curricular em extensão¹³.

Tabela 1 - Inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação nas UnF (2019)¹⁴

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

¹¹ Nas seguintes universidades: Centro-Oeste (UFG, UFGT, 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).

¹² Nas seguintes universidades: Centro-Oeste (UFMS); Nordeste (UNIVASF, UFOB, UFESBA); Norte (UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP); Sudeste (UFLA, UNIFEI, UFRRJ, UFVJM); Sul (UFCSPA e UNILA).

¹³ Resoluções de seis UnF (UFMA; UFCG; UFBA; UFPB; UFAM e UnB), datadas entre 2004 e 2014; informação disponibilizada no site da PROEX da UNIFAL-MG e Resolução nº 12/2018 da UFS.

¹⁴ Os resultados encontrados aproximam-se do “Mapeamento da Inserção da Extensão nos Curriculos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras” realizado pelo Forproex (2019). O mapeamento consistiu em dois levantamentos de dados (dezembro/2018 e maio/2019) e evidenciou que a maioria das IES públicas encontravam-se em processo de discussão a respeito do tema.

Fonte: Elaboração própria.

Nas UnF classificadas em “processo de discussão”, identificou-se a realização de reuniões/ eventos envolvendo os órgãos colegiados superiores, pró-reitorias de extensão e graduação, núcleos docentes estruturantes (NDEs), 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 PPCs, especificada nas resoluções próprias da extensão, também foram classificadas como “processo de discussão”.

A mobilização de todas essas instâncias, setores, pessoas e as 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 valoriza mais a pesquisa e o pesquisador, em detrimento da docência, da sala de aula e do envolvimento com a extensão.

Em relação às resoluções das 16 UnF que regulamentaram o tema até o ano de 2019, as PROEX e colegiados superiores definiram as orientações gerais para que as unidades acadêmicas incluíssem de forma obrigatória, consistente e definitiva a extensão na matriz curricular dos cursos de graduação. Será abordado no recorte deste trabalho o tratamento dado por essas 16 instituições às formas de inserção curricular da extensão e à avaliação relativa a esse processo.

Antes, destaca-se que algumas delas 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 (Lei nº 10.172, 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). De 2018 até o período do levantamento documental realizado em 2019, outras oito universidades também procederam essa regulamentação, são elas: a UNILAB, UFPI, UFRB, UFCA, UFMG, UNIRIO, UFSM e UFPEL.

O número de UnF que já regulamentaram a curricularização da extensão até o ano de 2019 revela que o tema se encontra 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 (Lei nº 10.172, 2001). Tal meta foi definida em meio à desvalorização do modelo de universidade referenciado no princípio da indissociabilidade, sob a égide da política de educação de caráter privatista do governo de Fernando Henrique Cardoso (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 inserção da extensão nos currículos, considerando o percentual mínimo previsto⁴⁵.

Mesmo posteriormente, com a valorização da extensão como função acadêmica e social da universidade pública, via o Programa de Extensão Universitária – Edital PROEXT/MEC – destinado ao fomento de programas e projetos de extensão entre os anos de 2003 e 2015, por efeito do Plano de Desenvolvimento da Educação dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (2003-2016), a concretização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão permaneceu como um desafio, inclusive nas UnF (Maciel & Mazzilli, 2010; Maciel, 2010; Mazzilli, 2011). Nesse contexto, com a adesão das instituições ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o foco voltou-se, principalmente, para o ensino, uma vez que esse programa de expansão não se pautou pela indissociabilidade (Pimentel, 2015).

Na atualidade, a despeito do caráter impositivo da determinação do CNE e da mobilização das UnF para a implementarem, o financiamento da extensão permanece em aberto e dificulta a universalização efetiva nos currículos de graduação. Esse imperativo sem a garantia de recursos, realidade agudizada com o aprofundamento da Reforma do Estado, mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016¹⁵, impôs limites concretos para o financiamento da educação e, em decorrência, para a implementação dessa política de maneira autônoma, diversa e qualificada. Para garantir as condições de participação da comunidade acadêmica nas ações de extensão é necessário alterar o quadro de progressiva restrição orçamentária das instituições federais de educação superior e de desinvestimento na área da ciência e tecnologia, aprofundado após 2016. Mudanças importantes vêm ocorrendo com relação ao financiamento das instituições, mas que podem esbarrar em medidas de austeridade fiscal às quais o governo iniciado em 2023 ainda sevê submetido.

Face a esses determinantes e contradições estruturais discutidos, na análise das resoluções que regulamentam a integralização curricular da extensão outras tensões sobressaem desse processo. Destacam-se na sequência aquelas relacionadas às *formas de inserção da extensão nos currículos de graduação e a previsão de processos de avaliação da extensão*.

Formas de inserção da extensão nos currículos de graduação

No que tange às formas de inserção da extensão nos currículos de graduação, foram identificadas cinco possibilidades nos documentos analisados das UnF que já regulamentaram o tema, tal como apresentado no Quadro 1.

¹⁵ Benetti *et al.* (2015, p. 27) e Carneiro *et al.* (2014) analisaram, respectivamente, a experiência da UFRJ e da UFMG, demonstrando que mesmo nas duas maiores UnF do país, a meta do PNE 2001-2011 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 tivessem 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).

¹⁶ 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.

Quadro 1 - Formas de inserção da extensão nos currículos de graduação nas UnF (2019)

Forma	Universidades/Características
Reconhecimento das Ações de Extensão (sem componente curricular próprio)	UNILAB: Ações constantes dos PPCs, registradas na PROEX. UTFPR: Ações especificadas nos PPCs e registradas em sistema institucional. UFAC: Atividades de extensão previstas nos PPCs.
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 validada ou poderão ter CH híbrida, validando parte da CH 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 do curso que "devem ser 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.

Ao menos duas formas de inserção 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 PPCs*. A primeira é relevante por reconhecer o trabalho já desenvolvido nos departamentos acadêmicos, resguardar a autonomia das iniciativas de docentes e técnicos, 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 e favorecer a permanência da extensão pulverizada presente nas instituições. Essa opção abriga também a possibilidade de não envolver os docentes não extensionistas, cerceando 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 específico da extensão na matriz curricular dos cursos.

A vinculação das ações de extensão aos componentes curriculares existentes ou a vinculação de atividades de extensão às disciplinas já existentes também parecem ter sido opções importantes para aqueles cursos que possuem uma elevada carga horária de prática, como salienta Neves Jr. e Maissiat (2021). Entretanto, concorda-se com os autores que, a depender da área de conhecimento, há cursos com baixa previsão de atividades práticas que podem 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.

Apesar desses limites, essa forma de inserção 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 aquelas de caráter mais duradouro. Esses aspectos assinalam o campo de tensões frente às 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 docentes responsáveis pela disciplina, e 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 Jr. 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”. Porém, os autores 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 deles pela “oferta de extensão da unidade” pode levar à “restrição da extensão aos temas nos quais aquele coletivo docente tenha expertise”.

Dessa maneira, ao colocar em perspectiva os limites ou contradições das formas de inserção 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 à extensão fragmentada ou concebida apenas como prática com determinada carga horária.

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). Concorda-se com Neves Jr. e Maissiat (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 inserção curricular adotada, todas elas possuem entraves comuns tensionados nesse processo.

Por exemplo, nos processos avaliativos 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, 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 intra-científico, 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 aluno¹⁷) 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 quais se interage nas ações de extensão e de suas práticas advindas da realidade concreta. Pensado assim, 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 conteúdo (competências e habilidades) que “favoreçam” o fluxo estudantil eficiente, em função do planejamento administrativo hegemonizado pela gestão gerencial e indicadores de desempenho. As particularidades 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, 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 apontada como obstáculo a ser transposto nesse processo. Pelos aspectos discutidos acima, concorda-se com as autoras que “a armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartmentalização [...], ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar”.

¹⁷ A crítica aqui não se volta à relevância do papel do professor na transmissão de conhecimentos científicos, mas 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.

Assim, as formas de inserção da extensão nos PPCs 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 Jr. & Maissiat, 2021, p. 601), ou seja, a sua perspectiva interdisciplinar, a interação com outros saberes e a premissa da indissociabilidade como princípio pedagógico e epistemológico.

Em suma, a incipiente formação na área da extensão de docentes e gestores, o conhecimento limitado da Política Nacional de Extensão pelos docentes, a necessidade da valorização da extensão 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 número de discentes 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 *et al.*, 2015; Imperatore & Pedde, 2015; Imperatore *et al.*, 2015; Neves Jr. & Maissiat, 2021; Crocco & Oliveira, 2023)¹⁸.

O conjunto dos aspectos discutidos até aqui incidem diretamente nas possibilidades de avaliação da extensão, tornando-a uma tarefa ainda mais complexa em função das características da extensão e os formatos que assume, além dos sujeitos, da abrangência e das áreas que envolvem. Neste sentido, buscou-se identificar os processos avaliativos previstos pelas 16 UnF que já regulamentaram a inserção obrigatória da extensão nos currículos de graduação e, de forma geral, o que se constatou foi o tratamento incipiente ou a completa ausência do tema nas resoluções, como se verá a seguir.

Processos de avaliação da extensão vinculados a sua inserção no currículo

Apesar dos limites apontados, foram identificadas algumas possibilidades delineadas por algumas dessas UnF. No que tange ao processo de implementação da política de curricularização da extensão nos cursos, de maneira geral, as resoluções definem a aprovação das ações de extensão nas instâncias competentes das unidades acadêmicas, bem como pelas pró-reitorias de extensão, e, em alguns casos, de graduação. Juntamente com as pró-reitorias, os colegiados de Curso e os NDEs também devem avaliar as ações de extensão a serem integralizadas ou reconhecidas nos PPCs.

A depender da forma de inserção definida na instituição, o processo de atualização ou ajuste dos PPCs, bem como a definição dos critérios de avaliação para o reconhecimento da experiência dos estudantes na extensão, pode ou não perpassar por todas essas instâncias. Esses aspectos indicam a entrada de novos atores institucionais nos processos de avaliação da extensão. Como analisado por Oliveira (2022), 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.

¹⁸ Essas questões extrapolam a realidade brasileira, pois como disposto na coletânea organizada por Castro (2017), vários países da América Latina se encontram também em processo de valorização curricular da extensão.

Assim, a possibilidade para que os cursos de graduação (colegiados e NDEs) e as pró-reitorias correlatas avaliem quais/como as ações de extensão serão legitimadas no "currículo oficial" abre um novo campo de disputa nesse processo. Desde 2004, 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, o processo avaliativo poderá tensionar a ausência dessa articulação e as formas próprias e fragmentadas de realização de cada dimensão universitária, 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.

Em relação à AVI da extensão, duas UnF instituíram comissões ou comitês institucionais para supervisionar e acompanhar todo o processo de implementação junto às coordenações dos cursos (UNIFESP e UFCA). Dentre as demais, apenas quatro UnF explicitaram em resolução a perspectiva de se estabelecer processos de AVI da extensão por meio da implementação de sistemas de monitoramento de indicadores ou outros instrumentos a serem definidos pelas instituições, como explicitado nos excertos abaixo.

Art.11 - O Programa de Extensão deverá ter suas Atividades Curriculares de Extensão (ACE) registradas na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFAL), por meio do sistema acadêmico em uso, para o acompanhamento e monitoramento de indicadores de extensão, assim como para acompanhamento técnico e pedagógico (UFAL, Resolução nº 04/2018).

Art.13 - A Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional e a Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias acompanharão a implantação e o desenvolvimento das atividades curriculares de Extensão e no prazo de 04 (quatro) anos procederão à avaliação da sua inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (UTFPR, Resolução nº 69/2018).

Art.21 - O processo avaliativo deverá conter informações provenientes da execução das ações, a partir, principalmente, de relatórios dos coordenadores das Ações de Extensão. [...] Art. 23. Os instrumentos e indicadores que serão utilizados na avaliação contínua da extensão na Unilab serão definidos e regulamentados em documento próprio (UNILAB, Resolução nº 08/2019).

Art. 19 - Compete à PREXC e à PREG criarem, em articulação com os demais órgãos da gestão administrativa, sistemas de monitoramento das ações de extensão desenvolvidas, geradores de dados e informações que alimentem o Sistema Nacional de Ensino Superior (SINAES) e outros sistemas avaliativos, internos ou externos à UFPI (UFPI, Resolução nº 53/2019).

No entanto, vê-se que os documentos não explicitam como serão avaliados aspectos relativos à formação dos estudantes, à relação da universidade com outros setores da sociedade ou com os parceiros, nem os resultados junto ao público interlocutor, aspectos fundamentais para a avaliação da extensão, pois apontam para a função social da universidade. Indicadores quantitativos que dimensionem o número de estudantes, docentes, público e parceiros envolvidos são importantes, mas nem de longe bastam para avaliar a riqueza dos processos e relações estabelecidas na extensão universitária.

Portanto, os dados indicam que a AVI da extensão ainda está por ser construída e/ou consolidada nas UnF. Ressalta-se que 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 *et al.*, 2015; Gadotti, 2017; Imperatore & Pedde, 2015). De fato, conforme Oliveira (2022), grande parte das UnF ainda não possui 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 resulte em proposições "de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na grade curricular".

Considerações finais

Tendo em vista o conjunto de informações sistematizadas e analisadas, 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. Tensões, limites e contradições aqui evidenciados revelaram que o crucial se refere às mudanças nas lógicas disciplinares, nas concepções de formação e de ensino-aprendizagem, no âmbito da reformulação dos PPCs, da necessidade de maior investimento público e políticas institucionais indutoras. Sustenta-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, o processo de curricularização poderá resultar em uma institucionalização real da extensão enquanto dimensão acadêmica e função social da universidade pública, que, enraizada no currículo, enriqueça as relações da universidade com os diversos setores da sociedade, em especial aqueles historicamente excluídos das políticas públicas e/ou institucionais. É importante que toda essa problemática seja levada em consideração no planejamento e implementação dos processos de avaliação institucional da extensão, de modo a induzir a qualificação do espaço acadêmico a partir das contribuições próprias da extensão. Algo que deve se dar tanto no âmbito global das universidades, em suas dimensões internas e externas, quanto na avaliação de desempenho docente.

Os aparatos do Estado, a despeito da garantia ou não de financiamento para a valorização e desenvolvimento, não apenas define as diretrizes nacionais para a extensão universitária, como ressaltam a sua prerrogativa de avaliar e regular a oferta de atividades da área, ante a sua importância para os cursos superiores e para a sociedade. Nesse sentido, advoga-se, como resultado deste estudo, que a avaliação da extensão não se desdobre em processos que conduzam ainda mais à perda ou restrição da autonomia universitária e docente ao ser definida externamente, tal como se observa no

ensino e na pesquisa. Além disso, que a captação de recursos, por exemplo, não seja naturalizada como indicador de bom desempenho na área, ocultando a omissão histórica do Estado quanto à destinação necessária de recursos orçamentários para a extensão.

Conclui-se que a avaliação da extensão é um campo em aberto e é preciso discuti-la na direção do fortalecimento da concretização de uma universidade ancorada na autonomia e na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, não subordinada à lógica gerencial que tem predominado na gestão e nos processos da avaliação universitária. Concorda-se com Dias Sobrinho (2002b, p. 112), que “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”. Se, historicamente, a extensão vem sendo silenciada nos processos de avaliação institucional global da universidade, a sua curricularização exigirá uma nova perspectiva e lugar.

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). O planejamento de pesquisas qualitativas. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Arroyo, D. M. P., & Rocha, M. S. P. de M. L. (2010). Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. *Avaliação*, 15(2), 135-161.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartrnik, F. M. P., & Silva, I. M. da. (2009). Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e universitárias. *Avaliação*, 14(2), 453-469.
- Benetti, P. C., Sousa, A. I., & Souza, M. H. N. (2015). Creditação da Extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. *Revista Brasileira de Extensão*, 6(1), 25-32.
- Boufleuer, J. P. (2009) Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. *R. Educ. Públ.*, 18(37), 371-382.
- Brasil. (1988). Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (2004b). Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais*. MEC, Brasília.
- Brasil (2016). Lei Federal 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.
- Brasil (2018a) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018. *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: Brasília, DF, pp. 49-50.

Brasil (2018b). Ministério da Educação. Comissão do Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.350. *PARECER CNE/CES nº:608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*. MEC, CNE. Diário Oficial da União, p. 34.

Cappelle, V., Nonato, S. P., Oliveira, N. F. C., & Narcizo, E. A. (2017). 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*, Belo Horizonte, MG.

Cardoso, M. L. (1996). Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, 10(26), 89-128.

Carneiro, P. C. O., Collado, D. M. S., & Oliveira, N. F. C. (2014). Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces – Revista De Extensão Da UFMG*, 2(3) 4-26.

Carvalho, D. B. B., Stampa, I., & Santana, J. V. (2020). Inserção social nos Programas de Pós-graduação na área de Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, 139, 415-426.

Castro, J. O. (2017). Los caminos de la extensión em *América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do Brasil. *Educação e Sociedade*, 75, 67-83.

Coelho, G. C. (2014). O papel pedagógico da extensão universitária. *Em Extensão*, 13(2), 11-24.

Crocco, F. L. T., & Oliveira; N. N. P. (2023). A perna mais curta do "tripé": sobre os desafios e dificuldades de realizar extensão acadêmica no Brasil. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 11(2), 01-324.

Deus, S. de (2020). A Extensão Universitária: contribuições para a formação de estudante de graduação. In: S. de Deus. *Extensão Universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria: Ed. PRE-UFSM.

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e Transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, 15, 195-224.

Dias Sobrinho, J. (2002a). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: L. C. de Freitas (org). *Avaliação. Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.

Dias Sobrinho, J. (2002b). Avaliação Institucional na perspectiva da integração. In. DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.

Fernandes, F. (1975). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Fernandes, F. (2020). A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Contracorrente.

Ferreira, M. S., & Gabriel, C. T. (2008). Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(3), 185-200.

Forproex. (2001). Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Brasília: MEC/SESU; Paraná, UFPR; Ilhéus (BA): UESC.

Forproex. (2006). Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu.

Forproex. (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS.

Forproex. (2019). *Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Relatório Final)*. <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>.

Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: Para quê?* <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>

Imperatore, S. L. B., & Pedde, V. (2015). *Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública*. [http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(vf\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(vf).pdf)

Imperatore, S. L. B., Pedde, V., & Imperatore, J. L. R. (2015). 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.

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004a). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil: Brasília, DF.

Maciel, A. S. (2010). O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008. Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

Maciel, A. S., & Mazzilli, S. (2010). Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. *33ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, Caxambu, MG. www.anped.org.br

Maués; O. C., & Mota Jr. W. P. (2011). A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, 17(33), 385-402.

Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *RBPAE*, 27(2), 205-221.

Moreira, A. F. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: I. P. A. PASSOS & ; M. L. P. NAVES, (Org.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Neves Jr, E. J., & Maissiat, J. (2021). Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. *Revista e-Curriculum*, 19, 588-611. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

Oliveira, N. F. C. (2022). Avaliação Institucional da Extensão nas Universidades Federais Brasileiras. Tese

de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

Pimentel, G. A. (2015). Universidade e Políticas de Extensão no Brasil do Governo Lula: período de 2003 a 2010. Tese de doutorado em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFGRS, Porto Alegre.

Pontes, M. P. B., & Rios, M. P. C. (2021). Avaliação da extensão universitária: o papel dos fóruns nacionais. *Educação Unisinos*, 25, DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.23>.

Serrano, R. M. S. M. (2012). *Avaliação Institucional da Extensão Universitária na UFPB: a regulação e a emancipação*. Tese de doutorado em Educação, Centro de Educação, UFPB, Paraíba.

Sguissardi, V., & Silva Jr., J. R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã.

Silva, T.T. (1999). A crítica neomarxista de Michael Apple. In: T. T. SILVA. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Simões, M. A. S. C. (2016). *A avaliação da extensão universitária nas Universidades Federais da Bahia*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

DATA DE SUBMISSÃO: 28/02/2024

DATA DE ACEITE: 22/04/2024