



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DANIELLA RIBEIRO GUIMARÃES MENDES

**FACES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO À LUZ DA POLÍTICA DO SINAES**

Brasília – DF

2024

DANIELLA RIBEIRO GUIMARÃES MENDES

**FACES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO À LUZ DA POLÍTICA DO SINAES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Brasília – DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RM538f RIBEIRO GUIMARÃES MENDES, DANIELLA
FACES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO
FEDERAL: UM ESTUDO À LUZ DA POLÍTICA DO SINAES / DANIELLA
RIBEIRO GUIMARÃES MENDES; orientador JOSÉ VIEIRA DE SOUSA.
-- Brasília, 2024.
364 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. EXTENSÃO. 2. AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO. 3. EDUCAÇÃO
SUPERIOR. 4. SINAES. I. VIEIRA DE SOUSA, JOSÉ, orient. II.
Título.

DANIELLA RIBEIRO GUIMARÃES MENDES

**FACES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO À LUZ DA POLÍTICA DO SINAES**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. José Vieira de Sousa
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Stela Maria Meneghel
Examinadora externa – Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof.^a Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo
Examinadora externa – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Examinador interno – Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Maria Abadia da Silva
Membro suplente – Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao privilégio e à honra de contar com o apoio incondicional e extraordinário de entes queridos. Neste momento, quero expressar meus agradecimentos, especialmente:

A Deus e Nossa Senhora, pela força onipotente, onipresente e onisciente.

À Universidade de Brasília, minha segunda casa, lugar sagrado de tanto aprendizado e a quem devo as minhas principais conquistas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Vieira de Sousa pela extrema dedicação, cuidado e atenção. Um exemplo de ser humano e professor.

Aos professores Dra. Stela Maria Meneghel, Dra. Edineide Jezine Mesquita e Dr. Erlando da Silva Rêses, pela disponibilidade em participar da minha qualificação e da defesa de tese e por tão valiosas contribuições.

Ao meu esposo, Ricardo, pelo amor, cuidado e pela ajuda diária, fundamental para que eu pudesse estudar e me dedicar a essa elaboração dessa tese.

Aos meus amados filhos Luiza e João Ricardo, por todo o amor por serem as razões de minhas conquistas.

Aos meus pais, que desde muito cedo me ensinaram a importância de valorizar os estudos. Aos meus filhos de quatro patas (Bruce, Bela, Bia, Dori e Hannah), que com sua ingenuidade de alma, garantiram os sorrisos e a leveza dos dias.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Gepaes, em especial minha amiga Jane, pela colaboração e pela motivação.

A minha amiga Adriana que dividiu essa jornada comigo.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) e teve como objeto de estudo a materialização da extensão à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instaurado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004). O objetivo geral do estudo foi investigar as influências modeladoras das práticas de extensão pela organização acadêmica a qual pertencem as instituições privadas de educação superior do Distrito Federal (DF) e pela política do Sinaes. Os objetivos específicos foram: analisar a evolução da extensão no Brasil e sua inserção no contexto da política de avaliação instituída pelo Sinaes; investigar a compreensão da extensão como componente do processo formativo na educação superior pelas instituições pesquisadas; analisar a forma como os projetos e ações de extensão são concebidos, materializados e avaliados pelos indicadores do Sinaes nas instituições de educação superior (IES) selecionadas para a pesquisa; examinar a percepção das IES pesquisadas sobre o uso dos resultados da autoavaliação da extensão e como seus resultados influenciam nos processos decisórios na gestão; investigar os desafios enfrentados pelas instituições pesquisadas na materialização e avaliação da extensão, à luz do Sinaes, bem como as sugestões apontadas para saná-los. A pesquisa, do tipo exploratória, adotou o método do materialista histórico-dialético e a abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foram utilizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas com 18 gestores acadêmicos de três instituições privadas do DF com organizações acadêmicas distintas: uma universidade, um centro universitário e uma faculdade e dois membros de organizações estatais, totalizando 20 participantes. Os resultados da pesquisa demonstraram que a política de avaliação do Sinaes e a organização acadêmica das instituições de educação superior privadas no Distrito Federal desempenham um papel modelador na implementação da extensão. A análise realizada nas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal revelou a significativa influência que a organização acadêmica e a política de avaliação do Sinaes exercem sobre a materialização da extensão, comprovando assim a nossa tese. Os nossos achados demonstram que as diretrizes estabelecidas pelo Sinaes influenciam diretamente o modo como a extensão é implementada, impulsionando sua inserção nas matrizes curriculares e assegurando que as instituições se adequem aos requisitos regulatórios. Ademais, observamos expressivas distinções na prática da extensão entre as IES pesquisadas, o que demonstra a influência da organização acadêmica.

Palavras-chave: Extensão. Educação Superior. Sinaes. Avaliação da extensão.

ABSTRACT

This research is linked to the Public Policies and Education Management (Poge) Research Line of the Graduate Program in Education (PPGE) of the University of Brasília (UnB) and had as its object of study the materialization of extension in light of the policy of the National System of Higher Education Assessment (Sinaes), established by Law No. 10.861, of April 14, 2004 (Brazil, 2004). The general objective of the study was to investigate the shaping influences of extension practices by the academic organization to which private higher education institutions in the Federal District (DF) belong and by the Sinaes policy. The specific objectives were: to analyze the evolution of extension in Brazil and its insertion in the context of the assessment policy established by Sinaes; to investigate the understanding of extension as a component of the formative process in higher education by the institutions studied; to analyze the way in which extension projects and actions are conceived, materialized and evaluated by Sinaes indicators in the higher education institutions (IES) selected for the research; to examine the perception of the HEIs surveyed regarding the use of the results of the self-assessment of extension and how their results influence the decision-making processes in management; to investigate the challenges faced by the institutions surveyed in the materialization and evaluation of extension, in light of Sinaes, as well as the suggestions made to overcome them. The research, of the exploratory type, adopted the historical-dialectical materialist method and the qualitative approach. For the collection of data, documentary analysis and semi-structured interviews with 18 academic managers of three private institutions in the DF with distinct academic organizations were used: a university, a university center and a college and two members of state organizations, totaling 20 participants. The results of the research demonstrated that the Sinaes evaluation policy and the academic organization of private higher education institutions in the Federal District play a modeling role in the implementation of extension. The analysis carried out in the private higher education institutions of the Federal District revealed the significant influence that the academic organization and the Sinaes evaluation policy exert on the materialization of extension, thus proving our thesis. Our findings demonstrate that the guidelines established by Sinaes directly influence the way in which extension is implemented, driving its inclusion in curricular matrices and ensuring that institutions comply with regulatory requirements. Furthermore, we observed significant differences in the practice of extension among the HEIs surveyed, which demonstrates the influence of academic organization.

Keywords: Extension. Higher Education. Sinaes. Extension Evaluation.

RÉSUMÉ

Cette recherche est liée à la ligne de recherche sur les politiques publiques et la gestion de l'éducation (Poge) du Programme d'études supérieures en éducation (PPGE) de l'Université de Brasilia (UnB) et a eu pour objet d'étude la matérialisation de l'extension à la lumière des politiques de le Système national d'évaluation de l'enseignement supérieur (Sinaes), établi par la loi n° 10 861 du 14 avril 2004 (Brésil, 2004). L'objectif général de l'étude était d'étudier les influences déterminantes des pratiques de vulgarisation par l'organisation académique à laquelle appartiennent les établissements d'enseignement supérieur privés du District fédéral (DF) et par la politique du Sinaes. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : analyser l'évolution de l'extension au Brésil et son insertion dans le contexte de la politique d'évaluation établie par Sinaes ; étudier la compréhension de la vulgarisation en tant que composante du processus de formation dans l'enseignement supérieur par les établissements étudiés ; analyser la manière dont les projets et actions de vulgarisation sont conçus, matérialisés et évalués par les indicateurs Sinaes dans les établissements d'enseignement supérieur (IES) sélectionnés pour la recherche ; examiner la perception des établissements d'enseignement supérieur interrogés concernant l'utilisation des résultats de l'auto-évaluation de l'extension et la manière dont leurs résultats influencent les processus de prise de décision en matière de gestion ; étudier les défis rencontrés par les institutions interrogées dans la matérialisation et l'évaluation de la vulgarisation, à la lumière de Sinaes, ainsi que les suggestions faites pour les surmonter. La recherche, de type exploratoire, a adopté la méthode matérialiste historico-dialectique et l'approche qualitative. Pour la collecte des données, une analyse documentaire et des entretiens semi-directifs ont été utilisés avec 18 responsables académiques de trois établissements privés du DF avec des organisations académiques distinctes : une université, un centre universitaire et un collège et deux membres d'organismes étatiques, totalisant 20 participants. . Les résultats de la recherche ont démontré que la politique d'évaluation du Sinaes et l'organisation académique des établissements d'enseignement supérieur privés du District fédéral jouent un rôle de modèle dans la mise en œuvre de l'extension. L'analyse réalisée dans les établissements d'enseignement supérieur privés du District Fédéral a révélé l'influence significative qu'exercent l'organisation académique et la politique d'évaluation du Sinaes sur la matérialisation de l'extension, prouvant ainsi notre thèse. Nos résultats démontrent que les lignes directrices établies par Sinaes influencent directement la manière dont l'extension est mise en œuvre, en favorisant son inclusion dans les matrices curriculaires et en garantissant que les établissements se conforment aux exigences réglementaires. En outre, nous avons observé des différences significatives dans la pratique de l'extension parmi les établissements d'enseignement supérieur interrogés, ce qui démontre l'influence de l'organisation académique.

Mots-clés: Extension. Enseignement supérieur. Sinaès. Évaluation des extensions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Ciclo do estado do conhecimento.....	55
Figura 2 – Estratégia de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	233

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e dissertações publicadas e selecionadas por descritores da pesquisa (2004 a 2023).....	59
Gráfico 2 – Artigos publicados, por descritores da pesquisa, na base de dados SciELO (Brasil, 2004–2023).....	60
Gráfico 3 – Instituições de educação superior por categoria administrativa (Brasil, 2001 a 2022).....	136

QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa	50
Quadro 2 – Características comparativas entre os documentos Paru, CNRS, Geres, Paiub ENC.....	129
Quadro 3 – Relação eixo/dimensão e eixo/aspectos no processo de avaliação do Sinaes.....	167
Quadro 4 – Perfil das instituições pesquisadas por organização acadêmica e codificações (Brasil, 2024).....	231
Quadro 5 – Descrição e codificação dos participantes da pesquisa por cargo que ocupam (Brasil, 2024).....	232
Quadro 6 – Unidades de contexto e quantificação das categorias nas entrevistas (Brasil, 2024).....	234
Quadro 7 – Elementos do ciclo da política de extensão no contexto das diferentes organizações acadêmicas das instituições pesquisadas (Brasil, 2024).....	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação das teses, dissertações e artigos por descritores nos repositórios do Catálogo e Dissertações da Capes, BDTD e SciELO (Brasil, 2004-2023)	57
Tabela 2 – Classificação de teses e dissertações por descritores da pesquisa (Brasil 2004-2023)	61
Tabela 3 – Classificação das Teses e Dissertações por instituição de educação superior (Brasil 2004-2023)	62
Tabela 4 – Quantitativo de dissertações e teses por descritores e categorias de estudo (Brasil, 2004-2023)	64
Tabela 5 – Periódicos, qualis, instituições e quantidade de artigos mapeados no repositório do SciELO (Brasil, 2004-2023)	84
Tabela 6 – Evolução de matrículas por dependência administrativa (Brasil 1980-1985)	97
Tabela 7 – Evolução do número de universidades públicas e privadas no Brasil (1985-1996)	99
Tabela 8 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (Brasil, 2022)	136
Tabela 9 – Número de vagas por tipo de vaga e categoria administrativa (Brasil, 2022)	138
Tabela 10 – Instituições de educação superior e matrículas, segundo a organização acadêmica (Brasil, 2022)	139
Tabela 11 – Quantificação das categorias por organização acadêmica (Brasil, 2024)	237

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Análise de Conteúdo
Andifes	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
BA	Bahia
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
Codae	Coordenação de Atividades de Extensão
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC ¹	Centro Popular de Cultura
CPC ²	Conceito Preliminar de Curso
Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DF	Distrito Federal
Dneru	Departamento Nacional de Endemias Rurais
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FCCH	Faculdade Católica de Ciências Humanas
Fies	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ForExt	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e

	Instituições de Ensino Comunitárias
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GDF	Governo do Distrito Federal
Geres	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Pacti	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PI	Procurador Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proext	Programa de Fomento à Extensão Universitária
ProUni	Programa Universidade para Todos

RA	Região Administrativa
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Relato Institucional
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESP	Universidade Estadual de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Uniso	Universidade de Sorocaba
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS ENTRE SABERES: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS, EVOLUÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	95
2.1 As primeiras experiências em avaliação da educação superior na década de 1980: Paru, CNRES e Geres.....	95
2.2 Educação superior brasileira na década de 1990: Paiub e ENC.....	112
2.3 A educação superior nas duas primeiras décadas do século XXI.....	132
2.4 Síntese parcial.....	144
CAPÍTULO 3 – SINAES EM PERSPECTIVA: AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	146
3.1 Concepção e evolução do Sinaes.....	146
3.2 Componentes e operacionalização do Sinaes.....	163
3.3 Desafios e contradições do Sinaes.....	170
3.4 Síntese parcial.....	179
CAPÍTULO 4 – A EXTENSÃO EM FACE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SINAES.....	180
4.1 A extensão no Brasil: evoluções e desafios.....	181
4.2 A materialização da política de extensão nas instituições de educação superior.....	200
4.3 A avaliação da extensão pelo Sinaes: quais indicadores e valores?.....	208
4.4 Síntese parcial.....	224
CAPÍTULO 5 – INFLUÊNCIAS DO SINAES E DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA NA CURRICULARIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EXTENSÃO.....	226
5.1 Trilhas construídas para a análise e interpretação dos dados.....	226
5.2 Primeiras aproximações das unidades de contexto e de categorias: anúncios do empírico na materialização da extensão.....	234
5.3 Relação avaliação/regulação: interfaces e impactos na extensão.....	244

5.4 Curricularização da extensão: desafios e perspectivas na formação acadêmica.....	260
5.5 Síntese parcial.....	274
CAPÍTULO 6 – EXTENSÃO NAS ESTRUTURAS ACADÊMICAS: GESTÃO, AVALIAÇÃO E IMPACTO COMUNITÁRIO SOB A POLÍTICA DO SINAES.....	276
6.1 Gestão acadêmica: estruturas, desafios e estratégias de integração.....	276
6.2 A avaliação da extensão: métodos, desafios e resultados.....	293
6.3 Interação com a comunidade e impactos sociais: diálogo, parcerias e resultados.....	306
6.4 Síntese parcial.....	320
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	322
REFERÊNCIAS.....	329
APÊNDICES.....	349

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), estando inserida na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge). O objeto deste estudo é a materialização da extensão à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instaurado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004).

O conceito de extensão universitária passou por diversas transformações desde o seu surgimento na segunda metade do século XIX, na Inglaterra. No Brasil, continuou sendo aprimorado até o século XXI, com a formulação no Plano e Política Nacional de Extensão do Brasil (Brasil, 2001, 2012). Alguns estudiosos, como Rocha (2001), referem-se a um tipo primitivo de extensão universitária que emergiu nas universidades medievais, instituições que promoviam atividades de cunho religioso e filantrópico, levando conhecimento às classes menos favorecidas e representando uma fase pré-extensionista marcada pelo assistencialismo¹.

Tavares (2001), por sua vez, aponta que a extensão universitária emergiu durante a Revolução Industrial em 1871, em Cambridge, na Inglaterra, país pioneiro do capitalismo, com o objetivo de democratizar o conhecimento universitário e atender às necessidades sociais e industriais. Nesse cenário, a extensão assumiu a função de capacitar tecnicamente as classes populares que não tinham acesso às universidades, respondendo, assim, às demandas da crescente indústria. Classifica-se essa fase como de prestação de serviços, em que a extensão universitária foi impulsionada pelo crescimento industrial e pela necessidade de qualificação profissional.

No seu início, a extensão universitária também procurou, por meio da prestação de serviços, reduzir a pressão dos movimentos sociais, formados por grupos de intelectuais das Universidades Populares Europeias e por setores marginalizados. Destacamos a liderança da Universidade de Oviedo (Espanha). Rocha (2001, p. 18) afirma que “apesar do caráter social e político desses movimentos, suas demandas permaneciam no nível de prestação de serviços, propondo a oferta de cursos livres, programas de melhoria para trabalhadores e difusão cultural”.

A extensão universitária emerge como um componente vital no diálogo entre a academia e a sociedade, desempenhando um papel crucial na disseminação do conhecimento e no fomento ao desenvolvimento social. Sua origem pode ser traçada quando instituições, como Universidade

¹ O termo assistencialismo refere-se a práticas de ajuda social que fornecem apoio material ou financeiro direto a indivíduos ou grupos sem necessariamente buscar solucionar as causas subjacentes de suas dificuldades. Assistencialismo é frequentemente criticado por ser uma abordagem paliativa, que alivia, temporariamente, os efeitos de problemas sociais, mas não promove mudanças estruturais que poderiam levar a soluções duradouras (Sposati, 2009).

de Cambridge e Universidade Oxford, na Inglaterra, começaram a oferecer cursos para o público externo, expandindo o acesso ao conhecimento acadêmico além dos limites tradicionais das universidades. Esse movimento inicial refletia a intenção de democratizar o conhecimento e torná-lo acessível a diferentes segmentos da sociedade (Oliveira; Goulart, 2015).

A universidade latino-americana possui como marco histórico para a extensão a Reforma de Córdoba de 1918, movimento que elaborou uma contribuição original para as mudanças necessárias a essa instituição. Em oposição ao poder conservador da universidade colonial e elitista, as propostas dos estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, buscavam moldar uma universidade alinhada aos interesses das frações burguesas emergentes. Entre suas principais demandas estavam a defesa da laicidade, o compromisso com os problemas nacionais e a abertura das portas da universidade para jovens de fora das chamadas elites, além da promoção de sociedades independentes e autônomas na América Latina. Bernheim (2008) elucida que muitos postulados da instituição permanecem atuais, embora tenham adquirido novas configurações e significados historicamente. O autor reforça que a inserção da extensão na missão social da universidade, junto ao ensino e à pesquisa, um dos princípios da Reforma de Córdoba, permanece uma especificidade das instituições latino-americanas. Essa inserção foi elaborada com a perspectiva de democratização da universidade, defesa de sua autonomia e fortalecimento da função social, aproximando-a da sociedade e orientando suas preocupações para seus diversos problemas sociais.

Para a compreensão da extensão no Brasil, é necessária a apreensão de suas influências e movimentos externos (modelos inglês e norte-americano) e internos (diversos momentos político-econômicos, expansão do segmento de educação superior² e a evolução da legislação), dentre outros. Esse conjunto de referências resultou em diferentes concepções e práticas de extensão, variando entre mecanismos de disseminação de conhecimento, difusão cultural, assistencialismo, mercantilismo e uma dimensão acadêmica orientada aos interesses sociais mais amplos (Oliveira; Goulart, 2015).

No Brasil, a institucionalização da extensão acompanhou o crescimento progressivo da educação superior. Para Sampaio (2000), a expansão deste segmento, especialmente a partir da década de 1990, foi caracterizada por uma ampliação acelerada do setor privado, resultando de políticas públicas que facilitaram a criação e a operação de instituições privadas de educação

² Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação brasileira se organiza em dois níveis: (i) educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e (ii) educação superior. Neste trabalho, a expressão ensino superior será utilizada quando se tratar de citação de autores e documentos que a adotem, bem como quando se referir à realidade educacional anterior a 1996. Nos demais casos, será utilizada a nomenclatura “educação superior”, conforme prevê a legislação vigente.

superior. A abertura do mercado educacional levou a uma diversificação institucional significativa, com o surgimento de novos modelos de gestão e formatos de oferta educacional, como a educação a distância, fenômeno que se intensificou nas décadas seguintes. Essa expansão, enquanto ampliou o acesso a esse segmento de ensino, também trouxe desafios substanciais relacionados à qualidade do ensino, à regulação do setor e à capacidade das instituições de formar profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho.

Corroborando com Sampaio (2000), Sousa (2008, 2013, 2021) aponta que o campo da educação superior no Brasil expressa uma pluralidade quanto à organização acadêmica das instituições e que essa heterogeneidade interfere na produção e legitimação de discursos e práticas variadas. Com base nessa premissa e na análise dos múltiplos determinantes que envolvem o objeto desta tese, entendemos que essa diversificação pode também influenciar a maneira como as IES concebem e desenvolvem a extensão, que demanda adaptações que considerem suas identidades e características particulares. Por um lado, as práticas denotam a intenção das instituições em atenderem às diretrizes das políticas públicas definidas para o setor, por outro lado, também servem para imprimir determinadas características para os seus processos de gestão, de forma a diferenciá-las no cenário competitivo do qual fazem parte. A heterogeneidade das IES é observada tanto entre aquelas pertencentes a distintas organizações acadêmicas e categorias administrativas, quanto entre as oriundas das mesmas organizações e categorias.

Embora defendamos que o histórico de cada instituição, a região onde estão localizadas e suas políticas de gestão impactem significativamente no formato das práticas de extensão, promovendo o desenvolvimento de projetos que refletem a identidade institucional, é necessário considerar as possíveis implicações dessa diversificação. A diversidade pode, de fato, ser uma adaptação positiva, permitindo que a extensão se alinhe às especificidades locais e institucionais. No entanto, a pluralidade de abordagens pode gerar fragmentação, comprometendo a coesão entre ensino, pesquisa e extensão.

O presente estudo tem sua centralidade no estudo da materialização em IES privadas do Distrito Federal (DF), *locus* estudado, basicamente, por Martins (1997) e Sousa (2003, 2013, 2021), que destacam a complexidade e diversidade do campo da educação superior local. Os dois autores caracterizam esse campo como um espaço no qual coexistem IES públicas e privadas, que desempenham papéis acadêmicos variados desde o início de sua formação, nos primeiros anos da década de 1960. Esta diversidade de estabelecimentos foi elemento importante na fundamentação da pesquisa, uma vez que contribuiu para a investigação das particularidades institucionais e suas interações com a materialização da extensão.

A formação do campo da educação superior do DF foi marcada por diferentes períodos históricos, conforme descrito por Sousa (2003, 2013). Inicialmente, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, e sua inauguração em 1962, estabeleceu-se um marco para o desenvolvimento educacional na região. Entre 1969 e 1994, o setor privado cresceu com a criação de 13 IES, concentradas principalmente na Região Administrativa do Plano Piloto, com apenas uma localizada em Taguatinga. Essa distribuição geográfica obrigava os estudantes a percorrer longas distâncias para frequentar os cursos oferecidos pelas IES privadas.

Entre 1995 e 2002, conforme apontado por Sousa (2013), houve uma significativa expansão da educação superior no DF, superando a média nacional. Durante esse período, foram estabelecidas 52 novas IES, das quais apenas uma era pública, resultando em um total de 65 instituições e intensificando a concorrência dentro do campo. Posteriormente, entre 2003 e 2010, a educação superior pública expandiu-se com a criação *campi* da UnB nas Regiões Administrativas de Planaltina (2006), Ceilândia (2008) e Gama (2008), que contribuíram para a descentralização da oferta da educação superior pública no DF. É importante assinalar também a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, em 2008, enquanto o crescimento do setor privado estabilizou-se, contrastando com o período anterior. Destaca-se, nesse período, o credenciamento de quatro instituições como centros universitários.

Ferraz (2022) constata que, após 2010, a transformação de IES privadas em centros universitários consolidou-se como uma das principais mudanças na educação superior local, acompanhada pelo aumento da presença de grandes grupos educacionais, alguns de capital aberto. Esse cenário reflete um campo educacional em constante adaptação, buscando equilibrar a oferta e a demanda de educação superior em meio a desafios estruturais e mudanças econômicas.

Concomitante às tensões presentes e que são inerentes a essa expansão progressiva e desorganizada do segmento privado de educação superior, Pinto (2023) discute que a política avaliativa do Sinaes, em vigência desde 2004, revela uma incapacidade de reconhecer e valorizar essa diversidade, aplicando um mesmo formato de avaliação para todas as IES brasileiras, sem considerar suas particularidades. Essa crítica se estende à extensão que, ao ser submetida a critérios de avaliação padronizados e uniformes, as instituições podem ver seus projetos e ações desconsiderados ou mal avaliados, justamente por não se encaixarem em um modelo genérico que não contempla suas especificidades.

Em uma outra perspectiva de análise, ao se moldar, em sentido restrito, às identidades institucionais, a extensão corre o risco de priorizar interesses particulares em detrimento de um compromisso mais amplo com a responsabilidade social e a transformação coletiva. Acreditamos que a excessiva personalização das práticas de extensão pode levar à criação de

projetos que, embora inovadores e relevantes para um contexto específico, acabam se tornando iniciativas isoladas e desvinculadas de um propósito educativo mais abrangente. Ademais, quando submetidas a avaliações que não reconhecem essa diversidade, tais iniciativas podem ser penalizadas, reforçando a desarticulação e o afastamento entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, o desafio da materialização da extensão reside em encontrar um equilíbrio entre a necessidade de refletir a missão, a visão e os valores institucionais e a manutenção de uma articulação robusta entre as diversas dimensões da educação superior. Sem essa articulação, a extensão pode perder seu caráter transformador e integrador, reduzindo-se a uma série de ações desconectadas que pouco contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a efetiva promoção da justiça social. Além disso, a imposição de um modelo de avaliação homogêneo agrava essas dificuldades, tornando urgente a revisão da política de avaliação para que reconheçam e valorizem a diversidade das práticas institucionais e, por consequência, as ações de extensão (Andrade; Borda, 2021).

A política do Sinaes compõe a linha de frente da problemática do desenvolvimento da extensão, pois, embora concebida com um ideário de educação formativa e emancipatória, direciona as instituições a materializarem a extensão com o objetivo de atender aos indicadores estabelecidos, buscando alcançar conceitos que satisfaçam as exigências regulatórias. Nesse contexto, é importante refletir sobre como a extensão, elemento fundamental do processo formativo, vai sendo modelada pelo sistema de avaliação vigente e se adapta à diversidade das instituições, considerando suas diversas organizações acadêmicas, oriundas da crescente e desorganizada expansão do segmento privado de educação superior.

Para que a extensão cumpra seu papel na formação superior, é necessário superar as tensões presentes na sua materialização e avaliação. Defendemos, nesta pesquisa, que, no âmbito da educação superior brasileira, a extensão tem assumido duas direções importantes. A primeira questão está relacionada ao modelo de avaliação influenciado pela política vigente que, como aponta Dias Sobrinho (2005), é direcionado por mecanismos de controle e regulação, fundamentados em uma concepção meritocrática³. Nesse contexto, as instituições buscam alcançar altos índices de qualidade ao cumprir rigorosamente os marcos regulatórios estabelecidos pela legislação. Esse modelo baseia-se na hierarquização e no ranqueamento das instituições, orientando-se pelas demandas de mercado. A extensão, por sua vez, é inserida nesse movimento, sendo frequentemente moldada pelas diretrizes legais e, em alguns casos, utilizada como uma ferramenta estratégica para ampliação da visibilidade institucional. A

³ A meritocracia pode ser definida de forma ideológica como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um” (Barbosa, 2003, p. 22).

segunda questão é representada pelo real significado que a extensão exerce no contexto de sua articulação com o ensino, a pesquisa e como elemento de transformação social, exercendo o diálogo com a sociedade. Assim, esta adequa-se à educação transformadora e emancipatória, referida por Freire (1977), e apresenta-se como meio essencial à inserção das IES nas comunidades, conhecendo realidades e propiciando a estudantes e professores vivências como agentes de mudanças importantes, no contexto acadêmico e de responsabilidade social.

Nas duas vertentes mencionadas, estão presentes as tensões para a materialização do ciclo da política de extensão, evidentes no seu processo de desenvolvimento e avaliação, instrumento essencial na retroalimentação da política. Nesse contexto, a avaliação da educação superior pelo Sinaes enfrenta uma série de desafios ao tentar refletir a heterogeneidade do campo, especialmente na maneira como a extensão é materializada pelas instituições, considerando as particularidades conferidas pela organização acadêmica a que pertencem.

No contexto da avaliação externa, revela-se a incapacidade da política de avaliação vigente em considerar a diversificação das IES brasileiras (Pinto, 2023). Tal situação demanda reflexões e investigações acerca de como a política de extensão é concebida e avaliada, uma vez que as instituições, em suas diferenças, buscam se moldar pelo que a política do Sinaes preconiza. Nessa direção, Andrade e Borda (2021) consideram a necessidade da elaboração de regulamentos e instrumentos específicos para a avaliação da extensão para aferir a efetividade das ações propostas pelas instituições de educação. Esta análise é necessária para que se estabeleça um padrão de qualidade das ações e ajustes a serem implementados em ações futuras.

Muitas contradições se apresentam na avaliação da extensão pelas IES. De um lado, existe a instauração de processos avaliativos voltados para o atendimento de exigências regulatórias estabelecidas pelo Sinaes. Por outro, a utilização dos resultados desses processos mostra-se ineficiente para o direcionamento das ações de gestão da extensão nessas instituições (Peixoto, 2010; Zandavalli, 2009; Weber, 2010; Bartnik, Silva, 2009; Arroyo, Rocha, 2010).

Todavia, apesar dos avanços refletidos pelo desenvolvimento da educação superior, as instituições enfrentam desafios significativos para efetivar a extensão. Entre os principais obstáculos, mencionam-se a integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, a inserção curricular, a formação de parcerias sustentáveis com a sociedade civil e o setor produtivo e a necessidade de financiamento. Além disso, apresenta-se como ponto de tensão o desenvolvimento de metodologias que permitam avaliar o impacto social das atividades extensionistas, assegurando que elas respondam às demandas reais das comunidades envolvidas. No debate desta questão, Andrade e Borda (2021) reforçam as ideias de Borges e Santos (2019) quanto à ineficácia do processo de avaliação. Os dois primeiros autores

mencionados argumentam que o importante na mobilização das ações de extensão é a resolução de problemas e adversidades da sociedade, enfrentamento que realmente caracteriza que a ação foi bem planejada e executada. Não se trata apenas de realizar as atividades de extensão: é necessário acompanhar e avaliar o retorno das atividades realizadas.

Nesse contexto, podemos estabelecer algumas reflexões sobre como a extensão, elemento essencial do processo formativo, se movimenta diante das determinações da política de avaliação vigente e da heterogeneidade do campo de educação superior. Uma das principais questões que vêm à tona sobre a materialização da extensão refere-se à preservação da sua finalidade maior dentro do processo de formação superior e da transformação social. É salutar a observância do lugar ocupado pela extensão e a forma como esta política vem sendo concebida e desenvolvida pelas IES, se voltada à educação formativa e emancipatória ou se unicamente buscando atender às exigências regulatórias da política avaliativa do Sinaes.

Os elementos discutidos nesta introdução estão diretamente relacionados à forma como a extensão se desenvolve nas IES. A problemática abordada e que impulsionou à realização deste estudo surgiu da seguinte questão central: como a organização acadêmica das instituições privadas de educação superior do Distrito Federal e a política avaliativa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) modelam a extensão? Para buscar respostas a essa questão, formulamos as seguintes perguntas de apoio: Como as IES privadas do DF compreendem a extensão? Como essas mesmas instituições planejam, desenvolvem e avaliam as atividades de extensão, à luz da política do Sinaes? De que forma os resultados da avaliação da extensão são utilizados nas práticas de gestão? A partir dos questionamentos estabelecidos e do arcabouço teórico que fundamentou este trabalho, adotamos os seguintes pressupostos:

- i) a extensão sofre influências modeladoras da organização acadêmica e da política do Sinaes;
- ii) as IES enfrentam desafios de diferentes naturezas no processo de inserção curricular da extensão, na articulação ao ensino e à pesquisa e no seu exercício dialógico com a sociedade;
- iii) ainda se mostram presentes nas práticas de extensão das IES elementos característicos de um modelo assistencialista, voltado para a prestação de serviços às comunidades, em detrimento de um modelo dialógico e transformador;
- iv) as instituições privadas de educação superior tendem a assumir uma postura performática no desenvolvimento das ações de extensão frente à legislação vigente.

A partir dos pressupostos estabelecidos, esta pesquisa norteou-se pelo seguinte conceito de extensão: processo educativo que orienta a formação de cidadãos críticos e engajados por meio da interação dialógica com a comunidade, promovendo a construção coletiva de saberes, integrando diferentes áreas do conhecimento, visando à transformação social.

O objetivo geral do trabalho foi investigar as influências modeladoras das práticas de extensão pela organização acadêmica à qual pertencem as instituições privadas de educação superior do Distrito Federal e pela política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Destaca-se que compreendemos como influências modeladoras o conjunto de elementos que intervêm no desenvolvimento da extensão das instituições pesquisadas e por materialização da extensão, seu planejamento, execução, registro e avaliação.

De maneira articulada ao objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos:

- i) analisar a evolução da extensão no Brasil e sua inserção no contexto da política de avaliação instituída pelo Sinaes;
- ii) investigar a compreensão da extensão como componente do processo formativo na educação superior pelas instituições pesquisadas;
- iii) analisar a forma como os projetos e ações de extensão são concebidos, materializados e avaliados pelos indicadores do Sinaes nas IES selecionadas para a pesquisa;
- iv) examinar a percepção das IES pesquisadas sobre o uso dos resultados da autoavaliação da extensão e como seus resultados influenciam nos processos decisórios na gestão; e
- v) investigar os desafios enfrentados pelas instituições pesquisadas na materialização e avaliação da extensão, à luz do Sinaes, bem como as sugestões apontadas para saná-los.

Considerando os pressupostos e os objetivos do estudo realizado, a tese desta pesquisa é que a materialização da extensão, em sua concepção, desenvolvimento e avaliação, sofre influências modeladoras da organização acadêmica à qual pertencem as instituições e da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Concretizamos a investigação do objeto deste estudo, compreendendo os movimentos de transformação que acompanharam sua evolução e significado frente às influências exercidas pela política do Sinaes e prerrogativas acadêmicas de cada instituição pesquisada.

Compreender a extensão no Brasil exige uma análise dos diversos movimentos históricos e regulatórios que moldaram o cenário educacional ao longo dos anos. Nesta introdução, abordamos alguns elementos relevantes, como a legislação vigente a curricularização, para situar o objeto deste estudo em relação aos múltiplos determinantes que influenciam o cenário em questão. Essa abordagem permite compreendermos o impacto e o potencial transformador da extensão na formação acadêmica e no desenvolvimento social. Além disso, esta é essencial para analisarmos as tensões presentes na materialização da extensão pelas instituições que, frequentemente, enfrentam desafios ao tentar equilibrar demandas internas e externas na implementação eficaz das atividades extensionistas. Mesmo sendo uma pesquisa com centralidade no segmento privado da educação superior, utilizamos nela um

referencial teórico que aborda a extensão em universidades, notadamente aquelas vinculadas ao setor público, o que se deu essencialmente pela limitação de publicações sobre o tema envolvendo IES privadas. No entanto, ao longo de todo o trabalho, promovemos articulações e debates do referencial utilizado com campo privado de educação superior.

Paula (1998) afirma que vários movimentos, desafios e embates acompanharam o desenvolvimento da extensão no Brasil, de forma que os cenários político, social e econômico, bem como as transformações neles ocorridas, influenciaram fortemente na sua evolução. Em se tratando da gênese dos movimentos extensionistas, precisamos considerar o surgimento das primeiras universidades, que trouxeram aos seus modelos de ensino muitas influências europeia e norte-americana, transferindo-as para o desenvolvimento da extensão.

Em se tratando dos movimentos históricos, a origem das universidades no Brasil é relativamente recente, especialmente quando comparada com as instituições europeias, norte-americanas e aquelas criadas na América Latina. As primeiras universidades brasileiras surgiram no início do século XX, em um contexto de modernização e desenvolvimento do país (Schwartzman, 2008). O autor assevera que, antes da criação das universidades, o ensino superior no Brasil era organizado em cursos isolados, como as faculdades de direito de Olinda e de São Paulo (1827), que foram algumas das primeiras instituições de ensino superior a serem estabelecidas. Esses cursos representavam a instalação do nível superior no país, mas ainda não constituíam universidades completas, pois ofereciam apenas formações específicas sem a ampla estrutura acadêmica típica de uma universidade.

No Brasil, o modelo de universidade herdado do século XIX, inspirado na proposta francesa, persistiu de maneira inflexível, influenciando o funcionamento das IES. Esse modelo contribuiu para a expansão das escolas superiores livres, independentes do Estado, especialmente durante a Primeira República (1889–1930). Contudo, a facilidade de acesso a essas instituições acabou por desvalorizar o peso dos diplomas de graduação (Cunha, 1988).

Assim como nos períodos colonial e imperial, diversas tentativas de criação de universidades na Primeira República fracassaram. Entre as iniciativas mais notáveis estão as de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Curitiba (1912), que buscavam estabelecer universidades privadas. No entanto, todas essas tentativas foram impedidas por critérios de ordem demográfica e outros obstáculos. As três Universidades Livres (privadas), criadas nas referidas cidades, entraram em funcionamento, porém não conseguiram atender aos critérios estabelecidos pela reforma, especialmente ao requisito de uma população mínima de 100.000 mil habitantes. Curitiba, por exemplo, contava com apenas 60.000 habitantes (Censo, 1920). Dentre as razões pelas quais a instituição em São Paulo encerrou suas atividades, destaca-se o

elevado preço das mensalidades com que os estudantes não conseguiam arcar, entretanto a cidade atendia ao critério populacional, com 600.000 habitantes. Já Manaus possuía somente 75.704 habitantes, conforme o censo oficial de 1920. Barroso e Fernandes (2007) sugerem que o critério demográfico tenha sido uma manobra do Governo Federal para evitar que cidades do interior do país tivessem universidades antes da capital federal. As três universidades foram fechadas, embora tenham começado suas atividades baseadas nas discussões e nas necessidades da época, visto que a criação delas era vista como parte do processo de modernização do país. No caso da Universidade de Manaus, apenas a Faculdade de Direito sobreviveu, sendo posteriormente incorporada à Universidade Federal do Amazonas, em 1962.

De acordo com Cunha (1988), apesar das controvérsias históricas sobre a criação da primeira instituição universitária no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro é considerada a primeira a ser estabelecida no país, em 1920. Quanto aos embates relacionados à criação dessa universidade, Fávero (2000) argumenta que sua gênese esteve associada ao desafio inevitável de o Governo Federal assumir seu projeto universitário, em resposta ao surgimento de universidades livres estaduais. Além disso, destaca que a criação dessa universidade foi cercada de debates entre diferentes grupos com interesses diversos. A crítica mais comum é que a aglutinação das três faculdades que a formaram, as Escolas Politécnicas, de Medicina e de Direito, se tratou mais de uma institucionalização legal da universidade brasileira do que da formação de uma verdadeira estrutura universitária. Posteriormente, essa instituição foi rebatizada como Universidade do Brasil e, finalmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965.

Entretanto, algumas universidades fundadas no Brasil durante a década de 1930 se destacam como exceções ao modelo predominante de outras IES, que mantinham um caráter profissionalizante herdado dos cursos isolados do século XIX. Entre essas exceções, sobressaem-se a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade de Porto Alegre (UPA), fundada no mesmo ano, e posteriormente renomeada como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1947. É importante destacar que a USP rapidamente se tornou uma das principais universidades da América Latina. Conforme Schwartzman (2008), essa instituição foi estabelecida com um modelo inspirado nas universidades europeias, especialmente as francesas e alemãs, tendo sido responsável por impulsionar o desenvolvimento científico e cultural do Brasil. O grupo de outras instituições notáveis inclui a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada em 1935, e a Universidade do Rio de Janeiro, que foi reestruturada em 1937 e passou a se chamar Universidade do Brasil. No entanto, com o advento do Estado Novo, a UDF foi extinta e a USP retrocedeu em seus

projetos originais. Anos mais tarde, em 1961, surge a Universidade de Brasília (UnB), um marco inovador que antecedeu a Reforma Universitária de 1968.

Paula (1998) afirma que data da primeira metade do século XIX o surgimento de dois modelos distintos de ensino superior que exerceram importante influência sobre a concepção e a estrutura de muitas universidades brasileiras, principalmente das mencionadas Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro: o modelo alemão⁴ e o modelo francês⁵. O modelo humboldtiano foi idealizado por Wilhelm von Humboldt no início do século XIX, com a fundação da Universidade de Berlim, enfatizando a unidade entre ensino e pesquisa, bem como promovendo a liberdade acadêmica e o desenvolvimento integral do indivíduo. Em contraste, o modelo napoleônico focalizava a centralização e a utilidade prática da educação com o objetivo de formar profissionais diretamente alinhados às necessidades do Estado e do mercado de trabalho. Além disso, tal modelo priorizava a organização hierárquica e a padronização curricular, com forte controle estatal sobre as instituições de ensino, tendo sido orientado à criação dos primeiros cursos superiores no país, a partir de 1808. Esses dois modelos apresentavam influências contraditórias, visto que, enquanto o humboldtiano concebia a universidade dentro de um ideário de liberdade e autonomia tendo a ciência na sua centralidade, o napoleônico admitia o total controle do Estado sobre a universidade, absorvendo o direito sobre a regulamentação dos programas de formação conforme seus interesses (Paula, 1998).

Prota (1987) afirma que o modelo napoleônico de educação exerceu uma influência significativa sobre a organização das universidades brasileiras, especialmente durante o período imperial e nas primeiras décadas da República. Caracterizado pela centralização e pela ênfase na formação profissional e técnica, esse modelo serviu como uma referência para a estruturação das IES no país. Durante o Império, a criação de escolas superiores, como as faculdades de direito em São Paulo e Olinda, seguiu princípios similares aos desse modelo, focando na

⁴ O modelo alemão foi estabelecido a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, direcionando as reformas das demais universidades alemãs. Muitos filósofos fizeram parte da criação da mencionada universidade, mas seu verdadeiro fundador foi Wilhelm von Humboldt. O filósofo alemão destaca, em seu texto intitulado “Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos superiores em Berlim”, a pesquisa como principal função da universidade articulada ao ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência. O modelo Humboldtiano apresenta que a universidade se configura em torno da ciência, devotada à veiculação de conteúdos destinados à formação intelectual e moral, mas, em última instância, assentada num projeto de enriquecimento da cultura moral da Nação (Humboldt, 1959).

⁵ O modelo napoleônico caracterizou-se por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal. Outra característica do ensino superior napoleônico foi o alto grau de centralização e controle do Estado sobre a universidade. Na reforma napoleônica, observa-se controle estrito da formação em conformidade com a nova ordem social, a tirania do diploma do Estado, abrindo o direito para o exercício de uma profissão precisa, a regulamentação detalhada dos programas uniformes e o monopólio da colação de graus pelo Estado (Paula, 1998).

formação de profissionais para atender às necessidades do Estado e da administração pública. A centralização e a regulamentação do ensino superior brasileiro consolidaram-se ao longo do século XX, evidenciando uma busca por padronização curricular e controle estatal, similar ao que foi estabelecido na França sob o governo de Napoleão Bonaparte (1769-1821). Embora o Brasil tenha adotado, posteriormente, elementos do modelo humboldtiano, que valoriza a pesquisa e a autonomia acadêmica, as raízes napoleônicas permanecem visíveis em aspectos como a organização hierárquica das universidades e o enfoque na formação profissionalizante.

Estudos como o de Wociechoski (2021) confirmam a influência estatal, quando discutem o impacto da burocratização na educação superior sobre a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. O autor argumenta que a inclusão das atividades extensionistas no currículo se tornou mais um dispositivo burocrático no ambiente acadêmico, em vez de promover o desenvolvimento integrado da extensão com o ensino e a pesquisa, de forma reflexiva e transformadora.

Outro ponto importante relacionado à intervenção dos marcos regulatórios nas IES e que indicam a influência do modelo napoleônico é a constante reconfiguração das instituições, dos seus currículos (curricularização da extensão), políticas internas e mecanismos de autoavaliação, visando ao atendimento da legislação e alcance de conceitos que as coloquem no topo do ranqueamento exigido pelas demandas de mercado. Os trabalhos de Bergamim (2019) e Serva (2020) discutem a modelagem curricular da graduação e reforçam os benefícios da curricularização da extensão para a elevação dos currículos. No entanto, os dois autores afirmam que as melhorias só serão alcançadas diante de uma verdadeira reformulação curricular, dentro de uma ideologia emancipatória, e não apenas da distribuição de créditos para extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

No contexto das influências que moldaram a extensão no Brasil, destaca-se que, em 1911, essa prática foi fortemente inspirada nos modelos britânico e norte-americano. No molde inglês, a extensão subsidiou-se no ideário de fundar uma universidade do povo, com a oferta de cursos e eventos para as classes populares. As atividades eram ofertadas pela Universidade Livre, também conhecida como Universidade Popular⁶, a qual era vinculada à Universidade de São Paulo. No entanto, os temas propostos para os cursos não convergiam aos interesses populares e, mais tarde, em 1926, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Escola

⁶ Diz respeito não à atual Universidade de São Paulo (USP), e sim à Universidade Livre de São Paulo, estabelecimento de ensino particular criado em 1911 e que propunha a formação em diferentes níveis de ensino, abrangendo desde o jardim da infância até o nível superior, como a primeira Faculdade de Medicina de São Paulo. Extinta em 1917, a instituição surgiu no início da República, com a liberação das Escolas Superiores Livres (Guergel, 1986).

Agrícola de Lavras, foram registrados novos formatos de atividades de extensão. Tais ações adotavam o modelo norte-americano, com prestação de serviços de assistência à comunidade de agricultores e pecuaristas (Gurgel, 1986). As ações iniciais de extensão eram desenvolvidas unicamente pela oferta de cursos e conferências abertas às comunidades locais (Nogueira, 2005).

De acordo com Reis (1996), a evolução histórica da extensão na universidade brasileira, no que se relaciona ao seu conceito e *práxis*⁷, foi moldada em duas linhas de atuação: a eventista inorgânica e a processual orgânica. A primeira se apresenta sob forma de prestação de serviços ou assistência isolada às comunidades, sem nenhum tipo de articulação com o processo de ensino-aprendizagem. A linha de ação extensionista desenvolve-se, basicamente, disseminando o saber sob forma de conhecimento (cursos, eventos, palestras, simpósios, mesas redondas), cultura (peças teatrais, folclore, danças) e assistência técnica (à saúde, jurídica, administrativa). Dessa forma, a linha de extensão eventista inorgânica considera a universidade como *locus* do saber e a sociedade como *locus* da ignorância, que apenas recebe e consome o conhecimento.

A segunda linha de atuação da extensão, a processual orgânica, desenvolve-se imbricada e articulada ao processo de formação (ensino) e à produção do conhecimento novo (investigação científica). Ocorre em constante processo dialógico com a sociedade, sendo, assim, promotora de transformação política e social. Esse modelo de desenvolvimento de extensão forma o estudante e produz o saber em parceria didático-pedagógica com a sociedade numa dimensão única, que modifica realidades. Na linha processual orgânica, a universidade é tida como *locus* de formação profissional e de produção de conhecimento e a sociedade é *locus* coparticipante e também geradora de conhecimento (Reis, 1996).

Na linha histórica da extensão, do ano de 1926 até a Reforma Universitária de 1968, com a Lei n.º 5.540/68, existiam onze universidades⁸. De acordo com Pereira (2012), a extensão era desenvolvida dentro de um cenário que se distanciava da academia superior brasileira, sem

⁷ A *práxis* é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação e representa o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada (Vázquez, 2007).

⁸ Essas IES eram: (i) Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, tendo se tornado uma das mais prestigiadas universidades do Brasil; (ii) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), originalmente chamada Universidade do Brasil, criada em 1937, a partir da fusão de diversas faculdades do Rio de Janeiro; (iii) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que iniciou suas atividades como Universidade de Minas Gerais, em 1927, e foi federalizada em 1949; (iv) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instalada como Universidade de Porto Alegre, em 1934, e federalizada em 1947; (v) Universidade Federal do Paraná (UFPR), antes Universidade do Paraná e federalizada em 1951; (vi) Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundada em 1946 e federalizada em 1950; (vii) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujas atividades iniciaram como Universidade de Pernambuco, em 1946, e foi federalizada em 1965; (viii) Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962 com uma proposta inovadora de ensino, pesquisa e extensão; (ix) Universidade Federal do Ceará (UFC), criada em 1954, vindo a uma das principais do nordeste; (x) Universidade Federal do Pará (UFPA), estabelecida em 1957; (xi) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), fundada em 1943 com foco em Ciências Agrárias (Cunha, 1980).

haver qualquer tipo de articulação com a formação acadêmica. Foi a Reforma Universitária de 1968 que trouxe a aproximação entre a extensão e o contexto acadêmico nas universidades como objeto de reivindicação, ficando estabelecido que essas instituições desenvolvessem atividades, como cursos, palestras, prestação de serviços e apresentação de resultados de pesquisas à comunidade (Brasil, 1968). A referida reforma foi um marco importante para a evolução da extensão, representando o primeiro passo para o acesso da comunidade às informações relacionadas à pesquisa acadêmica.

Para a compreensão da evolução da extensão no Brasil, consideramos importante apresentar, nesta introdução, a legislação pertinente ao tema, pois a criação e o aprimoramento dos seus atos reguladores foram condição indispensável à institucionalização, articulação ao ensino e à pesquisa, curricularização e avaliação. Nessa direção, Franco (2021) afirma ser o Brasil o único país no mundo a inserir a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão na Constituição Federal. O autor pondera que tal previsão constitucional nas universidades oferece um caráter específico para as instituições brasileiras, visto que, em princípio, não pode haver universidade dedicada somente ao ensino. Argumenta, ainda, que todas as IES devem contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e social por meio da extensão.

A importância da regulamentação é reforçada por Tavares e Freitas (2016), que argumentam que, a partir da Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa passou a ser compreendida como um espaço para a construção do saber, a aprendizagem e o diálogo com a sociedade. No tocante à regulamentação da extensão, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, determina que as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além da obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Os autores defendem que, além de aproximar o conhecimento popular e o científico, essa articulação ensino e pesquisa possibilita a troca e o desenvolvimento de culturas e saberes, bem como promover o contato da academia com diferentes e novas formas de aprendizagem.

Com efeito, a Reforma Universitária de 1968 marcou de forma relevante a história da educação superior brasileira, introduzindo mudanças significativas nas estruturas e nas funções das universidades. Essa reforma buscou modernizar o ensino superior e integrar a pesquisa e a extensão às atividades acadêmicas, estabelecendo as bases para um modelo mais abrangente de atuação universitária. Anos depois, essa integração foi fortalecida pelo princípio constitucional de 1988, que formalizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um alicerce para a educação superior no país (Brasil, 1988), como mencionado antes. Essa progressiva regulamentação foi ainda mais consolidada com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, que determina a promoção da extensão de forma aberta à participação da população para a difusão de conhecimentos culturais e da pesquisa científica e tecnológica produzidos nas IES. Com essa lei, a extensão passou a ocupar um espaço central como uma das finalidades da educação superior e funções da universidade, destacando seu papel essencial na interação com a sociedade (Brasil, 1996).

Entretanto, apesar dos avanços normativos mencionados, muitos projetos e ações extensionistas ainda eram realizados sem articulação com o ensino ou com as atividades de pesquisa, limitando a troca entre o saber acadêmico e o popular. A extensão universitária começou a se fortalecer com a LDBEN de 1996, sendo formalmente reconhecida como uma das funções essenciais das instituições de educação superior, ao lado do ensino e da pesquisa (Saviani, 2010). Essa lei buscou promover a extensão de forma aberta à participação da população, visando à difusão de conhecimentos culturais e da pesquisa científica e tecnológica produzidos nas IES. No entanto, a materialização do vínculo entre a extensão e a academia brasileira não ocorreu plenamente.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu a institucionalização de um sistema de avaliação da educação superior, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. Foi o referido plano que estabeleceu a inclusão de 10% de ações de extensão no currículo dos cursos de graduação (Brasil, 2001). A introdução da exigência de que as atividades curriculares dos cursos de graduação fossem dedicadas à extensão representou um passo importante para integrá-la, mais concretamente, à vida acadêmica. A ideia era garantir que a extensão universitária, vista como um elo vital entre a academia e a sociedade, se tornasse parte integrante do processo educativo, promovendo a cidadania e o desenvolvimento social. Apesar de seus objetivos positivos, essa exigência também apresentou desafios significativos para as instituições de educação superior.

Na análise desse contexto, Ribeiro (2018) afirma que muitos cursos de graduação não estavam preparados para integrar a extensão em suas matrizes curriculares de maneira eficaz. A falta de infraestrutura, recursos humanos e experiência prévia em ações de extensão dificultaram a implementação imediata dessa política. Além disso, houve resistência em algumas áreas acadêmicas, que viam a extensão como uma atividade secundária em relação ao ensino e à pesquisa. Embora o PNE 2001-2010 estipulasse que 10% das atividades deveriam ser voltadas para a extensão, inicialmente não havia um requisito claro de que essas atividades fossem incorporadas diretamente na matriz curricular dos cursos. Isso significava que, na prática, muitas instituições poderiam cumprir a exigência sem necessariamente modificar seu

currículo formal, realizando ações de extensão paralelas ou extracurriculares. Essa abordagem permitiu uma implementação mais flexível, mas também significou que a integração completa da extensão como um componente curricular central foi adiada.

Com a instauração do Sinaes, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), pela Lei n.º 10.861/2004, uma perspectiva avaliativa diferenciada para a extensão foi estabelecida, vinculando os resultados da avaliação aos processos de regulação e supervisão da educação superior. O Sinaes instituiu que tanto a função avaliativa como a regulatória devem existir com a finalidade de planejamento e garantia de qualidade da educação superior. Nessa direção, o poder público foi incumbido de elaborar a política e os seus atos normativos de controle. Ademais, a avaliação deve ser consolidada pelo Estado como um meio de fornecer elementos para a reflexão sobre a educação superior e buscar seu desenvolvimento e qualidade em âmbito nacional (Brasil, 2004).

A criação do Sinaes foi um elemento que ampliou a visibilidade da extensão, uma vez que uma das finalidades dessa política de avaliação é o aumento da eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, com aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004). Com isso, as avaliações institucionais passaram a considerar com mais veemência as responsabilidades sociais e a missão pública das IES, as especificidades institucionais e o respeito a suas diferenças, tendo a identidade institucional como estratégia para o alcance das finalidades do sistema.

É importante destacar que, ao reconhecer a importância da extensão no processo de compromisso e transformação social, o Sinaes fortalece o conceito atual da extensão estabelecido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras (Forproex, 2012). Segundo o fórum, a extensão representa um processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre as IES públicas e privadas e a sociedade. Desta forma, estão entre suas finalidades a viabilização e o enriquecimento do processo de formação, por meio da articulação com o ensino e a pesquisa, e a responsabilidade na transformação social pelo conhecimento de realidades e desenvolvimento da troca de saberes científicos e populares.

Sendo o foco deste estudo a extensão em IES privadas, é relevante destacar que foi instaurado em 2002, o Fórum de Extensão das IES Particulares (Forexp), na ocasião do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, pelos dirigentes de extensão da Universidade Cruzeiro do Sul (SP), Universidade da Amazônia (PA), Universidade de Cuiabá (MT),

Universidade São Marcos (SP), Universidade Tuiuti do Paraná (PR), Universidade Tiradentes (SE), Universidade Gama Filho (RJ) e Centro Universitário Newton Paiva (MG). A iniciativa se deu por consideração da necessidade de constituição de um amplo espaço de debate acerca das diretrizes conceituais da extensão na educação superior sem que houvesse distinção quanto ao seu regime estatutário. O ideário levou em conta que o contexto vivenciado pela sociedade brasileira impõe a todas as IES o comprometimento com a integração social nacional e com a iniciativa de criar o fórum de extensão das IES brasileiras, independente das características jurídicas e filosóficas de cada instituição.

Os objetivos do fórum buscavam: (i) analisar e debater questões relativas à extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse da maioria de seus associados; (ii) estabelecer interlocução com órgãos governamentais, com instituições da sociedade civil e com organismos de representação universitária; (iii) articular e estimular o desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas; (iv) divulgar, no âmbito da sociedade brasileira, as atividades de extensão desenvolvidas pelas Instituições filiadas; (v) identificar programas e projetos de fomento à extensão e divulgá-los entre as Instituições filiadas; (vi) propiciar um espaço apropriado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão desenvolvidas pelas IES; (vii) promover a participação das Instituições associadas nos processos de formulação e implementação das políticas de extensão, em âmbito nacional (Brasil, 2002).

Em seu conjunto, os objetivos propostos pelo Forexp visavam promover uma integração de ações relacionada à extensão entre as IES associadas, permitindo a aproximação entre IES, acolhendo a diversificação do campo privado para a discussão dos desafios inerentes ao segmento e formulando estratégias que permitissem a evolução das práticas extensionistas.

Tanto o Forproex quanto o Forexp discutem a política nacional de extensão, e a Lei n.º 10.861/2004 determina a avaliação da política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão, além de preconizar que a avaliação das IES deve identificar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a política de extensão e suas formas de operacionalização. As instituições devem dispor de procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa e de monitoria, dentre outras modalidades (Brasil, 2004). Dessa forma, as políticas de ensino, pesquisa e extensão fazem parte do fluxo contínuo de avaliação exercido pelo Sinaes, materializado pelos instrumentos de credenciamento e reconhecimento das IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. São esses os elementos que compõem o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior brasileira pela política do Sinaes e que as instituições buscam atender.

Com base na determinação da legislação vigente, um ponto de tensão que precisa ser debatido é o de que as IES buscam alcançar bons conceitos nas avaliações externas para garantir credibilidade, atrair estudantes e recursos, e se manter competitivas. Avaliações positivas também podem impactar diretamente no reconhecimento oficial e no financiamento das instituições, que possuem certa autonomia para desenvolver suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Porém, essa autonomia didática não é considerada pela regulação e pode ser limitada quando as instituições se veem obrigadas a seguir normas e diretrizes específicas para obter avaliações favoráveis, o que pode restringir inovações ou práticas de extensão que não estejam perfeitamente alinhadas com as normas vigentes. Assim, embora a conformidade com as diretrizes legais seja essencial para assegurar boas avaliações externas, as IES podem encontrar formas de integrar suas iniciativas inovadoras e únicas dentro das exigências estabelecidas. Isso exige um equilíbrio entre atender aos critérios de avaliação e promover práticas de extensão que reflitam as necessidades e contextos específicos da comunidade acadêmica e local.

Outro elemento que também diz respeito à legislação da extensão e que modela sua materialização, é que na instauração do PNE 2014-2024, pela Lei n.º 13.005, de 2014, tem-se na meta 12, estratégia 12.7, a necessidade de as IES fomentarem a articulação da extensão ao ensino de graduação e pós-graduação e à educação profissional (Brasil, 2014). A referida meta subsidiou a criação da Resolução n.º 07 de 18 de dezembro de 2018, que trata da regulamentação e direciona o Sinaes no processo de avaliação da extensão. Nesse caminho, de criação e aprimoramento de atos regulatórios, novas diretrizes foram exigidas para a extensão. Entre elas, está a concepção da extensão na educação superior brasileira como uma atividade obrigatória e que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa (Brasil, 2018).

A Resolução n.º 07 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), ao exigir que 10% da carga horária dos cursos seja dedicada à extensão, delimitou ainda mais o desenvolvimento das atividades extensionistas nas IES. Todavia, caso não seja acompanhada de uma reflexão de natureza político-pedagógica, essa exigência pode levar as instituições a curricularizarem a extensão em busca de atender à legislação, em vez de realizarem uma inserção curricular que considere a remodelagem dos currículos para dialogar com o contexto social em que a instituição está inserida. A referida normativa estabelece que as instituições devem incluir em seu PDI as concepções da extensão, seguindo as diretrizes definidas no documento. E, embora não faça parte dos instrumentos de avaliação do Sinaes, suas determinações são consideradas nas avaliações de cursos de graduação, pois definem princípios, fundamentos e procedimentos para a extensão na educação superior. Além disso, a Resolução estabelece diretrizes que devem

ser observadas no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das atividades de extensão, bem como no uso dos resultados nas práticas acadêmicas (Brasil, 2018).

O dispositivo legal em questão também determina a integração da extensão à organização da pesquisa, reforçando sua importância dentro do ambiente acadêmico. Dessa forma, as atividades de extensão devem estar previstas nos documentos institucionais com planejamento explícito, formas de registro, estratégias de creditação, participação dos estudantes, descrição dos processos autoavaliativos e previsão de financiamento das ações (Brasil, 2018). A Resolução n.º 07/2018 também determina as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira no que se relaciona aos cursos de pós-graduação, devendo ser descritos os programas imbuídos da responsabilidade social, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁹ da IES (Brasil, 2018).

Outro elemento desafiador na viabilização da política de extensão nas IES é o financiamento dos projetos e ações que, na educação privada, provém das mantenedoras, instituições parceiras e/ou financiadoras. No contexto da educação pública, foi editado, em 19 de julho de 2010, o Decreto n.º 7.233, que dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. O referido decreto regulamenta que a previsão de recursos destinados ao financiamento de programas de extensão deve ser expressa nas propostas orçamentárias anuais das universidades federais. Ademais, para a distribuição de tais recursos, o Ministério da Educação (MEC) deve se fundamentar na análise dos recursos já institucionalizados e que apresentem indicadores de monitoramento (Brasil, 2010). Sendo assim, o financiamento da extensão é um elemento importante a ser discutido, pois, diferentemente das instituições públicas, para as quais há regulamentação e previsão orçamentária específica para projetos de extensão, nas instituições privadas, os recursos são determinados pelos mantenedores e investidores. Não há legislação que determine um percentual obrigatório a ser investido, o que torna o financiamento suscetível à influência da organização acadêmica de cada IES e que pode limitar o desenvolvimento da extensão.

Neste trabalho, consideramos importante refletir, também, sobre o fato de que a dificuldade na institucionalização da extensão, por parte das IES, pode ser um fator motivador para a atual obrigatoriedade de sua curricularização. Antes, as instituições que realizavam atividades de extensão, muitas vezes, o faziam por meio de projetos desarticulados, pontuais e independentes. A decisão de inserir essas atividades nas matrizes curriculares dos cursos pode ter surgido como uma solução para a maneira dispersa como a extensão era executada.

⁹ A expressão Projeto Político-Pedagógico (PPP) consta na Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018, mesmo já tendo sido consagrado no Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, como Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Outro ponto relevante a ser debatido é a influência de fatores relacionados à própria evolução da extensão, como os modelos inglês e norte-americano, à diversificação das instituições, conforme discute Pinto (2023), e o desafio na curricularização. Esses elementos podem determinar que as ações extensionistas sejam desenvolvidas em contextos extremamente variados, e fazer com que, em alguns casos, a extensão retome um caráter assistencialista¹⁰. Nessa direção, Jezine (2004) afirma que o assistencialismo ou prestação de serviços é uma das atividades próprias da extensão na integração da universidade com a sociedade, criando um espaço de diversas ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais, em que se busca a resolução de problemas comunitários emergenciais.

É válido argumentar que o cenário de desigualdade social e econômica no Brasil pode explicar a linha assistencialista ou de prestação de serviços de atuação da extensão universitária. Pesquisa realizada pela Oxfam com a população em geral (*Oxford Committee for Famine Relief*), em 2022, mostrou que 89% dos entrevistados acreditam pertencer à metade mais pobre do país, e que um em cada cinco brasileiros com renda acima de cinco salários mínimos se considera parte da parcela mais pobre. É importante notar que a porcentagem de pessoas que acreditam ter saído da linha da pobreza caiu de 8% em 2019 para 3%, em 2022 (Oxfam, 2022). Nesse contexto, as IES podem se mobilizar, assumindo papel importante na oferta de bens e serviços essenciais e urgentes à população, que não são fornecidos pelo Estado da forma adequada.

Jezine (2004) pondera que, mesmo persistindo a concepção assistencialista da extensão, já é possível observar uma mudança de paradigmas pautados em novos princípios educativos, em algumas universidades federais. Nessa concepção, a extensão assistencialista, assistemática e esporádica tende a ser substituída por uma perspectiva integrada ao currículo, comprometida com a formação interdisciplinar e articulada ao ensino e à pesquisa, não exercendo apenas a prestação de serviços às populações assistidas, mas também protegendo o seu real significado, sendo um componente dialógico entre IES e comunidade.

A oferta da extensão assistencialista fere a percepção de Freire (1977), que a critica como uma atividade, cujo escopo se limitava a levar, estender, entregar e, talvez, impor um conhecimento técnico a um grupo de pessoas que detinha um outro tipo de conhecimento que não o técnico ou o acadêmico. O autor propunha que se entendesse essa atividade como um

¹⁰ Com o surgimento das ditaduras militares em toda a América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, os movimentos estudantis passam a ser combatidos. Tendo sido instalada a ditadura militar no Brasil, em 1964, o governo propõe ações extensionistas, como o Projeto Rondon, que visavam a envolver os estudantes universitários com as comunidades carentes, apenas prestando serviços para a comunidade, sem uma preocupação com a interação dialógica. De viés assistencialista, os projetos visavam ao ideal de desenvolvimento e segurança nacional promovido pelo governo militar e, neles, os estudantes se tornavam apenas executores (Nogueira, 2001).

processo que não significa estender, impor, nem entregar qualquer tipo de conhecimento, mas, sim, comunicar, agir sobre, reformular e reelaborar um conhecimento, tendo como ingredientes os saberes de ambos os domínios.

Como educador eminente que tratou a educação como algo que deveria ser, acima de tudo, libertador, Paulo Freire engendrou reflexões importantes para a extensão, especialmente a de modalidade rural. Para ele, a extensão está estreitamente associada a um processo educacional que envolve a academia e a sociedade (Freire, 1977). Tanto a universidade quanto os pesquisadores do assunto não abrem mão do termo *extensão*, ainda que se tenha conferido a ele um sentido mais abrangente que procure dar conta do alcance de seu significado prático – ação de se movimentar de dentro da universidade em direção ao público externo e com ele interagir, para o enriquecimento de sua comunidade e da comunidade externa. O conceito moderno de extensão parece ter assimilado esse entendimento de comunicação e o que, para o autor, tinha uma representação divergente da existente naquele momento, adquiriu, no decorrer de sua evolução, uma perspectiva de totalidade orgânica. O termo aproximou-se das percepções do autor, sendo a extensão concebida em seu significado genuíno assumido pelo que determina a política nacional de extensão, como um processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável e que viabiliza a relação transformadora entre as IES públicas e privadas e a sociedade (Forproex, 2012).

No ideário defendido por Jezine (2004), a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é alicerce para a formação superior e requer uma construção dialógica e coletiva, possibilitando a formação generalista, crítica, reflexiva e humanizada. A extensão integradora e dialógica é geradora de um movimento de transformação social pela formação da consciência, da compreensão da realidade e da autonomia social, cultural e política das comunidades. Entende-se que o estabelecimento da comunicação com o grupo populacional atendido, além de permitir, por meio da avaliação da extensão, o conhecimento por docentes e discentes da indigência das comunidades, promove a reflexão sobre as situações e a gestão de ações dentro de um objetivo a ser alcançado. É a avaliação sob a percepção da comunidade que vai possibilitar, por meio da cuidadosa análise de seus resultados, a estruturação de melhorias e novos direcionamentos.

É preciso contextualizar que a extensão, no século XXI, é desenvolvida em um cenário de crescente expansão do setor privado da educação superior. No processo de desenvolvimento, principalmente desse segmento e na reconfiguração das instituições, conforme suas organizações acadêmicas, a extensão passou a assumir inúmeras faces. Todavia, muitas vezes, essas faces não convergem para o seu real e amplo significado, sendo desenvolvida dentro de uma lógica contrária a sua finalidade, como ferramenta para aumentar a visibilidade das IES no mercado.

No que se refere à diversificação do campo da educação superior, ressalta-se que, em sua concepção, o Sinaes reconheceu a heterogeneidade desse campo, apresentando-se como resultado da iniciativa própria das IES ou das imposições externas colocadas por governos, organismos multilaterais, setores difusos da sociedade ou pelo mercado educacional. No documento que estabelece as bases do sistema avaliativo, a diversificação é explicada a partir da necessidade de criação de instituições com diferentes perfis e concepções, tendo em vista a dificuldade de se atender satisfatoriamente as demandas sociais da realidade histórica (Brasil, 2004). Nesse sentido, Pinto (2023) destaca como um ponto de contradição do Sinaes o fato de, embora em sua idealização inicial, esse sistema prever o desenvolvimento de uma avaliação emancipatória que considere a diversidade das IES, acaba aplicando um instrumento único nas avaliações externas, desconsiderando as especificidades institucionais. O mesmo processo ocorre na extensão, pois a aplicação de critérios padronizados também ignora as particularidades de cada instituição, prejudicando a capacidade de atender adequadamente às demandas locais e à promoção de projetos que reflitam a identidade e a missão de cada instituição.

Ao buscar apoio nos estudos de Martins (1997, 1998) e Sousa (2003, 2013, 2021) sobre o campo da educação superior do DF, Pinto (2023) conceitua a diversidade institucional como

[...] a forma pela qual as IES se apresentam no campo da educação superior, referindo-se às suas características próprias e diferenciadoras das demais do campo. Nesse sentido, a diversidade refere-se aos atributos de identidade e às práticas acadêmicas, considerando-se, notadamente, a organização acadêmica e a categoria administrativa (Pinto, 2023, p. 33).

A autora destaca que, em função de tratar de um tema complexo, essa definição não tem a pretensão de esgotar as diferenças presentes no campo da educação superior, mas busca contribuir para que as IES sejam vistas em uma análise sistêmica e global, na perspectiva de uma qualidade de natureza social da educação superior.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a extensão em sua totalidade, analisando os movimentos e transformações que ela sofreu ao longo do tempo, especialmente em relação à evolução e diversificação do campo da educação superior. Para alcançar esse objetivo, foi adotado o método do materialismo histórico-dialético, que permitiu uma investigação profunda da essência do objeto de estudo. Esse método possibilitou uma análise abrangente de sua historicidade e materialidade, além de seus movimentos dinâmicos, oferecendo uma visão mais clara e detalhada das mudanças ocorridas no contexto da educação superior. A base dessa

abordagem encontra respaldo nas críticas de Marx (1968) às teorias de Hegel¹¹, especialmente ao comparar os métodos dialéticos de ambos. O primeiro ressalta que seu método é oposto ao do segundo, que via o processo de pensamento como o criador do real, sendo o mundo material apenas uma manifestação externa do ideal. No ideário marxista, ao contrário do hegeliano, o ideal é simplesmente o reflexo do material transposto para a mente humana e interpretado por ela. Aplicada ao estudo da extensão, essa perspectiva dialética materialista nos permite compreender que as transformações na educação superior não são apenas reflexos de ideias abstratas, mas resultados concretos de processos históricos e materiais. Marx (1968) declara:

[...] meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16).

O método materialista histórico-dialético adotado nesta pesquisa possibilitou a compreensão de que a produção do conhecimento resulta da ação humana, uma atividade real, objetiva e material. Aplicando esse método ao estudo da extensão universitária, foi possível realizarmos uma reflexão contextualizada e crítica sobre a evolução histórica da extensão, considerando-a como uma totalidade em constante construção, permeada por desafios e contradições. Essa abordagem nos permitiu entender a extensão não apenas como um conjunto de práticas isoladas, mas como uma expressão concreta das relações sociais e históricas que moldam as instituições de educação superior. Assim, foi possível identificarmos como as ações extensionistas refletem e, ao mesmo tempo, influenciam as dinâmicas sociais, enfrentando tensões entre o assistencialismo e a busca por práticas emancipatórias e transformadoras.

À luz do método escolhido para a realização desta pesquisa, o conhecimento da realidade exige a compreensão do que é real e objetivo, existindo de forma independente do pesquisador. No contexto da extensão universitária, é fundamental entender que sua existência não depende apenas da percepção humana, mas pode ser analisada por meio de métodos científicos. O conhecimento é produzido pela prática social dos indivíduos, refletindo suas

¹¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em 1770 e faleceu em 1830. Foi um filósofo alemão idealista que abriu novos campos de estudo na História, Direito, Arte, entre outros, por meio dos seus postulados e da lógica dialética. Seu pensamento influenciou pensadores, como Ludwig Feuerbach (1804-1872), Bruno Bauer (1809-1882), Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883). Hegel sustenta que toda ideia – tese – pode ser contestada através de uma ideia contrária, a antítese. A disputa entre tese e antítese constitui o processo dialético, que é guiado por uma lógica própria. Nesse processo, a oposição entre ideias não enfraquece a tese; ao contrário, a interação entre elas gera uma síntese, que resulta em uma ideia aperfeiçoada.

ações dentro de determinado contexto histórico. Portanto, são as determinações sociais que transformam a extensão em um objeto real e concreto. Nesse sentido, Marx (2008) afirma que a realidade objetiva é moldada por essas interações e práticas sociais, proporcionando um entendimento mais profundo e abrangente da extensão como fenômeno histórico e social.

[...] concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 259).

Compreender a extensão como objeto de estudo exige ir além de sua aparência imediata para alcançar sua essência. Esta postura mantém alinhamento com o objetivo da investigação científica: compreender o objeto em sua totalidade e reproduzir esse conhecimento no plano do pensamento como um fenômeno concreto. A base dessa atividade de reprodução ideal envolve o movimento de apreensão do concreto, passando pela ascensão do abstrato e retornando ao concreto para construir um entendimento científico. A realidade da extensão é resultado das relações sociais estabelecidas na produção da vida material, construindo-se ao longo do movimento histórico, admitindo-se que não é estática ou previamente estabelecida, mas possui um caráter dinâmico e transitório, refletindo as transformações sociais e históricas.

É pela aparência fenomênica, imediata e empírica que o conhecimento se inicia e, uma vez que essa aparência traduz um nível de realidade, ela não deve ser desconsiderada. No entanto, é fundamental estabelecer a diferença entre a aparência e a essência. Segundo Marx (1985, p. 939), "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente". Essa distinção é especialmente relevante no contexto da extensão universitária, a qual pode parecer, à primeira vista, apenas um conjunto de projetos e atividades desenvolvidos pelas instituições de educação superior em parceria com a comunidade. Contudo, sua essência reside na capacidade de promover transformações sociais significativas, contribuindo para o desenvolvimento crítico e emancipador tanto dos estudantes quanto da sociedade. Ao compreender a extensão em sua essência, podemos perceber sua verdadeira importância como um meio de estabelecer um diálogo efetivo entre o conhecimento acadêmico e as necessidades sociais, promovendo uma mudança social duradoura.

Em suas reflexões sobre a compreensão da sociedade burguesa, Marx (1989) estabeleceu os fundamentos da sua concepção dialética da história, determinando que as relações materiais são a base das interações entre os indivíduos. Quando os homens descobrem novas formas de produção, transformam seu atual modo de produzir, tornando as relações sociais transitórias e

impactando todas as relações econômicas. Esse é o movimento real da história, pois constitui a forma do germe da transformação social. Ao conceber que os objetos têm uma existência concreta, Marx (2008) rompeu com o idealismo e propôs a concepção materialista-dialética da história, revelando que a consciência dos homens é constituída a partir das condições materiais de existência e de suas determinações históricas. No contexto do objeto deste estudo, essa perspectiva sugere que a extensão deve ser compreendida como um processo dinâmico e histórico, enraizado nas práticas sociais e nos elementos institucionais e reguladores que a moldam, promovendo a transformação social pela interação entre a academia e a sociedade.

Gil (2012) argumenta que, para o materialismo histórico-dialético, a produção e o intercâmbio de produtos constituem a base de toda a ordem social, e que as causas últimas de conflitos políticos e mudanças sociais não se encontram apenas no pensamento dos indivíduos, mas nas transformações dos modos de produção e de seus intercâmbios. O autor acrescenta que, quando um pesquisador adota esse método em seus estudos, passa a dar ênfase à dimensão histórica dos processos sociais, compreendendo o modo de produção em determinada sociedade e sua relação com as superestruturas. É a partir desse entendimento que defendemos que a extensão deve ser vista como um processo histórico que interage com as condições sociais, econômicas e culturais da sociedade. Isso implica que esta não apenas dissemina conhecimento, mas também contribui para a transformação de realidades, ao adaptar-se e responder às mudanças estabelecidas ao longo do tempo.

Para o entendimento da essência deste objeto, foi necessária uma aproximação e conhecimento por parte desta pesquisadora, do movimento histórico e da circunstância atual em que o mesmo se apresenta nos cenários político, econômico e social. Para tanto, o materialismo histórico-dialético nos permitiu estudar as contradições presentes na política de avaliação do Sinaes e, sobretudo, da extensão, entendendo como essa política vem sendo desenvolvida pelas instituições a partir da regulação exercida pelo Sinaes e da real finalidade a que se propõe o objeto estudado.

Na pesquisa realizada sobre a extensão universitária, as ideias que fundamentam o materialismo histórico-dialético são particularmente relevantes, pois enfatizam que o conhecimento deve ser construído a partir de repetidas aproximações ao objeto de estudo. Isso significa que a compreensão da extensão deve considerar que a sociedade e, especialmente, o cenário da educação superior estão sujeitos a constantes mudanças, conforme a premissa de que “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (Marx; Engels, 2014, p. 195). Essa concepção destaca a importância de ver a extensão como um processo dinâmico, interagindo continuamente com as transformações

sociais, econômicas e culturais. Portanto, a extensão não é apenas uma atividade estática, mas um fenômeno que evolui em resposta às mudanças no contexto social, contribuindo para a transformação social e para o desenvolvimento crítico da sociedade. Ao utilizar o materialismo histórico-dialético para compreender a historicidade e os diferentes contextos sob os quais a política de avaliação da educação superior brasileira foi gestada, é importante considerar a reflexão de Marx (1983) sobre o método e a importância de distinguir entre o modo de exposição e o modo de execução da pesquisa. A respeito desta questão, o autor declara ser

[...] necessário distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar as suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori. Entretanto, o meu método dialético é, em sua base, não apenas diferente do método hegeliano, mas o seu inteiro oposto [...] (Marx, 1983, p. 429).

Dessa forma, a utilização do materialismo histórico-dialético nesta pesquisa fundamenta-se na ideia de que todas as coisas existentes são concretas e resultam de alguma intervenção humana, sendo, portanto, passíveis de investigação e compreensão racional. Nesta ótica, a extensão é concebida como um produto dos movimentos e relações sociais, refletindo as práticas e necessidades da sociedade em um movimento histórico transitório e em constante transformação.

Ao aplicar esse método, entendemos que a extensão não é apenas uma atividade regulamentada e inserida no currículo dos cursos de graduação, mas um fenômeno que evolui em resposta às mudanças das condições sociais, econômicas e culturais. Essa abordagem permite investigar a extensão universitária como um processo dinâmico que interage com a sociedade, promovendo transformação social e contribuindo para o desenvolvimento crítico e emancipador dos estudantes e da comunidade. No entanto, o desenvolvimento da extensão enfrenta desafios significativos devido às diferentes características das organizações acadêmicas nas IES. Cada instituição possui sua própria estrutura e cultura, o que afeta a maneira como a extensão é implementada e integrada ao currículo. Além disso, as instituições precisam atender à política do Sinaes, em vigência desde 2004, que estabelecem padrões e critérios específicos para a extensão. Essa obrigatoriedade pode limitar a flexibilidade e a inovação nos projetos de extensão, exigindo que as instituições equilibrem as demandas regulatórias com as necessidades sociais e educacionais a que buscam atender.

Marx (1999) realça que o conhecimento da essência do objeto na sua integralidade depende de um olhar para a totalidade, que é contextualizada e permeada de acontecimentos e influências (abstração) e, a partir dela, isolá-lo para, então, estudá-lo.

A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração que possui um sentido, na medida em que realça os elementos comuns, os fixa e assim nos poupa repetições. Contudo, esses caracteres gerais ou esses elementos comuns, destacados por comparação, articulam-se de maneira muito diversa e desdobram-se em determinações distintas. Alguns desses caracteres pertencem a todas as épocas, outros, apenas a algumas. Certas determinações serão comuns às épocas mais recentes e mais antigas. São determinações sem as quais não se poderia conceber nenhuma espécie de produção [...] (Marx, 1999, p. 9).

O materialismo histórico-dialético está firmado na análise científica e busca explicar sobre a realidade social partindo de posições filosóficas e permitindo entender todos os aspectos que caracterizam o desenvolvimento das forças que movimentam a sociedade. Nesse sentido, utilizamos esse método para a compreensão dos movimentos da extensão que se relacionam ao contexto social vigente, à progressiva diversificação do segmento de educação superior e às influências adicionadas pelo Sinaes.

A escolha do materialismo histórico-dialético para o estudo do objeto se fundamentou, primeiro, na necessidade de compreensão das transformações ocorridas no campo da educação superior brasileira. Neste contexto, frente à avaliação do Sinaes, à progressiva ampliação do setor privado de educação e ao conseqüente surgimento das distintas organizações acadêmicas das IES, a política de extensão impõe a necessidade de entendimento do contexto histórico-social determinante para a sua materialização nas instituições. Compreendemos o percurso do nosso objeto de estudo, abarcando sua totalidade diante dos movimentos no espaço e no tempo, bem como de suas partes, representadas pela curricularização, pela articulação com o ensino e com a investigação científica e pelo diálogo com a sociedade. O método eleito possibilitou alcançarmos os múltiplos determinantes que influenciam a extensão na interação entre as IES e a sociedade. Ademais, conduziu à compreensão das contradições que permeiam a extensão, tendo em vista o que está posto pela legislação vigente e o que, de fato, se materializa nas instituições, quanto à sua concepção, ao seu desenvolvimento e sua avaliação.

Entendendo ser possível a apreensão da essência da política de extensão em suas especificidades, como componente essencial à formação na educação superior e à transformação social, desenvolvemos esta pesquisa utilizando as categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético. Marx (1983, p. 109) afirma que “as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios”. No estudo

do objeto por meio das categorias, foi possível compreender os múltiplos determinantes que exercem influência sobre as IES privadas pertencentes às distintas organizações acadêmicas selecionadas para a pesquisa (uma universidade, um centro universitário e uma faculdade) e como determinam a concepção, o desenvolvimento e a avaliação da política de extensão nessas instituições, bem como sua avaliação pelo Sinaes.

Ao ressaltar a importância das categorias para o estudo de determinado objeto em sua totalidade, Kuenzer (2005) afirma que as mesmas possibilitam a superação da aparência e a compreensão real do objeto. Assim, nesta pesquisa, foram aplicadas as categorias metodológicas da totalidade, *práxis*, mediação e contradição.

As categorias metodológicas têm como uma de suas principais finalidades o estudo dos fenômenos, considerando o meio social em que existem, os seus múltiplos determinantes e sua totalidade nas várias relações estabelecidas pelo homem. Essas relações podem ser modificadas conforme a realidade social vigente, sendo dependente da participação do indivíduo e jamais tendo um fim em si mesmas. Nesse sentido, Marx (1982, p. 105) afirma “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”.

A análise crítica da sociedade, como proposta pelo pensamento marxista, destaca a importância de entender as categorias dentro de seu contexto histórico e social. Ao reconhecer que são dinâmicas e interdependentes, evita-se o erro de tratá-las como entidades estáticas e isoladas. Na proposição teórico-metodológica do autor, as categorias são sempre relativas e inseridas em um contexto social, movimentando-se conforme os acontecimentos e neutralizando-se e tornando-se abstratas quando consideradas de forma isolada (Marx, 1982).

Nessa direção, as categorias metodológicas totalidade, *práxis*, mediação e contradição, que utilizamos neste trabalho, foram contextualizadas numa perspectiva dos acontecimentos advindos dos movimentos históricos que envolvem a extensão, evitando a lógica apenas da observação, pois assim inibe-se a expressão dos seus significados. Essa abordagem dialética possibilitou uma compreensão mais profunda das transformações que envolvem o objeto deste estudo, permitindo que os significados e as funções das categorias fossem apreendidos em sua totalidade e considerando que

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do

movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (Marx, 1985, p. 22).

Kosik (1976, p. 44) sustenta que a totalidade significa “realidade como um todo constituído, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Nessa compreensão, a totalidade representa não apenas o conjunto de todos os acontecimentos, mas a relação dialética entre todos os fatos que, assim, ganham significado.

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (Cury, 1989, p. 35).

A categoria da *totalidade* trouxe para essa pesquisa a perspectiva de estudar a extensão por meio da mediação entre o particular e o geral, o específico e o todo, considerando elementos relacionados à diversificação, às características das IES, à política de avaliação e à realidade concreta em que a instituição está inserida, a partir das suas especificidades. Desta forma, foi salutar, neste estudo, estabelecer a articulação entre o todo e as partes do modelo de extensão desenvolvido pelas IES privadas pesquisadas, considerando suas particularidades e a totalidade do sistema de avaliação vigente e da própria política de extensão, levando em conta sua finalidade. A análise da materialização da extensão requer um entendimento profundo de suas partes constitutivas e das relações internas e externas que a permeiam, buscando apreender essa prática em sua totalidade. Para isso, é essencial correlacioná-la com a organização acadêmica da IES e com a política avaliativa vigente (Sinaes). A categoria da totalidade, nesse contexto, implica que compreendamos o real a partir das conexões entre seus diversos elementos, ressaltando que a realidade se constitui por essas relações interdependentes.

O conceito de totalidade pode ser articulado com a crítica de Marx (2017) ao método de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1869). Marx argumenta que as relações de produção de qualquer sociedade formam um todo integrado, em que uma relação se engendra a partir de outra, como a antítese da tese. O problema apontado pelo autor é que, ao tentar explicar uma fase isoladamente, Proudhon acaba por depender de todas as outras relações que ainda não foram abordadas em

seu movimento dialético. Da mesma forma, ao analisarmos a extensão, não podemos entendê-la de maneira fragmentada; é necessário considerá-la em conexão com o conjunto das relações acadêmicas, sociais e políticas que constituem a totalidade do contexto institucional e da política avaliativa. Assim, tal como as relações de produção, a extensão só pode ser plenamente compreendida em sua relação com o todo, considerando as múltiplas dimensões que a compõem.

[...] as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo. O sr. Proudhon considera que as relações econômicas são fases sociais que se engendram umas às outras, resultam umas das outras, como a antítese resulta da tese, e realizam, em sua sucessão lógica, a razão impessoal da humanidade. O único inconveniente desse método é que, ao abordar o exame de apenas uma dessas fases, o sr. Proudhon só pode explicá-la recorrendo a todas as outras relações da sociedade, relações que ele ainda não engendrou por seu movimento dialético (Marx, 2017, p. 102).

Compreendemos que o todo é sempre inacabado, permanece em construção e supera as partes. São as contradições que possibilitam essa constante elaboração do todo, por estarem sempre alicerçadas em bases instáveis e em movimento. Esta ideia mantém relação com o fato de que a categoria totalidade é essencial para o processo de produção do conhecimento no materialismo histórico-dialético, por ser dinâmica e refletir as mediações, determinações e transformações históricas ocorridas. Na discussão de totalidade,

[...] a visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (Konder, 1998, p. 37).

O referido autor traz a reflexão de que nunca se pode alcançar a compreensão da totalidade, tendo em vista ser possível abarcar por meio dos pensamentos todos os determinantes que a compõem. No desenvolvimento desta tese, foi de fundamental importância a compreensão da totalidade da política de avaliação do Sinaes e, a partir deste todo e de suas contradições, estabelecer a compreensão da política e a avaliação da extensão. Esta última assume a posição de parte do Sinaes e, ao mesmo tempo, da totalidade, já que representa a centralidade da pesquisa. Foi na direção do estudo do objeto em sua totalidade, articulando-o aos seus determinantes sociais e às contradições presentes ao longo do seu percurso histórico, que se alcançou a compreensão da *práxis* da extensão e dos aspectos institucionais relevantes a sua materialização.

A categoria metodológica da *práxis* representa uma sequência de atividades físicas ou mentais exercidas pelo homem com o intuito de transformar, visto que é oposta à passividade, podendo ser geradora de novas ideias e ações. Nessa premissa, existe o alcance das transformações sociais e das relações humanas, políticas e sociais (Vázquez, 2007).

O método materialista histórico-dialético pressupõe a *práxis* como a unidade entre a teoria e a realidade, a reflexão e a transformação social. Na visão marxista, o homem tem uma ação transformadora sobre a natureza externa e, desta forma, modifica a sua essência. Assim, a *práxis* transforma a realidade por meio da atividade prática e crítica, visando à transformação das ideias e ações. Na conceituação de *práxis* proposta por Vázquez (2007), temos que,

[...] em um sentido mais restrito, a *práxis* social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma é justamente a atividade política (Vázquez, 2007, p. 232).

Para o mesmo autor, a *práxis* é atividade objetiva, mas, ao mesmo tempo, subjetiva e consciente. Desta forma, não está limitada a uma atividade teórica e nem a uma atividade meramente material, antes se constitui na atividade em que o homem produz a si próprio. Marx e Engels (2010) argumentam que os homens, “[...] ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir de sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (p.52). Os autores consideram que a construção e a reprodução do mundo dos homens não advêm de forças divinas ou meramente da consciência, pois o processo de desenvolvimento da genericidade humana está ancorado no próprio ser dos homens. Partindo desta ideia, a categoria da *práxis* possibilitou, nesta pesquisa, compreensão dos determinantes históricos que influenciaram a evolução da extensão, dos pressupostos legais que a regulamentam e da reconfiguração do segmento de educação superior privada em seu progressivo crescimento e diversificação. Concretamente, essa categoria promoveu a reflexão de como tais determinantes influenciam no movimento prático de condução da política de extensão nas IES, em sua concepção, desenvolvimento e avaliação. Nessa premissa, compreendemos a materialização da extensão como uma ação dos agentes envolvidos, a partir de uma atividade teórica e que é influenciada por múltiplos determinantes.

A categoria de *mediação* se relaciona ao real e ao pensamento. No que concerne a esta categoria, Marx (1985) defende o trabalho como mediador na relação do homem com a natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1985, p. 149).

No tocante ao real, a categoria da mediação colabora na captação do fenômeno estudado, de suas relações com outros fenômenos e da sua existência mais ou menos essencial no conjunto das manifestações daquela realidade (Cury, 1989). Na perspectiva materialista histórico-dialética, a história é o mundo das mediações. Em razão disto, o autor advoga que a mediação é histórica, pois a história representa o movimento do real, e, conseqüentemente, das mediações e, assim, são superáveis e sempre relativas. Quanto ao pensamento, permite sua atividade na medida em que é integrado ao movimento do real. É a mediação e sua dinâmica que possibilitam a articulação entre o todo e suas partes e entre as particularidades e o geral, demonstrando a relação dialética entre eles. No que diz respeito à importância da mediação e de sua relação com outras categorias, Cury afirma que

[...] a mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (Cury, 1985, p. 44).

Konder (1998) afirma que a avaliação adequada do objeto no seu amplo significado demanda a análise de todas as mediações relacionadas a ele. Segundo o autor, a compreensão da realidade humana só é possível por meio do estudo de todos os aspectos a ela relacionados, a conexão que estabelecem entre si e aquilo que não representam.

Ao utilizar a categoria da mediação nesta pesquisa, refletimos sobre sua importância para o estudo da materialização da extensão, considerando-a em totalidade e suas partes, inseridas dentro da concepção, do desenvolvimento e da avaliação por parte das IES. Nesse sentido, buscamos identificar e estabelecer as mediações entre os elementos que poderiam influenciar no processo de desenvolvimento da extensão pelas IES pesquisadas e que se relacionam aos pressupostos legais que a regulamentam e à reconfiguração do segmento privado de educação superior, que se mostra bastante diversificado em termos de organização acadêmica.

A avaliação da extensão é mediada no que estabelecem o Sinaes e as particularidades das distintas organizações acadêmicas das instituições. Nesse processo de mediação, uma série

de movimentos contraditórios está presente e se conecta historicamente à gênese e à evolução da extensão na educação superior, na instauração da política avaliativa do Sinaes e na sequência dos atos regulatórios relacionados às ações extensionistas. Esse contexto denota a relação existente entre as categorias metodológicas, que possibilita a compreensão do contexto social e pode promover a superação de possíveis antagonismos existentes entre o que é estabelecido pelos atos que normatizam a extensão e a forma como essa política se apresenta nas IES.

A categoria mediação possibilitou, nesta pesquisa, a compreensão dos movimentos que permearam a política de avaliação da educação superior, retratados nos embates políticos e propostas apresentadas em cada momento histórico, no aprimoramento da legislação e na crescente evolução e diversificação do segmento de educação superior. Significa que essa categoria tornou possível desvelar as implicações desses movimentos na evolução da extensão e na forma como esta é desenvolvida pelas IES privadas pesquisadas.

A última categoria metodológica selecionada para a pesquisa é a da contradição e foi utilizada por sua importância, sobretudo, na compreensão dos determinantes envolvidos na evolução da política de avaliação da educação superior brasileira e, por conseguinte, nos processos de modulação da extensão, visando atender à avaliação realizada pelo Sinaes. As contradições presentes na política desse sistema avaliativo são discutidas nos estudos de Peixoto (2015); Polidori (2011); Sousa (2012) e Verhine (2015, 2018), dentre outros que trazem aspectos que ora são inclinados para pressupostos de uma avaliação mais formativa e emancipatória, ora se aproximam de aspectos marcadamente regulatórios.

No que se relaciona às contradições que vêm sendo evidenciadas pelo Sinaes, Sousa (2012) destaca que o referido sistema vem se consolidando como instrumento de controle da educação superior, pois, por meio da legislação que o rege, o Estado assumiu força regulatória. Dessa forma, a avaliação passou a ser considerada como um mecanismo “que se justifica pela geração de informações que dão subsídios à regulação do sistema” (p. 167), deixando, assim, de ter caráter formativo, como idealizado em sua gênese, para ter função de regulação no contexto do Estado-avaliador. Para o autor, tal contradição tem marcado o desenvolvimento do Sinaes, consistindo na subsunção da avaliação ao caráter regulatório do sistema de educação superior e podendo ser identificada nos procedimentos avaliativos adotados, na legislação educacional e nas práticas desenvolvidas pelas IES para dar conta do processo avaliativo.

Polidori *et. al* (2011) enfatizam que os conceitos obtidos nas avaliações buscam concentrar, em um único pilar do Sinaes, a avaliação de desempenho de discentes, promovida pelo Exame Nacional de Estudantes (Enade), e as informações sobre os cursos e as IES, realizando a classificação e promovendo o ranqueamento das instituições. Segundo os autores,

tal procedimento objetiva posicionar a IES seguindo uma lógica de mercado e se afasta dos resultados da avaliação institucional externa e interna.

Verhine (2015) assegura que os índices gerados pelo Sinaes visam a referenciar os resultados das avaliações institucionais externas realizadas pelas comissões especializadas, uma vez que o índice, alcançado pela média avaliativa obtida pelo conjunto de cursos, é uma medida possível da qualidade da instituição como um todo e tem como objetivo avaliá-la. O autor aponta que “visitas de avaliação não são apenas para *feedback*, orientações e a formulação de recomendações. Suas consequências são de grande impacto, podendo afetar a sobrevivência da IES” (p. 611).

É importante retomar a ideia que a categoria da contradição demanda da presença dos movimentos históricos e dialéticos ao mesmo tempo que os impulsiona, constituindo e estando subordinada à de totalidade, como discutido anteriormente. Neste contexto, ao debater sobre as condições para a transformação da sociedade, Marx (1983) sustenta que, para se apreender determinada realidade e suas transformações, existe a necessidade de conhecer as ideias e as reflexões que provêm dessa realidade concreta, a partir das contradições da vida material que podem se materializar por meio de conflitos e antagonismos. Neste nível de compreensão,

[...] não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 1983, p. 48).

De acordo com Cury (1989), a categoria de contradição parte da premissa de que nada no mundo e, conseqüentemente, na sociedade, está dado, concluído, findado. Ao contrário, encontra-se em movimentos e transformações constantes. Esses movimentos, que são concretos e originários do real, não ocorrem de maneira harmônica, mas são permeados por embates que, por sua vez, conduzem as movimentações. A contradição impulsiona a criação de um novo contexto, que se dá por meio da superação. Cury (1989) afirma que essa categoria

[...] é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1989, p. 30).

Ainda no tocante à categoria em questão, Cury (1989) reforça que na sociedade sob a lógica do capital o movimento acontece em consequência das contradições. São elas que

desvelam o movimento da luta de classes em busca da transformação social e, assim, possibilitam o avanço da sociedade.

Os movimentos contraditórios presentes no contexto da expansão e transformação da educação superior privada influenciaram, sobremaneira, no desenvolvimento das IES. Por outro lado, os atos regulatórios relacionados à transformação das organizações acadêmicas de faculdades para centros universitários e destes para universidades são permeados por contradições que se relacionam, entre outros fatores, à concepção atual da política de extensão. Tais movimentos contraditórios envolveram interesses de diversas representatividades, bem como o surgimento de novas normativas e novos instrumentos de avaliação. Desta maneira e compreendendo as contradições presentes no campo da política de avaliação da educação superior, foi possível estudar como a política de extensão, à luz do Sinaes, se desenvolve em IES privadas com distintas organizações acadêmicas.

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa que, segundo Triviños (1987), enfatiza o significado. Assim, a interpretação e os significados que os sujeitos da pesquisa dão aos fenômenos está relacionada às referências culturais em que estão situados esses sujeitos, permitindo uma análise que vai além da representação numérica, mais relacional e subjetiva dos fenômenos. Outra característica desse tipo de pesquisa é a dinamicidade, o que possibilita uma discussão mais ampla e contextualizada do objeto.

Flick (2013) pontua que, nessa direção, a situação da pesquisa não tem características comuns e padronizadas; ao contrário, ela é projetada para ser mais aberta e dinâmica, permitindo a análise dos objetos em sua complexidade e totalidade. O mesmo autor afirma que a pesquisa qualitativa se desenvolve a partir de uma das três seguintes abordagens:

- i) a captação do significado subjetivo das questões, a partir das perspectivas dos sujeitos;
- ii) os significados latentes de determinada situação;
- iii) as práticas sociais, o modo de vida e o ambiente em que vivem os sujeitos.

Nossa opção por uma pesquisa do tipo exploratória foi fundamentada em Gil (2012), que afirma que os estudos exploratórios possibilitam ao pesquisador ter uma visão ampla do fenômeno investigado, dialogando melhor com os objetivos da investigação. Para o autor, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27).

No que se relaciona à coleta de dados, os seguintes procedimentos foram utilizados, visando ao alcance dos objetivos da pesquisa: entrevista semiestruturada e análise documental. Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de questionamentos

básicos que interessam à pesquisa e que são formulados com base na teoria, mas oferecem, ainda, um vasto campo de perguntas, fruto de novas informações recebidas do sujeito da pesquisa. Esse tipo de entrevista valoriza a presença do pesquisador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito da pesquisa alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo, assim, a investigação. Ainda de acordo com o autor, o participante da investigação pode seguir a linha do seu pensamento espontaneamente e de suas experiências dentro do foco colocado pelo pesquisador, participando, assim, da elaboração da pesquisa.

Quanto à análise documental, Lüdke e André (1986) esclarecem que se trata de um procedimento importante em uma pesquisa de abordagem qualitativa, contribuindo de forma significativa na complementação das informações obtidas por meio de outros procedimentos de coleta de dados. Além disso, as autoras asseveram que “a escolha de documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p. 40). Por sua vez, Alves *et al.* (2021) reforçam que a análise documental tem como fonte e objeto de estudo a pesquisa dos documentos, sendo essencial que o investigador saiba organizá-los e agrupá-los. Partindo disto, em um plano mais geral, a análise documental contemplou atos normativos relacionados ao planejamento e desenvolvimento da política de extensão, incluindo a Lei n.º 10.861/2004, a Política Nacional de Extensão, o Parecer n.º 608/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Em um plano mais específico, na composição do conjunto de documentos foram inseridos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos dos Cursos e regulamentos de extensão das três IES pesquisadas.

Nesta pesquisa, realizamos as entrevistas semiestruturadas com os dirigentes de três instituições privadas do DF, com organizações acadêmicas distintas: uma universidade, um centro universitário e uma faculdade. Os participantes do estudo foram: (i) os coordenadores de extensão; (ii) coordenadores de cursos de graduação; (iii) membros dos núcleos docentes estruturantes; (iv) representantes das Comissões Próprias de Avaliação (CPA); (v) pesquisadores institucionais; (vi) representantes de órgãos colegiados do Estado: um membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e um do FORPROEX. Houve o interesse nesses dois atores ligados ao setor público em função de o primeiro deles ter colaborado na elaboração da Resolução n.º 07/2018, que regulamenta a extensão, e o segundo por ter sido membro do FORPROEX, que teve seu último evento em junho de 2024, época de coleta de dados desta pesquisa, e também por ser integrante da alta gestão da Universidade de Brasília, representando

essa instituição no referido fórum. Vale reforçar que o modelo da UnB é tido como referência para as IES públicas e privadas¹², no país.

A descrição do conjunto de participantes desta pesquisa é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participantes	Organização acadêmica		
	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Vinculados às IES pesquisadas	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de extensão • Pesquisador institucional • Coordenador da CPA • Coordenador do curso de enfermagem • Coordenador do curso de direito • Membro do NDE do curso de enfermagem • Membro do NDE do curso de direito 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de extensão • Pesquisador institucional • Coordenador da CPA • Coordenador do curso de enfermagem • Coordenador do curso de direito • Membro do NDE do curso de enfermagem • Membro do NDE do curso de direito 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de extensão e pesquisador institucional • Coordenador da CPA • Coordenador de Curso de enfermagem e membro do NDE • Coordenador de Curso de direito e membro do NDE¹³
Total parcial	07	07	04
Representantes de Colegiados Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Membro do Conselho Nacional de Educação (01) • Membro do FORPROEX (01) 		
Total parcial	02		
Total geral	20 (Vinte)		

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme mostrado no Quadro 1, entrevistamos 20 participantes. A opção por entrevistar representantes de diferentes segmentos permitiu obtermos diferentes relatos e posicionamentos acerca da materialização da extensão nas IES pesquisadas, estabelecermos reflexões acerca dos significados que permeiam a política de extensão e compreendermos as mediações e contradições presentes ao longo do seu desenvolvimento.

Em relação ao perfil dos entrevistados, constatamos que 15 (75%) deles são do gênero feminino e 5 (25%), do gênero masculino. Com relação à idade, 3 (15%) estão na faixa etária

¹² O modelo institucional da UnB foi concebido como uma estrutura a ser seguida pelas IES que já funcionavam à época de sua criação, e para as que viriam a surgir. Seu projeto tem preocupação com a melhoria do país e visa a colocar o conhecimento produzido a serviço da comunidade local e da sociedade brasileira (Sousa, 2011).

¹³ A instituição pesquisada, classificada na organização acadêmica faculdade, possui uma estrutura organizacional em que o coordenador de extensão também desempenha o papel de pesquisador institucional. Além disso, conta com apenas um Núcleo Docente Estruturante (NDE) para todos os cursos, composto por um representante de cada curso, que é o próprio coordenador.

compreendida entre 30 e 40 anos, 15 (75%) entre 40-50 anos e 2 (10%) entre 60 e 70 anos. Quanto ao nível de formação acadêmica, 11 (55%) possuem mestrado e 9 (45%), doutorado.

No desenvolvimento desta pesquisa, para além das categorias metodológicas, foram definidas as categorias de análise, que são particulares a cada objeto e estruturadas tendo em vista os objetivos do estudo.

Franco (2005) institui duas trajetórias para o estabelecimento das categorias de análises: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori*. Em se tratando das categorias criadas e seus respectivos indicadores, estes devem ser definidos antecipadamente, o que acontece como consequência da busca da resposta central pelo pesquisador. No caso das categorias não determinadas, trata-se daquelas que emergem do discurso, do conteúdo das respostas e implicam, ainda, em uma constante ida e volta do material de análise à teoria. A autora ressalta que as categorias não definidas *a priori* se originam dos significados das respostas e do sentido dado a elas. Na realização dessa pesquisa foram definidas as seguintes categorias *a priori*: (i) relação avaliação/regulação; (ii) gestão acadêmica; (iii) curricularização da extensão; (iv) avaliação da extensão.

Importante esclarecer que determinamos tanto as categorias *a priori* quanto as *posteriori* ao longo da realização da pesquisa, a partir do estado do conhecimento e dos dados coletados, respectivamente. Ademais, procuramos articular os resultados encontrados aos objetivos do estudo, respondendo-os, esclarecendo suas relações e, conseqüentemente, elucidando a tese defendida na presente pesquisa.

Na primeira categoria, *relação avaliação/regulação*, pesquisamos as interações que se estabelecem entre os processos de avaliação institucional e regulação, compreendendo seu percurso histórico, sua evolução, os impactos na qualidade da educação superior e a forma como são concebidas pelos participantes da pesquisa. Foram incluídos nesta categoria os trabalhos de Arantes (2022), Bernardes (2014), Batista (2020), Eussen (2010), Fernandes (2017), Ferraz (2022), Griboski (2014), Gonçalves (2016), Luft (2018), Pereira (2020), Pinto (2023), Pontes (2021), Ribeiro (2010), Rodrigues (2015), Sousa (2021), Souza (2012), Teixeira Júnior (2015), Trevisan (2014), Vasconcelos (2021) e Versieux (2004).

Na segunda categoria, *gestão acadêmica*, investigamos a forma como a extensão é concebida e desenvolvida pelas IES pesquisadas e como estas operam seus processos de viabilização, registro, avaliação e uso de seus resultados. Isso permitiu que a pesquisa avançasse no sentido de perceber evoluções, entraves e como as avaliações vem redirecionando as práticas extensionistas em cada instituição pesquisada. Estão inseridos nessa categoria os estudos de Belo (2022), Botelho (2016), Campos (2019), Carvalhaes (2018), Delbem (2017), Fonseca

(2021), Mendes (2016), Pillat (2017), Rosso (2019) e Xavier (2021).

A terceira categoria, *curricularização da extensão*, permitiu a compreensão da forma de inserção curricular da extensão pelas IES pesquisadas. Para tanto, desenvolvemos a análise da articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, sua metodologia de desenvolvimento, a forma como dialoga com as comunidades e provoca transformações relevantes, além da forma como as ações desenvolvidas se articulam com as necessidades do público atendido. Estão classificados nessa categoria as pesquisas de Bergamin (2019), Fros (2017), Gameiro (2020), Roman (2022), Salatini (2018), Serva (2020), Wociechoski (2021) e Zanon (2022).

A quarta categoria, *avaliação da extensão*, analisa o processo de avaliação das atividades extensionistas e como as IES selecionadas para o estudo se posicionam, em relação à avaliação externa da extensão, bem como desenvolvem suas próprias práticas de autoavaliação institucional. Nessa categoria, são incluídos os trabalhos de Arroyo (2010), Ferreira (2021), Oliveira (2022), Rodrigues (2003) e Silva (2022).

A justificativa para a realização desta pesquisa se apoia em três importantes dimensões que se complementam. A primeira está diretamente relacionada ao exercício profissional desta pesquisadora, que desenvolveu suas atividades profissionais na área de gestão do departamento de extensão em uma faculdade da iniciativa privada do Estado de Goiás, no período de abril de 2003 até março de 2015. Em abril desse ano, assumiu o cargo de coordenadora de um curso de graduação de um centro universitário, também privado e localizado no DF.

A segunda justificativa é de cunho acadêmico e social e está alicerçada no interesse da pesquisadora em buscar maior compreensão acerca das diferentes faces que a extensão, em todo o seu processo de gênese e evolução, vem assumindo nas IES privadas do Distrito Federal, em sua interlocução com a política avaliativa do Sinaes para as atividades extensionistas. Observamos uma expressiva lacuna de pesquisa existente com relação ao objeto deste estudo. Constatamos haver muitas pesquisas que abordam a extensão, no entanto, como podemos comprovar no estado do conhecimento realizado, poucos trabalhos tratam da extensão em instituições privadas abordando sua interlocução com a política do Sinaes. Ademais não localizamos nenhum trabalho desenvolvido em IES privadas tendo como locus o Distrito Federal, tampouco, tratando das diversificações da materialidade do objeto aqui considerado em distintas organizações acadêmicas (universidade, centro universitário e faculdade).

A terceira dimensão é pessoal e se relaciona ao fato de esta pesquisadora ter exercido, por muitos anos, a gestão de atividades de extensão em uma instituição privada do DF. Tais experiências possibilitaram o acúmulo de muitas dúvidas e inquietações com relação à política de extensão. Acreditamos ser importante compreender sua diversificação nas IES privadas do

DF e se, de fato, a organização acadêmica dessas instituições influencia na forma como essa política se apresenta.

As três dimensões que justificam a realização desta pesquisa alinham-se aos questionamentos que recaem sobre a pesquisadora, em relação às determinações estabelecidas na Lei n.º 10.861/2004 (Brasil, 2004), que instaurou o Sinaes, quanto à avaliação da política de extensão, incluindo a atual normativa que se coaduna às diretrizes do órgão regulador. Dessa forma, buscamos aprofundar nossos estudos acerca da extensão na política do Sinaes e das faces que as práticas extensionistas vêm assumindo nas IES com diferentes organizações acadêmicas. Com efeito, muitas contradições que envolvem a extensão articulam-se às experiências vivenciadas pela autora desta tese, sendo boa parte delas ligada à institucionalização da política de extensão descrita nos documentos institucionais que atendem ao rigor da legislação vigente, embora seja desenvolvida de forma divergente ao proposto.

A presente tese está estruturada em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, apresentamos o estado do conhecimento sobre o objeto de estudo, traçando um panorama das pesquisas realizadas sobre a extensão no período de 2004 a 2023. Nesse capítulo, são analisadas e discutidas as produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) categorizadas *a priori* nas seguintes categorias: relação avaliação/regulação, avaliação da extensão, curricularização da extensão e gestão acadêmica.

O Capítulo 2 examina a política de avaliação da educação superior no Brasil, desde o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), criado em 1983, até o Exame Nacional de Cursos (ENC), instituído em 1996. Esse capítulo tem como objetivo compreender o conceito de avaliação no contexto do "Estado avaliador", explorando o cenário histórico das políticas avaliativas na educação superior, seus desdobramentos e a evolução das políticas anteriores ao Sinaes. Além disso, buscamos entender essas políticas dentro de seus contextos sociais, políticos e econômicos, destacando os principais desafios enfrentados e as contradições inerentes a essas políticas.

No Capítulo 3, abordamos a política de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), analisando os princípios que nortearam sua criação pela Lei n.º 10.861/2004. O texto explora o funcionamento do Sinaes diante dos principais desafios e contradições do processo avaliativo e regulatório, discutindo sua abrangência e finalidade no contexto da formação superior e na promoção da transformação social, que é vista como missão fundamental das IES. Também é analisada a evolução do Sinaes ao longo do tempo, com seus momentos de crise, mudanças e movimentos no campo da educação superior brasileira.

O Capítulo 4 discute a avaliação da extensão, apresentando seu histórico, evolução e

posicionamento diante da expansão do setor privado de educação superior. A avaliação da extensão é analisada à luz da política do Sinaes e dos atos normativos que a regulamentam, destacando a indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, curricularização, além de seu papel como mediadora na relação entre as IES e a sociedade. O capítulo também examina a extensão na perspectiva da transformação social, articulando-a à autoavaliação institucional como ferramenta de apoio à gestão das práticas extensionistas.

No Capítulo 5, discutimos as etapas e métodos de análise dos dados, abordando as trilhas para guiar a investigação e identificando unidades de registro, fundamentais para a análise contextual e para a emergência de categorias a partir dos dados coletados. Também exploramos a relação entre avaliação e regulação, essencial para entender a política do Sinaes, além de discutir os desafios e perspectivas da curricularização da extensão nas instituições pesquisadas.

No Capítulo 6, examinamos como as categorias de gestão acadêmica, avaliação da extensão e interação com a comunidade se manifestam nas práticas extensionistas de diferentes organizações acadêmicas. Analisamos a influência da política do Sinaes nessas práticas e os desafios que as instituições enfrentam para equilibrar a finalidade formativa e social das atividades extensionistas com as exigências da política de avaliação em vigor.

CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS ENTRE SABERES: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS

Este primeiro capítulo da pesquisa dedicamos à exposição do processo de elaboração do estado do conhecimento sobre a temática extensão, considerando seu desenvolvimento na realidade da educação superior brasileira. A análise empreendida sobre os trabalhos – dissertações, teses e artigos – em diferentes bases de dados oportunizou novas reflexões e a incorporação de elementos que orientaram o desenvolvimento deste trabalho, ao mesmo tempo em que permitiu identificar lacunas nas pesquisas relacionadas ao tema estudado.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) defendem que o estado do conhecimento é a identificação, o registro e a categorização que levam à reflexão e à síntese sobre a produção científica de determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros acerca de um tema específico. No tocante à sua importância para o delineamento da pesquisa científica, as autoras argumentam que o estado do conhecimento “pode fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (p. 21). A Figura 1 demonstra o ciclo do estado do conhecimento.

Figura 1 – Ciclo do estado do conhecimento



Fonte: elaborada pela autora com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), antes de adotar uma metodologia para o estado do conhecimento, é fundamental definir claramente o objetivo, delimitando o que se pretende compreender sobre determinado tema. Com base nisso, as autoras sugerem os seguintes passos: (i) definição do objetivo; (ii) determinação dos descritores ou

palavras-chaves; (iii) leitura dos resumos e extração de informações (bibliografia anotada); (iv) seleção mais direcionada ao objeto do estudo proposto (bibliografia sistematizada); (v) categorização ou agrupamento das publicações em blocos temáticos (bibliografia categorizada); (vi) elaboração de inferências e proposições com base nos resultados das publicações pesquisadas (bibliografia propositiva).

O estado do conhecimento sobre o objeto teve como recorte temporal o período entre 2004 e 2023, objetivando o alcance de publicações inseridas nas bases de dados em período posterior ao início da busca. Utilizamos as bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁴, para a busca dos artigos científicos, e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁵ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), para o levantamento de artigos científicos. Essas bases foram escolhidas por possibilitarem a estratificação da qualidade da produção intelectual, além de sua relevância como bases primárias e secundárias de artigos científicos, teses e dissertações.

Com o desenvolvimento do estado do conhecimento nesta pesquisa, identificamos as publicações sobre extensão realizadas durante o período investigado nas bases de dados mencionadas. Justificamos a definição do recorte temporal por abarcar a evolução das publicações desde o ano de 2004, quando se deu a instauração do Sinaes, as pesquisas desenvolvidas com a atualização dos instrumentos de avaliação desse sistema avaliativo, em 2017, e da regulamentação da extensão, em 2018, bem como a publicação de trabalhos sobre a temática nos cinco anos seguintes. Com efeito, tais fatos podem ter mobilizado muitos ajustes por partes das IES, visando sua adequação às normativas e, conseqüentemente, impulsionando novas pesquisas sobre o assunto.

Para a realização do levantamento bibliográfico, com o objetivo primordial de alcançar pesquisas que possibilitem acesso às discussões e abordagens sobre o tema de estudo, estabelecemos os seguintes descritores: autoavaliação no Sinaes, extensão universitária,

¹⁴ A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos ibero-americanos. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A partir de 2002, passou a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁵ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi lançado em 2000 com o objetivo de fortalecer a pós-graduação no Brasil. Considerada uma das principais bases de consulta científica, com mais de 113 milhões de acessos, por ocasião da finalização desta pesquisa, sua biblioteca virtual registrava mais de 38 mil periódicos disponíveis, além de 127 bases de textos completos, 11 bases de patentes e 31 bases de dados com livros, o que resultava na disponibilidade de mais de 270 mil documentos eletrônicos.

¹⁶ Lançada em 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

curricularização da extensão, avaliação da extensão, gestão da extensão e organização acadêmica. Para melhor delineamento da busca, utilizamos como filtros para a identificação das dissertações, teses e artigos os descritores mencionados, o ano da publicação, o nível da pesquisa (mestrado e doutorado) e a área de conhecimento Educação. Usamos os mesmos critérios de exclusão para a busca de teses, dissertações e artigos científicos.

Para a realização da pré-seleção do material pesquisado, procedemos à leitura do resumo. Para os trabalhos que não apresentavam resumo bem estruturado, realizamos a leitura dos seguintes elementos dos trabalhos: introdução, objetivos, metodologia e conclusões da pesquisa.

Em um primeiro momento, identificamos um total de 582 publicações, sendo 184 teses, 270 dissertações e 128 artigos científicos. Na leitura dos resumos desse expressivo conjunto de trabalhos, etapa de pré-seleção das publicações, excluimos as pesquisas que tratam do Sinaes, porém relacionando-o apenas com as regulamentações de cursos ofertados a distância, do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) ou que se associam a análises quantitativas de conceitos obtidos em avaliações institucionais. Desconsideramos ainda, os trabalhos que tratam da extensão no contexto de projetos sobre temas específicos, como música, línguas etc., e que não a articulam com o Sinaes, que não a relacionam com a educação superior ou que debatem unicamente a formação docente para o exercício da extensão.

Para a sistematização do estado do conhecimento deste estudo, selecionamos, quantificamos e classificamos as teses, as dissertações e os artigos científicos identificados. Demonstramos na Tabela 1 o quantitativo de publicações por descritor utilizado na pesquisa, após a exclusão dos trabalhos que se enquadravam nos focos antes mencionados.

Tabela 1 – Classificação das teses, dissertações e artigos por descritores da pesquisa nos repositórios do Catálogo e Dissertações da Capes, BDTD e SciELO (Brasil, 2004-2023)

Descritores	Teses	Dissertações	Artigos	Total de trabalhos
	Pesquisadas/ Selecionadas	Pesquisadas/ Selecionadas	Pesquisados/ Selecionados	Pesquisados/ Selecionados
Autoavaliação no Sinaes	49/13	91/15	85/15	225/43
Extensão universitária	82/4	84/1	38/4	204/9
Curricularização da extensão	7/2	27/7	3/0	37/9
Avaliação da extensão	34/2	32/0	0/2	66/4
Gestão da extensão	12/0	36/1	2/0	50/1
Total	184/21	270/24	128/20	582/65

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes, BDTD e do SciELO (2023).

A análise dos dados da Tabela 1 sobre teses, dissertações e artigos pesquisados e selecionados, à luz dos descritores autoavaliação no Sinaes, extensão universitária, curricularização da extensão, avaliação da extensão e gestão da extensão, revela alguns pontos interessantes que merecem uma discussão mais profunda.

Após a etapa de pré-seleção, selecionamos um total de 65 publicações, sendo 21 teses, 24 dissertações e 20 artigos científicos. Dentro da seleção realizada, observamos que o maior quantitativo de publicações está relacionado ao descritor “autoavaliação no Sinaes”, com 13 teses, 15 dissertações e 15 artigos, totalizando 43 produções. Esse achado pode ser interpretado como uma indicação da relevância e do impacto da autoavaliação no Sinaes no contexto da educação superior brasileira. Desde sua implementação, o Sinaes tem gerado um volume significativo de pesquisa, refletindo a preocupação das IES em entender e se adequar aos padrões e exigências desse sistema de avaliação.

O termo “extensão universitária” aparece em quatro teses, uma dissertação e quatro artigos científicos. Observamos que esse descritor apresentou um número considerável de trabalhos pesquisados, mas uma baixa taxa de seleção, pois, apesar de ser um campo reconhecido e debatido, a extensão é discutida na maioria dos trabalhos em contextos de projetos muito específicos em suas temáticas e não em articulação com o Sinaes.

Com o descritor “curricularização da extensão”, selecionamos sete dissertações, duas teses e nenhum artigo científico. Com o descritor “avaliação da extensão”, temos duas teses e dois artigos científicos. Esses dois descritores aparecem com números mais modestos de trabalhos pesquisados e selecionados, o que pode refletir a natureza emergente desses temas na agenda de pesquisa das IES, especialmente considerando que a curricularização da extensão foi regulamentada somente em 2018. A reduzida quantidade de trabalhos pode ser atribuída ao fato de que a avaliação e a curricularização da extensão estão em fase de consolidação e que as pesquisas ainda estão amadurecendo. No entanto, a tendência é que esses números aumentem conforme as instituições implementem e aperfeiçoem essas práticas.

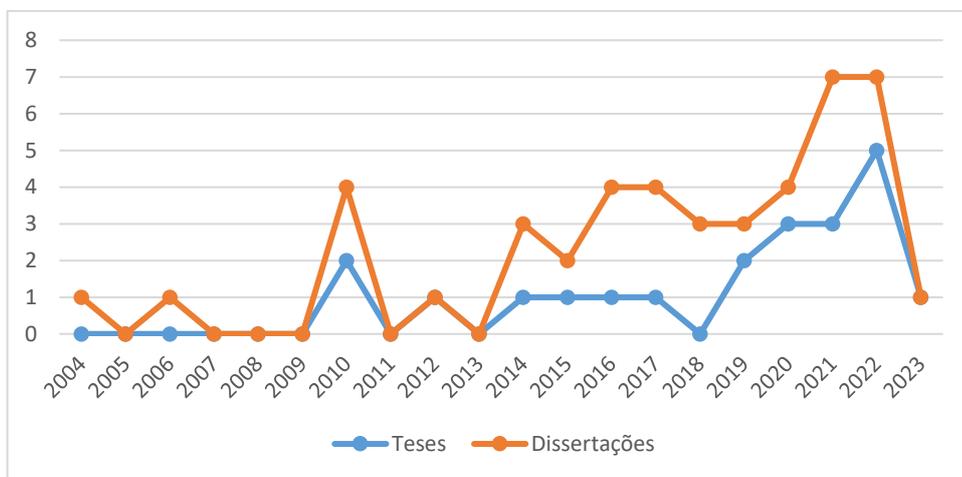
O termo “gestão da extensão” aparece com o menor número de trabalhos, apenas uma dissertação. Esse achado pode indicar uma carência de estudos que tratem da gestão de forma inovadora ou que ofereçam soluções práticas e efetivas para os desafios enfrentados pelas IES. Sendo uma área que envolve não apenas a coordenação de atividades, mas também a alocação de recursos e a integração com outros setores da instituição, a gestão da extensão pode ser vista como um campo complexo e multifacetado ainda a receber maior atenção pelos pesquisadores.

Os achados no estado do conhecimento demonstram que, embora haja um esforço significativo para investigar temas centrais relacionados à extensão universitária, tais como

gestão, curricularização e avaliação institucional, ainda existem desafios a serem superados, especialmente em termos de qualidade, inovação e aplicabilidade das pesquisas. Isso aponta para a necessidade de continuar incentivando e direcionando a produção acadêmica nas áreas de avaliação e curricularização da extensão para preencher as lacunas identificadas e fortalecer a base de conhecimento que sustenta as práticas nas IES.

No Gráfico 1, demonstramos o quantitativo de dissertações e teses publicadas no período de 2004 a 2023 sobre o tema pesquisado, por ano.

Gráfico 1 – Teses e dissertações publicadas e selecionadas por descritores da pesquisa (2004 a 2023)



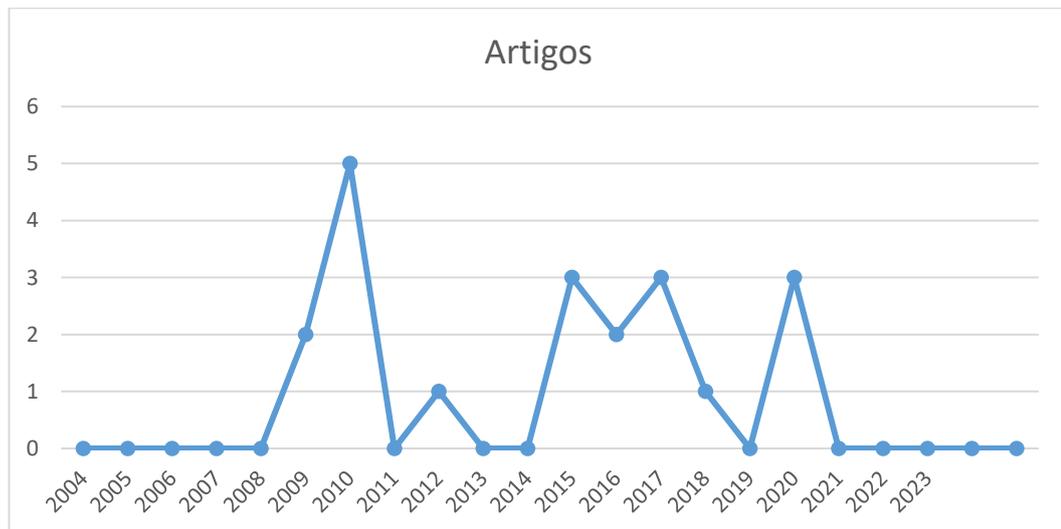
Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes e BDTD (2023).

Na evolução das publicações de teses e dissertações (45 trabalhos), selecionadas no período estudado (2004 a 2023), iniciamos nossa análise pelas publicações identificadas na primeira década de instauração do Sinaes. Identificamos uma primeira dissertação publicada em 2004, ano da criação desse sistema avaliativo. A referida pesquisa foi desenvolvida por Versieux (2004) e discute as relações entre a política de avaliação vigente à época de sua realização, o Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Observamos dois picos de publicações em 2010 e 2014, que, somados, totalizam sete publicações, 70% do total no período. É importante acrescentar que o aumento do número de publicações, nesses dois anos, pode estar relacionado a três elementos importantes. Primeiro, as pesquisas expressam o momento de ajuste e adequações à política avaliativa do Sinaes. Segundo, à tentativa, por parte das IES, de responder mais ativamente às exigências normativas. Terceiro, o início das análises e discussões sobre contradições que emergiam nas IES acerca da política de avaliação vigente. A ampliação do número de teses e dissertações no ano de 2014 também pode estar associada à publicação da

Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou os novos indicadores do instrumento de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, na modalidade presencial. O período entre 2016 e 2017 apresenta estabilidade nas publicações, somando oito trabalhos, um quantitativo que supera o observado em 2010 e 2014 (sete publicações). No período de 2019 a 2022, verificamos um percentual expressivo de publicações, o que corresponde a 48,8% (22 trabalhos) do total selecionado, incluindo todos os descritores eleitos. Esse achado pode ser justificado pela influência de dois fatores importantes: a renovação dos instrumentos avaliativos do Sinaes, em 2017, e a publicação da Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), que normatiza a extensão, em dezembro de 2018. As publicações especificamente relacionadas à curricularização, à gestão e à avaliação da extensão aparecem mais em 2019, 2020, 2021 e 2022 (14 estudos), o que corresponde a 31% das produções selecionadas. No entanto, nenhum trabalho sobre extensão relacionando-a à organização acadêmica das instituições foi localizado no período estudado.

Após a análise do quantitativo de publicação das teses e dissertações, procedemos à quantificação dos artigos publicados, por descritores da pesquisa, no período de 2004 a 2023, que pode ser observada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Artigos publicados, por descritores da pesquisa, na base de dados SciELO (Brasil, 2004–2023)



Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do SciELO (2023)

Nas análises das publicações de artigos científicos (20 trabalhos), no interstício estudado, observamos a ausência de publicações selecionadas no período de 2004 a 2007, porém com a identificação de picos nas publicações em 2010, 2012 e 2015 (9 estudos),

totalizando 45% do total de trabalhos. Esse achado pode ser explicado pelo mesmo movimento que justifica a ampliação das publicações de teses e dissertações na primeira década de instauração do Sinaes (2004-2014). Destacamos uma ampliação significativa de publicações em 2017 e 2020 (6 trabalhos), correspondente a 30% das publicações, o que pode ser justificado pelo contexto de atualização dos instrumentos de avaliação do Sinaes e, posteriormente, pelas inquietações geradas com a publicação da Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018).

A seleção dos trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação resultou em um total de 45 publicações, das quais 21 são teses e 24 dissertações. No Apêndice A deste trabalho, foram agrupadas as teses e dissertações, totalizando os 45 trabalhos selecionados na pesquisa e classificados por número, descritor, ano de publicação, instituição onde foi produzido o trabalho, nível, título, autor e orientador.

Na Tabela 2, demonstramos a classificação dessas publicações pelos descritores utilizados para a pesquisa.

Tabela 2 – Classificação das Teses e Dissertações, por descritores da pesquisa (Brasil, 2004-2023)

Descritores	Quantidade		
	Teses	Dissertações	%
Autoavaliação no Sinaes	13	15	62,2
Extensão universitária	4	1	11,1
Curricularização da extensão	2	7	20,0
Avaliação da extensão	2	0	4,5
Gestão da extensão	0	1	2,2
Total	21	24	100,0

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes e BDTD (2023).

A Tabela 2 demonstra que as publicações selecionadas com os termos extensão universitária, curricularização da extensão, avaliação da extensão e gestão da extensão compõem 37,8% das publicações (17 estudos). As demais publicações classificadas com o termo autoavaliação no Sinaes totalizam 62,2% das publicações (28 trabalhos).

Diante desse quantitativo de 45 estudos, achamos pertinente proceder a uma análise, visando quantificar as IES que mais publicaram no recorte temporal estabelecido (2004-2023). Os resultados da análise estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Classificação das Teses e Dissertações por instituição de educação superior (Brasil, 2004-2023)

Instituições de Educação Superior	Teses	Dissertações
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	3	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1	-
Universidade de Brasília	7	4
Universidade Federal de Santa Maria	-	3
Universidade Federal de Minas Gerais	1	2
Universidade Católica de Brasília	-	1
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	-	1
Universidade de Sorocaba	1	-
Universidade de São Paulo	1	-
Universidade do Vale do Sapucaí	-	1
Universidade do Estado de Mato Grosso	-	1
Universidade Metodista de São Paulo	1	-
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1	-
Universidade Estadual Paulista	1	-
Universidade Estadual de Londrina	-	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	-
Universidade Federal de Uberlândia	-	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	-	1
Universidade Federal do Ceará	-	1
Universidade Federal da Froteira do Sul	-	1
Universidade Federal de Goiás	1	-
Universidade Federal da Grande Dourados	1	-
Universidade Federal de Juiz de Fora	-	1
Universidade Federal da Paraíba	-	1
Universidade Federal do Paraná	1	-
Universidade Federal de São Carlos	-	1
Universidade Federal de Santa Catarina	-	1
Total	21	24

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes e BDTD (2023).

Os dados explicitados na Tabela 3 demonstram que a IES que mais publicou nos temas dos descritores da pesquisa foi a Universidade de Brasília (UnB), com 11 trabalhos, seguida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), com cinco trabalhos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), ambas com três produções. Quanto às regiões brasileiras que mais publicaram, destacam-se Centro-Oeste (14), Sudeste (14) e Sul (12). Particularmente, em relação ao descritor autoavaliação no Sinaes, foram encontradas 15 dissertações e 13 teses, publicadas nos anos de 2010, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021, 2022 e 2023. Observamos que o Distrito Federal se destaca com 11 trabalhos, sendo 10 deles produzidos na Faculdade de

Educação da Universidade de Brasília (UnB)¹⁷, todos orientados pelo Professor Dr. José Vieira de Sousa, e um na Universidade Católica de Brasília (UCB), orientado pela Professora Dr^a Ranilce Guimarães-Locif.

Na análise dos trabalhos mais próximos ao objeto desta pesquisa, bem como dos termos extensão universitária, curricularização da extensão, gestão da extensão e avaliação da extensão, identificamos nove dissertações e oito teses publicadas nos anos de 2004, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023. As instituições que se destacaram nas publicações sobre o tema foram: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Sorocaba (Uniso), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com uma publicação cada uma.

A elaboração do estado do conhecimento foi indispensável para a identificação das fontes e a constituição do corpus de análise do objeto de estudo. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a fase exploratória da pesquisa é fundamental para orientar tanto a construção do modelo de análise quanto para ajudar na organização de possíveis categorias que representam algumas hipóteses *a priori*. Nessa etapa, são definidos os elementos necessários para a formulação da problemática, bem como para a coleta e interpretação dos dados. As autoras argumentam que as categorias preestabelecidas são aquelas já existentes na área de discussão e que ajudam o pesquisador a organizar um esquema classificatório adequado para o tema a ser examinado. Com base na leitura e análise das publicações levantadas, iniciamos o processo de definição das categorias *a priori* do estudo, estabelecendo as seguintes: relação avaliação/regulação, avaliação das ações de extensão, curricularização da extensão e gestão acadêmica.

¹⁷ Os referidos trabalhos orientados pelo Prof. Dr. José Vieira de Sousa, revelam a contribuição significativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na produção acadêmica sobre o Sinaes, enfatizando os seus três componentes – avaliação institucional interna e externa; avaliação de cursos e avaliação dos discentes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Ao abordarem essa questão, os trabalhos de Arantes (2022), Batista (2020), Botelho (2016), Fernandes (2017), Ferraz (2022), Fonseca (2021), Gonçalves (2016), Griboski (2014), Pinto (2023), Rodrigues (2015), Teixeira Júnior (2015) e Teixeira Júnior e Rios (2017) corroboram a constatação da UnB e do citado pesquisador na orientação/produção de teses e dissertações tendo como escopo o Sinaes, no período entre 2006 e 2023. Ademais, todos os mencionados trabalhos abordam a política do Sinaes, considerando a complexidade e heterogeneidade do campo da educação superior brasileira.

Na Tabela 4, a seguir, demonstramos o quantitativo das teses e dissertações classificadas por descritores e categorias *a priori* de estudo.

Tabela 4 – Quantitativo de dissertações e teses, por descritores e categorias de estudo (Brasil, 2004–2023)

Descritores	Categorias de estudo				Total
	Relação avaliação/regulação	Avaliação da extensão	Curricularização da extensão	Gestão acadêmica	
	Teses/ Dissertações	Teses/ Dissertações	Teses/ Dissertações	Teses/ Dissertações	
Autoavaliação no Sinaes	10/11	0/0	0/0	3/4	13 /15
Extensão universitária	0/0	1/3	1/1	1/1	3/5
Curricularização da extensão	0/0	0/0	3/3	0/0	3/3
Gestão da extensão	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1
Avaliação da extensão	0/0	2/0	0/0	0/0	2/0
Total	10/11	3/3	4/4	4/6	21/24

Fonte: elaboração própria, com base no banco de dissertações e teses da Capes e BDTD (2023).

Na análise dos dados da Tabela 4, observamos que a categoria *a priori*, *relação avaliação/regulação*, se destaca com 21 trabalhos, tendo sido escolhida previamente, devido à importância do aspecto regulatório na política do Sinaes.

Entendemos que, à medida que a avaliação e a regulação ganharam centralidade no contexto da educação superior brasileira, não apenas o ensino e a pesquisa, mas também a extensão passou a ser fortemente impactada por essas dinâmicas. A pressão para atender às exigências regulatórias influencia diretamente a forma como as IES estruturam e executam suas atividades de extensão. Conforme argumenta Dias Sobrinho (2003), o foco não deve estar na tensão entre os dois processos inerentes à avaliação – o formativo e o regulatório – mas, sim, na maneira como a regulação tende a se sobrepor à formação. Ademais, assim como a avaliação formativa na educação pode ser ofuscada pelo foco excessivo na regulação, as práticas extensionistas também correm o risco de serem moldadas mais pela necessidade de cumprir requisitos burocráticos e alcançar indicadores de desempenho do que pela sua verdadeira missão emancipatória e transformadora.

As instituições de educação superior utilizam, na centralidade do planejamento de suas ações de extensão, as diretrizes da política avaliativa vigente, especialmente a Resolução n.º 07/2018, visando cumprir as exigências estabelecidas para o alcance dos índices de qualidade

almejados. Todavia, é importante problematizar que, quando a extensão é vista prioritariamente como uma ferramenta para atender às demandas regulatórias, perdemos de vista seu potencial formativo integral, que visa a promover a transformação social e a construção de um conhecimento aplicado à realidade da comunidade. Em razão disto, a extensão deve ser integrada de maneira que vá além da simples conformidade com os instrumentos de avaliação e regulação. Significa que deve preservar sua essência de conectar o conhecimento acadêmico com as necessidades sociais, sem se deixar limitar por uma concepção puramente mercadológica ou de prestação de contas. É fundamental, portanto, que a avaliação das atividades de extensão considere tanto os aspectos regulatórios quanto seu impacto social e educativo, garantindo que continue a desempenhar seu papel formativo no interior das IES.

Na categoria *relação avaliação/regulação*, agrupamos 10 teses e 11 dissertações, todas associadas ao descritor “autoavaliação no Sinaes”. As pesquisas selecionadas abordam a avaliação da educação superior brasileira, bem como sua relação com a diversificação e heterogeneidade das instituições que ofertam este nível educacional. São estudos que tratam da autoavaliação no âmbito do que é proposto pela política de avaliação vigente e o que, de fato, está posto, nas IES. Integramos também a essa categoria os estudos que trazem para discussão a avaliação da extensão no contexto da avaliação externa do Sinaes, desvelando os desafios e as limitações que se apresentam nesse processo.

A categoria de estudo *avaliação da extensão* compõe este estudo por considerarmos que a avaliação das ações de extensão vai além da simples medição de resultados, visto que envolve uma reflexão profunda sobre a relevância, a qualidade e a eficácia das atividades desenvolvidas.

Silva, Vieira e Filho (2024) defendem que, enquanto busca atender às demandas da sociedade, a extensão universitária coloca a qualidade da formação acadêmica no centro de suas prioridades, ao lado da pesquisa científica e do ensino. Ao longo dos anos, ela tem se fortalecido, especialmente com a implementação de diretrizes legais que exigem maior atenção ao registro das ações e aos processos de autoavaliação. Nessa direção, a avaliação precisa ser ampla, devendo considerar tanto os aspectos quantitativos, como o número de projetos realizados e a quantidade de pessoas atendidas, quanto os qualitativos, como a transformação social gerada, o engajamento da comunidade e a integração dessas atividades com o ensino e a pesquisa. Com efeito, a avaliação também desempenha um papel relevante na melhoria contínua das práticas extensionistas, contribuindo para que, ao identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de aprimoramento, as instituições podem ajustar suas estratégias e metodologias para maximizar o impacto de suas ações. Além disso, a avaliação ajuda a garantir que as atividades de extensão estejam alinhadas com as políticas institucionais e as demandas

sociais, contribuindo para o cumprimento da função social, notadamente, das universidades.

Nesta pesquisa, a categoria *avaliação da extensão* é composta por estudos que tratam dos processos de avaliação da extensão por iniciativa das IES, buscando mensurar quanti e qualitativamente seus indicadores, conforme a normativa vigente, o planejamento e o desenvolvimento da política por elas estabelecidas. Esses estudos retratam como a avaliação da extensão pelas instituições pode influenciar processos reflexivos que direcionem a sua articulação com o ensino e a pesquisa e a forma como se estabelece sua relação com a sociedade. Incluímos nesta categoria seis pesquisas associadas aos descritores extensão universitária (uma tese) e avaliação da extensão (cinco dissertações).

A escolha da categoria *curricularização da extensão* para este estudo está diretamente relacionada à obrigatoriedade de sua integração aos currículos acadêmicos, conforme determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) e pela Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018), que regulamenta a extensão.

As instituições de educação superior adotam a curricularização da extensão como o procedimento essencial para sua implementação, assegurando que as atividades extensionistas sejam adequadamente incorporadas ao projeto pedagógico dos cursos. Nessa categoria, foram agrupadas pesquisas que abordam o processo de implantação da extensão nos currículos da graduação, refletindo sobre os desafios entre cumprir o que é estabelecido pela normativa vigente e a forma como as instituições concebem a extensão. Os estudos abarcados por esta categoria desvelam os aspectos positivos e negativos da curricularização da extensão e trazem para reflexão um contexto que, muitas vezes, se perde em meio à organização de cada instituição e altera o significado da extensão no processo de ensino-aprendizagem. Foram selecionados oito estudos relacionados aos descritores curricularização (três teses e três dissertações) e extensão universitária (duas teses).

A categoria *gestão acadêmica* é composta por 11 trabalhos, sendo quatro teses e sete dissertações. Essa categoria foi também selecionada por sua importância em garantir que a extensão universitária seja integrada de forma eficiente e estratégica na vida acadêmica. A gestão acadêmica inclui desde a formação de professores e a infraestrutura necessária até os processos de registro e a criação de parcerias, todos elementos fundamentais para desenvolver uma extensão que realmente contribua para a formação integral dos estudantes e para o cumprimento da missão social das instituições de educação superior.

Nesse contexto, a gestão da extensão desempenha um papel crucial na integração eficaz das atividades extensionistas ao ambiente acadêmico. Segundo Frizzo, Marin e Schellin (2016),

a extensão universitária deve ser considerada um elemento estruturante dentro das universidades, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o cumprimento da missão social das instituições. Nessa direção, é importante refletir sobre a necessidade de a gestão acadêmica incluir, também, a criação de parcerias estratégicas e processos de avaliação que garantam a qualidade e o impacto das ações extensionistas.

Estão classificados na categoria *gestão acadêmica* os trabalhos que abordam o Sinaes e os impactos da avaliação institucional na educação superior brasileira, trazendo para a reflexão os movimentos decisórios realizados pelas IES, que oscilam entre a regulação e a emancipação. Nela, estão também incluídos os trabalhos que abordam os impactos do Sinaes na gestão da educação superior privada e os contrapontos gerados pela política de avaliação, bem como o desenvolvimento da política de gestão da extensão no âmbito das IES, considerando a regulação vigente e as características institucionais.

No apêndice B, demonstramos a classificação das 45 publicações – teses e dissertações – nas quatro categorias *a priori* de estudo: relação avaliação/regulação, avaliação das ações de extensão, curricularização da extensão e gestão acadêmica, já mencionadas neste estado do conhecimento. Na seção seguinte, discutiremos as publicações selecionadas para esta pesquisa por categorias de estudo *a priori* e explicitadas no referido apêndice.

Discussão das teses e dissertações selecionadas para análise

Na análise das teses e dissertações, observamos que os 45 estudos, antes mencionados, foram levantados e classificados nas quatro categorias *a priori* e são discutidos, buscando trazer para a reflexão sua relação com o objeto da pesquisa, considerando, no conjunto das mesmas, os seguintes aspectos fundamentais: i) a política de avaliação do Sinaes e como o processo de avaliação da extensão, na perspectiva da avaliação institucional, é desenvolvido considerando seus respectivos indicadores; ii) o processo de integração da extensão aos currículos de graduação (curricularização da extensão), seus desafios e suas limitações; e iii) a influência da política de avaliação e da autoavaliação e seus reflexos na gestão acadêmica das IES com foco nas ações de extensão.

A análise será iniciada pela discussão dos trabalhos agrupados na categoria *relação entre avaliação e regulação* (dez teses e onze dissertações), sendo eles realizados por Arantes (2022), Batista (2020), Bernardes (2014), Eussen (2010), Fernandes (2017), Ferraz (2022), Gonçalves (2016), Griboski (2014), Lima (2010), Luft (2018), Pereira (2020), Pinto (2023),

Pontes (2021), Ribeiro (2010), Rodrigues (2015), Sousa (2021), Souza (2012), Teixeira Júnior (2015), Trevisan (2014), Vasconcelos (2021) e Versieux (2004).

Ainda que se trate de um trabalho produzido no ano de institucionalização do Sinaes, a dissertação de Versieux (2004) avaliou esta política avaliativa, discutindo a concepção de avaliação e as políticas que precederam esse sistema. O autor destacou que, na idealização do referido sistema, a avaliação deveria ser predominantemente formativa e emancipatória, com ênfase na ideia de sistema, centralidade na instituição e rejeição das práticas de *rankings*. O estudo também revela que tanto o Paiub quanto o Sinaes se aproximam de uma concepção mais democrática de avaliação, enquanto o ENC adota um caráter predominantemente regulador. No entanto, argumenta que, apesar da sua visão mais democrática, o Sinaes acaba incorporando alguns elementos de natureza reguladora.

Ribeiro (2010) apresenta uma perspectiva similar à de Versieux (2004), ao destacar as transformações políticas, sociais e econômicas das últimas décadas, considerando a reconfiguração do Estado e sua relação com as políticas de avaliação da educação superior. O autor identifica que o processo de autoavaliação evoluiu em três fases principais: em 2004, ocorreu a construção coletiva da proposta de autoavaliação; entre 2005 e 2006, houve um período de euforia institucional, impulsionado principalmente pela forte atuação da CPA no contexto institucional; e, entre o final de 2008 e 2009, o processo de autoavaliação perdeu destaque internamente, influenciado pelas novas diretrizes do Ministério da Educação para a avaliação da educação superior.

Uma perspectiva distinta dos autores anteriores é apresentada por Lima (2010), ao descrever os desafios e as facilidades enfrentados pelos coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) na implementação da autoavaliação nas IES. O autor observa que, até então, os programas de autoavaliação no Brasil tinham objetivos predominantemente regulatórios e uma abordagem somativa. Porém, com a introdução do Sinaes, houve avanços significativos que transformaram a avaliação em uma ferramenta mais abrangente, combinando aspectos formativos, emancipatórios e regulatórios. A pesquisa revelou que a avaliação interna passou a desempenhar um papel transformador, integrando-se à avaliação externa. Embora apenas das 51 IES públicas e privadas pesquisadas pelo autor, situadas no Estado do Ceará, cumpram os requisitos burocráticos estabelecidos pela legislação, ainda há um longo caminho a percorrer para que assimilem completamente a nova cultura de avaliação promovida pelo Sinaes.

Eussen (2010) também compartilha uma visão similar à de Versieux (2004), em relação à utilização de conceitos para o ranqueamento de instituições. A autora analisou a configuração que a política nacional de avaliação para a educação superior veio assumindo na Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os resultados do estudo mostram que a implementação do Sinaes na UFRN tem ocorrido de forma muito lenta e que a amplitude e a complexidade do processo avaliativo têm dificultado sua aplicação em todas as dimensões previstas pelo MEC. A pesquisa indica que, na prática, o Sinaes vem adotando uma postura mais normativa, com foco no estabelecimento de *rankings* entre cursos e instituições, em vez de promover uma avaliação mais qualitativa do ensino.

Buscando investigar a política de avaliação da educação superior, Souza (2012) examinou a relação entre a União e o sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e seu impacto na política avaliativa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O estudo revelou que essa relação influenciou diretamente as políticas avaliativas da UEMS, levando-a a aderir automaticamente às normas do sistema federal quando não havia normatização pelo sistema estadual. Assim, a universidade passou a incluir seus estudantes no Enade e a conduzir sua autoavaliação de acordo com o Sinaes. A conclusão do estudo apontou que o poder regulatório exercido pela União influencia as ações institucionais, mesmo em contextos locais e autônomos como o da UEMS. No cenário da avaliação da educação superior, o regime de colaboração entre os entes federados tem se manifestado principalmente como um processo de cumprimento de normas, o que impede que o Sinaes seja percebido como um sistema de cooperação real.

Considerando a importância da autoavaliação institucional no processo de avaliação do Sinaes, Bernardes (2014) averigou a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em articulação com os processos de autoavaliação institucional. A autora constatou uma fraca articulação dos resultados da autoavaliação institucional que ocorre nos cursos com as ações desenvolvidas pela CPA e pela gestão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo destaca que houve alternância entre o predomínio da avaliação regulatória na referida instituição e da avaliação emancipatória em suas práticas cotidianas. Foi demonstrado na pesquisa que a construção de uma concepção de avaliação é um campo conflituoso, pois há, dentro da instituição, atores sociais que querem a avaliação para o ranqueamento e para a classificação, como há aqueles que buscam a avaliação formativa e emancipatória.

Trevisan (2014) realizou um estudo detalhado sobre as influências da avaliação promovida pelo Sinaes na concepção e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de dois cursos de Pedagogia em instituições públicas federais do Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou compreender como a avaliação externa, quando integrada aos processos de autoavaliação, impacta o currículo e a organização dos cursos. A autora constatou que a avaliação externa promovida pelo Sinaes, de fato, exerce uma influência significativa sobre a estrutura curricular

dos cursos. Essa influência é amplificada quando a avaliação externa é contextualizada e complementada pelos processos internos de autoavaliação, permitindo uma maior aderência às necessidades e particularidades de cada instituição.

Griboski (2014) pesquisou o percurso avaliativo dos cursos de Pedagogia e as transformações na gestão acadêmica resultantes das avaliações do Sinaes. A autora alcançou um achado similar ao de Trevisan (2014), identificando uma estreita relação entre os processos de avaliação e regulação, sobretudo para efeitos regulatórios. No entanto, também evidenciou um distanciamento entre esses processos e a orientação para a tomada de decisões na gestão acadêmica, um fator relevante para a melhoria da qualidade dos cursos. Essa desconexão aponta para um desafio na implementação das avaliações do Sinaes, visto que, em alguns casos, a conformidade regulatória pode sobrepor-se às decisões pedagógicas que realmente influenciam a qualidade educacional.

Rodrigues (2015) investigou os efeitos do Sinaes em um grupo de IES privadas de Minas Gerais, chegando a conclusões que reforçam os achados de Griboski (2014). Desta forma, o primeiro estudo mencionado evidencia que a política de avaliação do Sinaes tem se concentrado, cada vez mais, na regulação da qualidade por meio do controle de indicadores e insumos, em vez de promover uma avaliação formativa que realmente induza à melhoria dos processos educacionais. Assim, enquanto Griboski (2014) destacou o distanciamento entre os processos de avaliação e a tomada de decisões na gestão acadêmica, Rodrigues (2015) observou que essa tendência regulatória também se manifesta nas IES privadas mineiras. Observamos que esses dois estudos evidenciam que o enfoque no controle e na regulação, embora importante, tem relegado a segundo plano a dimensão formativa da avaliação, sendo esta que poderia contribuir de forma mais significativa para o aprimoramento pedagógico e a qualidade educacional. Assim, ambos os estudos revelam um desafio comum nas IES, traduzido no fato de que a ênfase na conformidade regulatória pode estar limitando o potencial transformador das avaliações promovidas pelo Sinaes.

A dissertação de Gonçalves (2016) concentrou-se na autoavaliação institucional na Universidade de Brasília (UnB), buscando compreender sua importância e seu significado real. O estudo abordou as contradições entre o que é prescrito pelo Sinaes e o que, de fato, é realizado, destacando a relevância desta política avaliativa para o avanço da educação superior brasileira, que pode não estar sendo plenamente utilizado. A autora argumenta que, na UnB, o processo de autoavaliação ainda precisa ser abordado de forma mais abrangente e crítica, com propostas concretas de melhoria. Ela ressalta a falta de participação da comunidade acadêmica

e a autonomia limitada da CPA dessa instituição, resultando em relatórios descritivos pouco eficazes.

Fernandes (2017) analisou a autoavaliação em uma amostra de onze IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (SFE), com foco específico na relação entre o Estado avaliador e o Estado regulador. O autor concluiu que, embora a cultura de autoavaliação esteja presente na maioria das IES investigadas, a morosidade no processo de instrução, gerido pelas secretarias do Ministério da Educação, prejudica a efetividade tanto da autoavaliação quanto da política do Sinaes. Observou, também, que o Estado avaliador continua alinhado aos princípios do Sinaes, mas não há evidências suficientes para afirmar que o Estado regulador considere a autoavaliação de forma adequada em suas decisões, o que levanta questionamentos sobre a integração desses dois papéis estatais no processo avaliativo.

Luft (2018), por outro lado, centrou seu estudo nas contribuições do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) para o Sinaes, destacando a avaliação da educação superior como um elemento crucial para a melhoria da qualidade institucional. A autora demonstrou que o Paiub teve um impacto positivo na promoção de uma cultura de avaliação dentro das IES, ajudando a identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, além de promover a transparência e a prestação de contas. O estudo conclui que essas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento da qualidade na educação superior brasileira, evidenciando uma perspectiva mais otimista e focada nos benefícios do processo avaliativo.

Ao investigar a política do Sinaes, Pereira (2020) constatou que as IES utilizam os resultados das avaliações de maneira diversificada, inclusive para fins de ranqueamento, o que pode ser motivado tanto por concepções gerencialistas, voltadas para a eficiência e a competitividade, quanto por demandas internas da comunidade acadêmica, como a busca por prestígio. O autor identificou que, embora o ranqueamento não seja um objetivo explícito do Sinaes, ele se tornou uma prática comum devido à pressão por visibilidade no cenário educacional. Essa tendência reflete a influência da lógica de mercado na educação superior, o que pode, por um lado, estimular a melhoria contínua, mas, por outro, reforçar uma visão limitada da qualidade educacional, focada em indicadores quantitativos e *rankings*, em vez de abordagens mais formativas e qualitativas.

No âmbito das articulações entre a autoavaliação e a avaliação institucional externa, preconizadas pelo Sinaes em IES públicas e privadas, Batista (2020) mostrou a incipiência presente no sistema. De acordo com a autora, tal situação é decorrente da avaliação com fins regulatórios, percepção também defendida por Pereira (2020), cujo trabalho foi comentado

antes. Ademais, é retratada na pesquisa a falta de informações e de formação adequada e suficiente dos membros da CPA, além do desconhecimento da função e do potencial transformador da autoavaliação.

Sousa (2021) analisou como os relatórios de autoavaliação do triênio 2015, 2016 e 2017 contribuíram para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 de uma universidade pública e multicampi. O trabalho buscou relatar de forma sucinta as etapas da autoavaliação institucional vivenciadas por um profissional da educação nomeado pela primeira vez para participar da CPA da IES investigada. A pesquisa comprovou que a universidade pesquisada seguiu toda a legislação do Sinaes para a realização da autoavaliação institucional, contudo foi detectada a falta de capacitação técnica dos membros de sua CPA e a falta de participação dos representantes do segmento discente e da sociedade civil organizada nas etapas da autoavaliação institucional. O trabalho demonstra a deficiência no uso dos resultados da autoavaliação e para a composição de um dos documentos mais importantes da instituição, o PDI, contradição também constada pelos estudos de Griboski (2014) e Trevisan (2014).

Vasconcelos (2021) investigou os fatores que dificultaram o avanço da Comissão Setorial Própria de Avaliação de uma outra universidade pública e multicampi. A pesquisa avaliou o processo de institucionalização da autoavaliação e a proposição de ações concretas no *Campus* de Governador Valadares (CSPA-GV) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo revelou que diversos fatores têm prejudicado a evolução da CSPA-GV, impedindo que ela alcance as fases de sedimentação e legitimação completa no interior da instituição. Entre os principais desafios identificados estão a resistência interna, a falta de recursos adequados e o suporte institucional limitado, que dificultam a consolidação de uma cultura sólida de autoavaliação institucional no referido *campus*. Além disso, o estudo aponta que, enquanto a institucionalização da CSPA-GV ainda estava em curso, a CPA enfrentava obstáculos significativos para promover uma integração efetiva dos processos de autoavaliação no cotidiano acadêmico e administrativo do *campus*, comprometendo a capacidade de gerar melhorias contínuas e sistemáticas.

Pontes (2021) estudou o fortalecimento da extensão nas últimas décadas como instrumento de transformação social e trouxe importantes críticas ao fato de o Sinaes dar maior enfoque aos processos avaliativos voltados ao ensino e à pesquisa, relegando as atividades de extensão. O referido estudo investigou a configuração do processo de avaliação da extensão universitária no âmbito dos fóruns nacionais à luz da política do Sinaes e do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), comitê internacional que reúne padrões para avaliação da educação superior dos Estados Unidos e Canadá. A autora ressalta que o Sinaes

demonstra fragilidade no que se refere a subsidiar as universidades na busca por uma avaliação da extensão que possa ser articulada com sua avaliação institucional, contribuindo para a tão propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A superação de tal fragilidade requer mais atenção, em especial, em tempos de curricularização, em prol de uma formação profissional e cidadã para os estudantes, estendendo seus efeitos para toda a sociedade.

Ferraz (2022) pesquisou os efeitos da avaliação institucional externa em dois centros universitários privados do DF, constatando que o Estado tem direcionado o Sinaes por critérios de eficiência e produtividade, favorecendo aspectos quantitativos, conduzindo ao abandono gradativo dos princípios formativos dessa política e contribuindo para que o mercado se torne o principal orientador de qualidade no subcampo privado da educação superior. O autor conclui que tais circunstâncias têm colaborado para que a avaliação institucional externa venha perdendo sua capacidade de indução da qualidade no subcampo privado, notadamente no DF, em razão dos princípios da regulação instituídos pelo Estado, em detrimento de uma avaliação formativa e emancipatória.

A pesquisa realizada por Pinto (2023) examinou a avaliação institucional externa, também no âmbito da educação superior privada do DF, durante os processos de credenciamento e credenciamento das IES, constando que essa avaliação tende a homogeneizar as instituições, utilizando instrumentos e práticas que desconsideram suas características individuais. Apesar disso, a regulação adapta normas conforme o desempenho das instituições nas avaliações, diferenciando-as em termos de requisitos e expectativas. No entanto, a autora aponta uma contradição significativa: enquanto o Sinaes é originalmente concebido como um instrumento formativo e emancipador, sua implementação tem se alinhado, cada vez mais, a uma lógica de controle e regulação, similar ao que Ferraz (2022) descreveu como um direcionamento por critérios de eficiência e produtividade, favorecendo aspectos quantitativos. Essa abordagem contribui para a perda do potencial formativo da avaliação institucional externa, ao mesmo tempo em que ignora a diversidade e as diferentes configurações das IES, reforçando a ideia de que o mercado, e não o processo avaliativo, se torna o principal orientador de qualidade no subcampo privado da educação superior.

Em seu estudo, Teixeira Júnior (2015) levantou teses, dissertações e artigos produzidos no interstício de 2004 a 2014 abordando quais efeitos o Sinaes teria produzido no curso de Administração no período. No levantamento e mapeamento das produções acadêmicas sobre o Sinaes realizado pelo autor, aparecem trabalhos que discutem a historicidade e/ou teoria do Sinaes como um todo, a implementação ou gestão desse sistema de avaliação em IES específica ou grupo dela relacionado à comparação/utilização de alguma ferramenta de gestão e a

organização no âmbito desse sistema de avaliação. O autor destaca que a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) são as instituições com o maior número de produções sobre o Sinaes, seguidas pela PUC-São Paulo, Universidade Federal da Bahia e Unicamp até o ano de 2014.

Com a análise das teses e dissertações apresentadas neste estado do conhecimento, destacamos diversas contradições entre o que o Sinaes concebe como política de avaliação e o que, de fato, se realiza na prática, especialmente em relação ao uso dos resultados das avaliações. Um ponto central de divergência é a forma como a avaliação, inicialmente proposta como um processo formativo e emancipatório, tem sido gradualmente transformada em um instrumento regulatório, fazendo com que os aspectos quantitativos e gerenciais prevaleçam sobre as dimensões qualitativas. Essa mudança afeta diretamente a extensão que, inserida nesse processo avaliativo, passa a ser influenciada pelos mesmos critérios regulatórios, prejudicando seu potencial transformador. Assim, em vez de promover uma avaliação que emancipe e valorize a diversidade das IES, na prática, o Sinaes reforça uma lógica de controle que limita a autonomia institucional e a capacidade de adaptação às realidades locais, revelando uma tensão fundamental entre os objetivos declarados e os efeitos concretos da política de avaliação.

Tomando como base o ideário das pesquisas analisadas, no que tange à autoavaliação institucional, é relevante discutir as contradições presentes nesse processo. Embora a autoavaliação seja estruturada e conduzida pelas próprias IES, suas diretrizes são amplamente determinadas pelo sistema de avaliação externa, o que limita sua autonomia e compromete seu potencial emancipatório. Além disso, a falta de subsídios adequados impede que a autoavaliação seja realizada com a periodicidade, representatividade e autonomia necessárias para alcançar seus objetivos. Os mesmos estudos revelam que, apesar de a autoavaliação ser um mecanismo interno, sua institucionalização enfrenta diversos embates, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos agentes institucionais e ao uso dos resultados como ferramenta de gestão. Essa tensão entre a necessidade de autonomia na autoavaliação e as imposições da avaliação externa reflete uma contradição central: enquanto a autoavaliação deveria servir como um processo formativo e adaptável às especificidades de cada IES, na prática, ela é frequentemente moldada por exigências regulatórias que podem limitar seu impacto e sua eficácia.

No campo da extensão, identificamos uma contradição relevante na forma como sua avaliação é realizada. Observamos uma fragilidade no processo, marcada pela ausência de uma articulação eficaz entre a autoavaliação feita pelas instituições e a avaliação externa, que tende a priorizar aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Essa ênfase nos números compromete uma análise mais aprofundada e abrangente da extensão, que seria melhor avaliada

a partir de indicadores qualitativos capazes de refletir sua real complexidade e impactos sociais. Essa lacuna resulta em uma avaliação fragmentada que prejudica aspectos importantes, como a integração da extensão com o ensino e a pesquisa, bem como sua comunicação com a sociedade. Além disso, reflete uma tensão maior dentro do Sinaes que, em vez de promover uma política de avaliação que valorize a educação formativa e emancipatória, tem se consolidado como um instrumento meramente regulatório. No segmento privado da educação superior, isso se manifesta na ênfase do ranqueamento e na competitividade entre as IES, afastando-se dos princípios originais do Sinaes e reforçando uma lógica de mercado que prioriza indicadores quantitativos em detrimento de uma visão holística da educação. Essa contradição entre a proposta formativa do Sinaes e sua implementação regulatória desafia a eficácia da política de avaliação e sua capacidade de contribuir para a missão educativa mais ampla das instituições.

Na categoria *avaliação da extensão* foram analisadas as três teses, de Arroyo (2010), Oliveira (2022) e Silva (2022), e três dissertações, de Ferreira (2021), Rodrigues (2003) e Silva (2016), e que têm como objeto a avaliação da extensão pelas IES.

O estudo de Rodrigues (2003) teve como objetivo identificar indicadores de qualidade para avaliar a prática da extensão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com base no conceito de qualidade na educação. O autor constatou que, na universidade estudada, havia um desconhecimento significativo desses indicadores, resultando em uma depreciação da atividade de extensão, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Ademais, observou que a extensão é frequentemente subaproveitada, comprometendo seu potencial impacto dentro e fora da universidade. Essa situação revela uma lacuna na integração da extensão com o ensino e a pesquisa, sugerindo a necessidade de maior clareza e valorização dessa atividade como parte essencial da missão universitária. O estudo conclui que, para reverter esse quadro, é essencial não apenas definir e disseminar indicadores de qualidade claros e compreensíveis, mas também promover uma mudança cultural que valorize a extensão como parte integral e indispensável da missão institucional.

Silva (2016) discute as dificuldades enfrentadas na elaboração de uma avaliação eficaz da extensão em uma universidade pública, propondo a estruturação de um modelo específico para esse propósito. O autor destacou a necessidade urgente de melhorar a sistematização das informações relacionadas à extensão, argumentando que uma melhor organização dos dados facilitaria a análise e a verificação dos avanços alcançados. Além disso, ressaltou que essa sistematização é fundamental para fornecer suporte às decisões estratégicas e garantir a transparência das ações desenvolvidas, promovendo um ambiente mais aberto e colaborativo. Essa ideia não só reforça as conclusões de Rodrigues (2003), que identificou a depreciação e o

subaproveitamento da extensão, mas também aponta a importância de um modelo de avaliação que realmente valorize e integre a extensão como uma parte essencial da missão universitária, garantindo sua eficácia e impacto tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral.

Nessa mesma direção, Arroyo (2010) trata da avaliação da extensão e de sua contribuição para o processo de formação dos estudantes. O autor enfatiza a importância de uma avaliação reflexiva e crítica, que deve configurar-se como ferramenta de compreensão do real significado da extensão, do que, de fato, se faz numa ação de extensão, quem faz, como faz, para quem e por que faz. A pesquisa reforça que a avaliação da extensão universitária não pode ser tratada de maneira isolada nas ações das IES e nem somente pela determinação das políticas para a educação superior, pois, quando se tem como meta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a avaliação destes três eixos formativos deve ser feita de forma articulada.

Motivado pelos desafios enfrentados por uma universidade federal no processo de avaliação da extensão, assim como Rodrigues (2003) e Domingues (2016), Ferreira (2021) desenvolveu um instrumento específico para essa avaliação. O autor propôs diversas melhorias na gestão da extensão universitária, incluindo a necessidade de sua institucionalização, o aprimoramento dos processos relacionados ao gerenciamento das ações e um melhor direcionamento dos recursos financeiros. Além disso, Ferreira (2021) sugeriu a criação de programas de fomento voltados para o aumento das atividades de extensão em áreas com menor atuação, com o objetivo de equalizar o desenvolvimento dessas atividades e garantir uma maior abrangência e impacto das ações extensionistas.

Silva (2022) complementa as ideias de Arroyo (2010) quando defende e demonstra a importância e as possibilidades da avaliação da extensão como ferramenta também para nortear a gestão dos coordenadores de curso e a atuação dos docentes. Silva (2022) fundamenta sua discussão, entre outros, na Resolução n.º 07/2018, que normatiza a extensão, e nos documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), e aponta a necessidade de um olhar mais criterioso na inserção da extensão aos currículos. Tal afirmativa embasa-se na transformação da concepção da extensão, que não mais se restringe a uma mera visitação à sociedade, mas assume características de compromisso com a transformação social. Assim, sua avaliação precisa alcançar a amplitude de seu conceito e os processos de articulação desta com a sociedade devem ser priorizados.

A pesquisa de Oliveira (2022) investigou a avaliação institucional da extensão nas universidades federais brasileiras, com base na análise de documentos do FORPROEX e na política de avaliação da extensão à luz do Sinaes, especialmente nos processos de autoavaliação

das CPAs. A autora observou que a extensão está institucionalizada nas universidades federais, por meio das pró-reitorias específicas ou órgãos equivalentes, e que a avaliação da extensão é formalizada nas resoluções que regulamentam a área na maioria das instituições, com muitas pró-reitorias que contam com setores dedicados à avaliação. No entanto, Oliveira (2022) constatou que a avaliação das ações de extensão é realizada, principalmente, por meio de relatórios elaborados pelos coordenadores das ações, especialmente dos programas e projetos de extensão, sem a participação da comunidade externa.

Na categoria *curricularização da extensão*, agrupamos os trabalhos de Fros (2017), Salatini (2018), Bergamin (2019), Gameiro (2020), Serva (2020), Wociechoski (2021), Roman (2022) e Zanon (2022). Os oito estudos convergem para as grandes limitações que envolvem a integração da extensão ao currículo da graduação e para o reconhecimento de sua importância no processo da formação dos estudantes.

Fros (2017) discutiu propostas para a implementação da curricularização da extensão no curso de administração da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A autora constatou que há um desconhecimento generalizado sobre a curricularização da extensão, assim como a respeito da própria extensão universitária, mesmo entre os extensionistas. Esse achado reforça as observações de Ferreira (2021), que identificou a necessidade de melhorias na gestão e institucionalização da extensão universitária. Entretanto, enquanto o último autor mencionado propôs um modelo de avaliação e sugeriu o aprimoramento dos processos de gerenciamento e direcionamento de recursos, Fros (2017) evidenciou que, para a curricularização ser efetiva, são necessárias diversas adequações tanto no curso de Administração quanto na instituição como um todo. Embora tenha sugerido mudanças específicas, a autora concluiu que ainda não foi possível definir a melhor forma de implementar a curricularização, além de indicar que o processo exige uma abordagem mais estruturada e bem informada, como a que Ferreira (2021) propôs para a gestão da extensão universitária.

Em um estudo também voltado à curricularização da extensão, Salatini (2018) apresentou uma proposta de tutorial voltado para docentes e discentes da área de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), visando oferecer suporte e orientação durante a nova fase de integração da extensão ao currículo. A autora desenvolveu uma página *web* com informações detalhadas sobre a história da extensão, suas concepções, legislações pertinentes, atividades realizadas em outras instituições, tanto nacionais quanto internacionais, e um passo a passo para a implementação dessas práticas no currículo. Esse trabalho alinha-se aos desafios identificados por Fros (2017), que ressaltou o desconhecimento e a necessidade de adequações para a implementação da curricularização da extensão. Enquanto

Fros (2017) destacou as dificuldades de integrar a extensão no curso de Administração da Unipama, Salatini (2018) buscou ativamente mitigar essas barreiras na UEL, na perspectiva de facilitar a compreensão e a prática da extensão. Ambas as iniciativas visam à elevação da extensão ao mesmo nível de importância que os outros dois pilares da universidade (ensino e pesquisa), promovendo uma maior conscientização e integração das práticas extensionistas na formação acadêmica.

Serva (2020) reafirmou os desafios presentes no processo de curricularização da extensão, investigando como essa política pode influenciar o aprimoramento da aprendizagem e do currículo nas universidades. Em sua pesquisa, o autor destacou que a curricularização da extensão não deve ser vista apenas como uma formalidade ou uma simples adição de créditos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Em vez disso, argumenta que a curricularização representa uma conquista significativa para os defensores da extensão universitária e uma grande oportunidade para que as universidades, assim como outras IES promovam uma educação verdadeiramente transformadora. Para alcançar esse potencial, é necessário um esforço de reconstrução curricular profundo, que integre a extensão de maneira orgânica ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes vivenciem uma educação mais prática, conectada às realidades sociais e às demandas da comunidade.

Bergamin (2019) trata do processo de implantação da curricularização da extensão universitária em uma IES privada do interior de São Paulo, considerando a legislação vigente, os princípios e a missão dessa instituição, ao mesmo tempo em que indica as possibilidades e os desafios pertinentes ao processo de curricularização da extensão. A pesquisa demonstrou a existência de muitas potencialidades e fragilidades inerentes ao processo e que a implantação da curricularização pode ser benéfica não só para a IES pesquisada, mas também para outras que tenham a prática extensionista como um de seus elementos formativos e que, em uma visão emancipatória, coloquem o estudante como protagonista na construção do conhecimento.

A pesquisa de Wociechoski (2021) apresentou uma nova perspectiva para o estudo da extensão, focando na burocratização da educação superior brasileira por meio das ações e representações sociais dos agentes envolvidos na implementação da política de curricularização da extensão nos cursos de graduação. O autor argumentou que a estratégia política de inserir a extensão curricularmente nas IES do país, em muitos casos, tornou-se mais um dispositivo burocrático, criado e mantido por agentes dentro do campo acadêmico. De acordo com o autor, essa burocratização pode limitar o potencial transformador da extensão ao restringi-la a um cumprimento formal de requisitos, em vez de promovê-la como uma prática educativa crítica e verdadeiramente integrada ao ensino e à pesquisa. Destacou, ainda, a importância de superar

essa visão burocrática, enfatizando a necessidade de potencializar a extensão de forma crítica e indissociável das outras funções da universidade.

Zanon (2022) investigou o processo de implantação da curricularização da extensão em cursos de licenciatura, demonstrando que a extensão universitária pode ser uma ferramenta poderosa para a formação integral dos estudantes, ao potencializar processos de ensino-aprendizagem mais significativos e conectados com a realidade social. O autor destacou que, embora a curricularização da extensão ofereça grandes oportunidades para enriquecer a formação acadêmica, ela também enfrenta desafios e dificuldades significativas, especialmente no contexto de uma universidade comunitária. Entre esses desafios, apontou a necessidade de ajustes institucionais e pedagógicos que permitam uma integração mais fluida e eficaz da extensão nos currículos, além de uma resistência inicial por parte de alguns setores acadêmicos. No entanto, o estudo também revelou diversas possibilidades e potencialidades da extensão, como o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade, a ampliação das oportunidades de aprendizado prático para os estudantes e o incentivo à formação de profissionais mais conscientes e socialmente comprometidos.

Gameiro (2020) desenvolveu sua pesquisa tendo como *locus* a Universidade de Brasília (UnB), analisando a reconstrução do currículo a partir da Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018), objetivando compreender de que maneira os(as) coordenadores(as) de extensão e de graduação têm ajustado o currículo para implementar a inserção curricular da extensão na UnB. Os resultados alcançados demonstraram que existe uma diferença de concepção entre coordenadores de extensão e coordenadores de graduação sobre a modelagem curricular. Os primeiros demonstraram a visão de uma extensão universitária comprometida com o enfrentamento da exclusão social, com o empoderamento das comunidades e com o protagonismo dos discentes, aprovada a obrigatoriedade de 10% de créditos dos cursos de graduação em atividades de extensão. Os mesmos coordenadores manifestaram uma concordância de que a inserção curricular da extensão tenha como componente curricular as atividades de extensão. Os coordenadores de graduação, em sua maioria, demonstram aprovação à inserção curricular da extensão, porém defendendo que esta deve ser feita por outras modalidades que não sejam atividades como estágios, atividades complementares e disciplinas.

Roman (2022) estudou a curricularização da extensão universitária com o objetivo de entender como esse processo pode promover aprendizagens significativas na educação superior. Assim como Zanon (2022), aquela autora destacou que a extensão universitária tem o potencial de contribuir para a formação integral dos estudantes, enriquecendo os processos de ensino-

aprendizagem e tornando-os mais relevantes e conectados com as realidades sociais. Ambos os estudos concluem que, embora a curricularização da extensão ofereça grandes oportunidades para uma educação mais completa e socialmente engajada, ela também enfrenta uma série de desafios e dificuldades, particularmente no contexto de uma universidade comunitária. Esses desafios incluem a necessidade de adaptações institucionais, o enfrentamento de resistências internas e a criação de estratégias pedagógicas que integrem efetivamente a extensão ao currículo. Destacamos que os dois autores identificaram várias potencialidades nesse processo, como o fortalecimento das relações entre a universidade e a comunidade e a promoção de uma formação acadêmica mais prática e comprometida com as questões sociais. Em conjunto, os dois estudos ressaltam que, apesar dos obstáculos, a curricularização da extensão pode ser uma força transformadora na educação superior, capaz de promover aprendizagens significativas e formar profissionais mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A categoria *gestão acadêmica* abarcou 11 trabalhos que debatem temas relacionados aos descritores organização acadêmica (um), Sinaes (sete), extensão universitária (dois) e gestão da extensão (um). Encontram-se, neste grupo, os trabalhos que estudam a dinâmica de gestão do segmento de educação superior privada frente às demandas postas pelo Sinaes. Foram, também, incluídos nele estudos que tratam do movimento da política de avaliação vigente e suas contradições, em um percurso de avaliação que tende à regulação e impulsiona as instituições à utilização de conceitos obtidos para o ranqueamento, em atendimento às demandas de mercado, bem como aqueles que tratam da materialização da extensão, em como está posta nos documentos institucionais e como é, de fato, praticada pelas IES.

Na categoria em questão, estão os trabalhos de Guimarães-Locif (2006), Botelho (2016), Mendes (2016), Pillat (2017), Delbem (2017), Carvalhaes (2018), Rosso (2019), Campos (2019), Fonseca (2021), Xavier (2021) e Belo (2022).

Guimarães-Locif (2006) realizou uma análise aprofundada das transformações que marcaram a educação superior brasileira nas últimas décadas, com ênfase nos impactos decorrentes da crise do Estado de bem-estar social e na subsequente redução da participação estatal no financiamento dos serviços públicos, especialmente no que tange à educação superior. A autora destaca que, com o enfraquecimento do Estado como principal financiador e regulador da educação, houve um crescimento significativo do setor privado, que se expandiu de forma rápida e diversificada. Essa expansão, por sua vez, contribuiu para uma maior diversificação institucional, criando um cenário em que diferentes formas de organização acadêmica

coexistem, mas com variações consideráveis em termos de qualidade, capacidade de produção de novos conhecimentos e compromisso social.

Botelho (2016) investigou os efeitos da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política de avaliação institucional e suas implicações como mediadora na busca pela qualidade. O estudo revelou que, embora a autoavaliação institucional tenha potencial para promover melhorias significativas, sua eficácia é limitada pela falta de comprometimento dos gestores em utilizar os resultados gerados pelo processo avaliativo. Esse cenário é evidenciado pela ausência de ações concretas que utilizem os dados da autoavaliação para orientar decisões que levem ao aprimoramento da instituição. A autora observou que, apesar dos esforços da CPA da UEG em cumprir suas responsabilidades, o processo formativo é frequentemente negligenciado em favor de um caráter regulatório, o que impede o pleno desenvolvimento da autoavaliação como uma ferramenta de melhoria contínua.

Observamos que, assim como Guimarães-Locif (2006) apontou que a redução do papel do Estado e a subsequente privatização acentuaram a desigualdade e priorizaram o crescimento quantitativo em detrimento da qualidade, Botelho (2016) destaca como a falta de compromisso com a utilização dos resultados da autoavaliação contribui para a manutenção de uma abordagem regulatória, em vez de um processo formativo e qualitativo.

Campos (2019) analisou os desdobramentos da dupla avaliação (Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás/CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa procurou captar o que move os agentes individuais e coletivos que participam da constituição do *habitus* da avaliação institucional, o qual tem ligação estreita com o *habitus* gestor da universidade. O estudo revelou, ainda, que a preocupação com o ranqueamento se dá por causa da busca por distinção e posição no campo da educação superior o que, por sua vez, torna-se elemento para avaliação da própria administração central da IES e capitalização dos gestores nas relações com a comunidade interna e externa, em especial com o campo político e com o governo estadual. O autor verificou que, como estrutura interiorizada, o ranqueamento e posição no campo estão incorporados ao modo de utilizar a dupla avaliação institucional e seus desdobramentos na administração central, exteriorizados como práticas, discursos e relações entre os agentes internos e externos à instituição.

Fonseca (2021) investigou o processo de autoavaliação em uma instituição privada de educação superior do DF, organizada como centro universitário, considerando os sentidos atribuídos ao uso dos seus resultados pela gestão acadêmica, à luz da política do Sinaes. Foram percebidas tensões e contradições entre as duas concepções de autoavaliação, uma formativa e

outra regulatória, cujas distinções também podem ser percebidas nas ações de melhorias quanto ao uso dos resultados pela gestão. Os resultados desse trabalho se articulam aos achados de Botelho (2016) e retratam o desafio quanto ao avanço no uso dos resultados da autoavaliação em busca de melhorias para as IES. O estudo ressalta, ainda, a existência de uma reconfiguração do formato de atuação da CPA, tendo em vista a reestruturação feita nessa comissão, a partir dos resultados obtidos na avaliação de credenciamento institucional, o que evidencia uma das contradições percebidas no estudo.

Mendes (2016) aponta em sua pesquisa as dinâmicas de gestão em uma IES privada diante das exigências do Sinaes, a marcante presença dos elementos de regulação e do ranqueamento na educação superior. O autor revelou que os gestores institucionais acreditam que a política de avaliação desfavorece IES de pequeno porte e que não existe o compartilhamento com a comunidade acadêmica das informações e dos resultados do processo avaliativo. No contexto da prática, observou a excessiva importância dada ao Enade, mesmo não sendo adequado para medir qualidade e que, para os gestores, o Sinaes é norteador de melhorias, mas requer que se reforce o seu caráter articulador, valorizando-se a autoavaliação e as características regionais.

O trabalho de Pillat (2017) analisa os caminhos percorridos pela educação superior brasileira e a maneira como as ações de ordem regulatória ou emancipatória propostas pelo Sinaes estão conduzindo as IES no processo de melhoria da qualidade educacional, observando aspectos bem contraditórios que corroboram com os trabalhos de Guimarães-Locif (2006) e Mendes (2016). O autor afirma que a forma como a política do Sinaes vem sendo desenvolvida contraria fortemente sua concepção e que tal contexto tem conduzido a educação superior brasileira por caminhos essencialmente regulatórios, seguindo uma lógica racional de mercado na construção de um modelo educacional tido como hegemônico e conclusivo.

No estudo de Delbem (2017), os resultados são condizentes com aqueles apresentados pelos trabalhos de Guimarães (2006), Mendes (2016) e Pillat (2017), antes mencionados. O autor debruçou-se sobre a compreensão de como ocorrem as transformações institucionais em uma IES privada, impactadas pelas políticas de avaliação do MEC, e como são percebidos os processos de mudanças e de (re)configuração institucional. Delbem (2017) conclui que os participantes do seu estudo percebem o Sinaes como uma política governamental que subordina a instituição e toda a comunidade acadêmica a se adequar aos moldes nos quais serão avaliados e a criar estratégias acadêmico-administrativas na busca de melhores conceitos avaliativos. O autor interpreta, ainda, que importantes adequações curriculares estão direta e exclusivamente relacionadas às diretrizes do Enade. Pontua, também, que a realidade vivida pela instituição

pesquisada demanda reflexões sobre os efeitos e contribuições do Sinaes para a qualidade da educação e para seu compromisso social, bem como a respeito de quais impactos reais as mudanças poderão trazer, a longo prazo, para o compromisso social da IES.

O estudo de Carvalhaes (2018) mostra uma análise comparativa da dinâmica de trabalho das CPAs em universidades públicas e privadas na região sudeste do Brasil. A pesquisa revelou que essas comissões apresentam variações significativas em diversos aspectos, como o escopo avaliativo, as formas de operacionalização da avaliação institucional, a percepção de seu papel dentro da IES e as concepções sobre o que constitui a autoavaliação. O estudo conclui que essas diferenças não se limitam apenas à dinâmica de trabalho dentro de cada instituição, sugerindo que há também variações entre as instituições, influenciadas pela composição das CPAs e pelo contexto histórico particular de cada universidade. A autora observou que, em algumas universidades, tais comissões possuem um papel mais ativo e integrado ao processo de tomada de decisões institucionais, enquanto em outras a avaliação tende a ser mais formalizada e burocrática, com menor impacto nas políticas internas. Além disso, sua composição e o contexto histórico e cultural da IES afetam diretamente como a autoavaliação é conduzida e percebida.

Xavier (2021) investigou as concepções e práticas de extensão universitária em instituições comunitárias, sob a perspectiva da gestão da extensão. Seu estudo identificou algumas fragilidades na gestão da extensão nessas instituições, como a diferença de peso atribuída aos critérios de ensino e pesquisa, a falta de objetividade nos documentos institucionais relacionados à extensão, a falta de coerência entre o planejado e o executado, e a ausência de uma política de avaliação da extensão. O autor ressalta a importância de estabelecer mecanismos de avaliação das práticas extensionistas e a necessidade de uma organização mais coesa da política de extensão nos documentos institucionais, em conformidade com a legislação vigente.

Os estudos de Carvalhaes (2018) e Xavier (2021) abordam aspectos distintos da gestão universitária, mas ambos destacam a importância de compreender e aprimorar processos internos nas IES, isto é, de uma gestão eficaz nas instituições, seja no contexto da avaliação institucional ou na gestão específica da extensão. Enquanto Carvalhaes (2018) foca na dinâmica interna das CPAs, Xavier (2021) analisa a gestão da extensão universitária em um contexto específico, o que permite afirmar que as duas pesquisas discutem aspectos importantes para melhorar a qualidade e a eficácia das práticas de gestão nas IES.

Rosso (2019) encontrou resultados similares aos de Xavier (2021), quando estudou a inserção da extensão no currículo da graduação da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM) e a gestão das ações extensionistas. O estudo considerou o contexto da educação superior brasileira e sua legislação vigente, principalmente no tocante à extensão, observando que, no Projeto Pedagógico dos Cursos da UFSM, a extensão é citada como indissociável das ações de pesquisa e ensino e que a relação com a sociedade caracteriza a principal função da universidade. No entanto, constatou a contradição de a extensão, descrita no PPC, ocupar um lugar apenas de atividade complementar ao currículo.

Em sua pesquisa sobre as implicações da governança pública para a gestão universitária, Belo (2022) preocupou-se em analisar como a extensão é gerida por uma instituição pública estadual frente à política de cortes orçamentários do governo aplicados à instituição. A pesquisa revela que tal política afeta a gestão da extensão universitária, mas que os mecanismos de gestão, como liderança, estratégia e controle, ajudam a instituição a superar os desafios que isso impõe. O autor conclui que a gestão ajudou a instituição a manter o desenvolvimento das ações de extensão, mas que existe a necessidade de melhorar a normatização do processo de gestão, visando atingir a otimização dos recursos para garantir a continuidade das atividades na universidade. Enfatiza, ainda, a necessidade de o Proex utilizar os indicadores do Forproex para atingir a eficiência e eficácia de seus serviços.

Para a complementação do estado do conhecimento elaborado no contexto desta pesquisa, após a análise das dissertações e teses sob os critérios antes explicitados, seguimos detalhando os resultados das buscas por artigos científicos na base de dados *Scielo* “Busca Avançada”, sob os mesmos critérios: ano (2004-2023), descritores (autoavaliação no Sinaes, extensão universitária, gestão da extensão e curricularização da extensão). Procedemos à leitura e à análise das publicações, o que resultou na seleção de 20 artigos. Na Tabela 4 demonstramos a classificação dos periódicos nos quais estes artigos foram publicados.

Tabela 5 – Periódicos, qualis, instituições e quantidade de artigos mapeados no repositório do SciELO (Brasil, 2004–2023)

Periódicos	Instituições	Qualis Capes	N.º de Artigos
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Unicamp	A1	17
Educação e Sociedade	Unicamp	A1	1
Educação & Realidade	UFRGS	A1	1
Revista Brasileira de Educação	ANPEd	A1	1
Total			20

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo SciELO (2023).

Conforme mostrado na Tabela 5, o periódico que mais se destaca é a revista *Avaliação*:

Revista da Avaliação da Educação Superior (Qualis A1), com 17 trabalhos tratando de temas relacionados ao Sinaes, à autoavaliação e à avaliação da extensão. Descrevendo as publicações realizadas pelas demais revistas explicitadas na Tabela 5, temos que a revista *Educação e Sociedade* também apresenta *Qualis A1* e publicou um artigo que aborda a avaliação e regulação da educação superior. A revista *Educação & Realidade*, igualmente *Qualis A1*, apresenta uma publicação com o tema relacionado à prática da extensão universitária e a *Revista Brasileira de Educação, Qualis A1*, aparece com um artigo que trata da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

No desdobramento do estado do conhecimento, procedemos à classificação dos 20 artigos levantados nas categorias de estudo *a priori* – relação avaliação/regulação (14), avaliação da extensão (3), gestão acadêmica (2) e curricularização da extensão (1), conforme detalhamento feito no Apêndice C.

A discussão dos artigos científicos levantados foi desenvolvida também a partir da categoria *a priori* de estudo a que pertencem, conforme os critérios temáticos estabelecidos e já mencionados para cada uma delas. Nos trabalhos agrupados na categoria relação avaliação/regulação, temos os estudos de Zandavalli (2009), Weber (2010), Peixoto (2010), Lehfeld *et al.* (2010), Reis *et al.* (2010), Sousa (2012), Lacerda (2015), Verhine (2015), Pinto (2015), Ribeiro (2015), Xisto *et al.* (2016), Teixeira e Rios (2017), Griboski *et al.* (2018) e Pillatt e Araújo (2020). Todos os trabalhos convergiram para essa categoria em função de discutirem aspectos, evoluções e desafios da política de avaliação do Sinaes e seus movimentos contraditórios de aspectos regulatórios que, muitas vezes, se distanciam da avaliação formativa e emancipatória.

Zandavalli (2009) estabeleceu uma discussão acerca das políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para a educação superior, nas últimas décadas, ponderando que elas expressam o embate de forças entre parcela da comunidade acadêmica das IES, que buscam a oferta de ensino, pesquisa e extensão com qualidade para todos, e a ação desmobilizadora e centralizadora do Estado que, a partir dos anos 90, acentua o desenvolvimento de políticas neoliberais e toma a avaliação como processo essencialmente mercadológico e regulatório, esvaziando a dimensão formativa e emancipatória da autoavaliação. A análise desse trabalho nos impulsona a refletir sobre a importância de se compreender a legitimidade de estudos que surgem em um período de estabelecimento de uma nova política de avaliação, buscando os sentidos e significados das políticas avaliativas anteriores ao Sinaes, instaurado em 2004.

Weber (2010) discutiu em seu estudo as referências que vêm se impondo à avaliação e à regulação da educação superior brasileira em contextos que remetem a julgamento de mérito

e de valor da atividade educacional. O autor reflete acerca das concepções de avaliação educacional e institucional, bem como de seu papel na regulação da educação superior no Brasil, ressaltando conquistas que podem ensejar uma visão de avaliação que privilegie, simultaneamente, o desempenho individual de estudantes, cursos e de IES por meio de indicadores de qualidade. Em seu estudo, relembra que a avaliação da educação superior foi concebida como um sistema integrado em suas normativas, instrumentos e indicadores, considerando a dinâmica institucional, e considera os diferentes desenhos existentes. Destaca, também, a ênfase dada à variável “desempenho do estudante”, nos resultados obtidos pelas IES, finda por transformar a proposta do Sinaes de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados. O autor explicita, ainda, que a avaliação institucional deveria ser entendida como parte das políticas públicas de educação superior voltadas para a construção de um sistema educacional vinculado ao projeto de sociedade democrática.

Peixoto (2010) corrobora com as ideias de Zandavalli (2009) e Weber (2010), ao defender as contradições apresentadas pela política avaliativa do Sinaes. Em seu trabalho, a autora estudou os resultados do processo de avaliação externa das IES brasileiras, realizado entre 2008 e 2009, tendo em vista as características que vêm sendo impressas a essa atividade. Os resultados foram analisados tendo como termo de comparação os objetivos do Sinaes, quando de sua concepção. As reflexões da autora apresentam resultados assemelhados aos pontuados por Weber (2010), no tocante aos impasses entre os princípios orientadores do Sinaes, quando da sua criação, e a forma como sua política de avaliação é desenvolvida. Peixoto (2010) ressalta que os processos avaliativos deveriam incorporar todos os agentes, dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma das instituições. No entanto, o resultado das avaliações institucionais externas, realizadas entre 2008 e 2009, indica que este princípio não chegou a ser atingido.

O estudo de Lehfeld *et al.* (2010) descreve a experiência dos docentes que compõem a CPA de uma universidade privada no estado de São Paulo. Os autores sugerem que os conceitos atribuídos aos itens do relatório de avaliação externa foram fortemente influenciados pelo Índice Geral de Cursos (IGC) e não refletiram necessariamente a realidade da instituição. Além disso, observam que faltou uma análise mais abrangente do trabalho efetivo realizado pela CPA na instituição, o qual poderia ter sido avaliado de forma mais extensiva. Esses resultados apontam para a necessidade de uma avaliação mais criteriosa e contextualizada das práticas de avaliação institucional, levando em consideração não apenas indicadores externos, como o IGC, mas também a realidade e as especificidades de cada IES.

O estudo de Reis *et al.* (2010) analisou os resultados da autoavaliação institucional em

uma instituição federal de educação superior, buscando identificar como os diferentes segmentos da comunidade universitária avaliaram cada dimensão abordada. Os resultados mostraram que, em sua maioria, os discentes e docentes avaliaram positivamente a IES, enquanto os técnicos administrativos tenderam a avaliá-la de forma menos favorável. As dimensões foram consideradas boas pelos grupos que apresentaram uma "melhor avaliação" e regulares por aqueles com "pior avaliação". O estudo conclui ser importante considerar as perspectivas de todos os segmentos da comunidade universitária na autoavaliação institucional, visando a uma compreensão abrangente da qualidade e dos desafios enfrentados pela instituição.

Os estudos de Lehfeld *et al.* (2010) e Reis *et al.* (2010) abordam aspectos cruciais da avaliação institucional, destacando a importância de uma análise criteriosa e contextualizada das práticas de avaliação em diferentes tipos de IES. Ao articular as ideias dos dois estudos, percebemos um ponto comum: a conclusão da necessidade de uma avaliação institucional que vá além dos indicadores externos, como o IGC, e que leve em consideração as diversas perspectivas internas da comunidade acadêmica. Lehfeld *et al.* (2010) informam sobre a importância de não se restringir a índices padronizados que podem não capturar a realidade específica de uma instituição, enquanto Reis *et al.* (2010) enfatizam a necessidade de incluir as vozes de todos os segmentos da comunidade universitária para obter uma visão mais completa e precisa dos pontos fortes e dos desafios institucionais. Ambos os estudos apontam para a importância de uma avaliação institucional holística, que considere tanto os contextos internos quanto as expectativas externas, garantindo que as práticas avaliativas realmente reflitam a qualidade e as necessidades específicas de cada instituição de educação superior.

Sousa (2012) traz em sua pesquisa as percepções dos coordenadores acadêmicos dos cursos de licenciaturas ofertadas por IES públicas e privadas do DF sobre o Sinaes. O estudo aponta aproximações e afastamentos entre as concepções e diretrizes de avaliação e regulação da educação superior do Brasil, em relação ao cotidiano das instituições pesquisadas. Além disso, este discute a relação entre a avaliação e a regulação exercida pelo Estado na educação superior em âmbito mundial, bem como o desenvolvimento da política de avaliação da educação superior no país, nas últimas duas décadas. Os resultados da pesquisa mostram de que forma os processos avaliativos se revertem em emancipação ou submissão acadêmico-administrativa nas IES pesquisadas.

Lacerda (2015) investigou a dinâmica de trabalho de CPAs de universidades públicas e privadas da Região Sudeste por meio de análise comparativa. Os dados obtidos demonstraram que, apesar de apresentarem um escopo comum de atribuições e de exercerem funções

intimamente relacionadas ao documento de orientações produzido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), as CPAs têm variações no que diz respeito ao escopo avaliativo, às formas de operacionalização da avaliação institucional, à forma como percebem seu papel na instituição e às concepções que apresentam sobre o que é a autoavaliação. Além da variação das dinâmicas de trabalho entre as instituições, há indícios de que haja variação interinstitucional, a depender da composição dessas comissões e do momento histórico vivenciado pelas universidades.

O estudo de Verhine (2015) investiga desafios, impasses, contradições e tendências do Sinaes na primeira década de sua instauração, defendendo ser indispensável a articulação entre a avaliação e a regulação, considerando que a primeira alimenta a segunda com suas informações. No entanto, muitas tensões mostram-se presentes entre os dois processos, principalmente por suas diferenças e pelo uso equivocado dos indicadores avaliativos para fins de regulação, na desvalorização dos aspectos formativos da avaliação e na iniciativa de integrar ambos os processos em uma única agência, prejudicando a autonomia e a independência de cada processo em relação ao outro.

Pinto (2015) desenvolveu um estudo de meta-avaliação do processo de avaliação das universidades brasileiras pelo Sinaes, no período de 2004 a 2014. O autor utilizou na meta-avaliação todas as etapas indispensáveis a esse processo: informação, estabelecimento de critérios, julgamento e tomada, mostrando que o grande entrave para um maior desenvolvimento da avaliação institucional é o tratamento dos resultados do processo avaliativo, que deveria subsidiar decisões que promovessem a melhoria das atividades institucionais. Outro entrave apresentado pelo autor é o receio na divulgação dos resultados que não são satisfatórios, tanto pelos impactos que podem vir a provocar como pela possibilidade de comparações em forma de ranqueamento com outras IES, desgastando bastante a imagem e as relações internas e externas da IES. No que concerne à aplicação da meta-avaliação, é relatado que a dificuldade na sua aplicação decorre da complexidade do campo da educação superior do país, que abrange instituições de diferentes naturezas administrativas e organizações acadêmicas.

Ribeiro (2015) investigou o modelo de avaliação do educação superior adotado no Brasil, enfatizando princípios, finalidades da avaliação institucional e as dificuldades e facilidades encontradas, a partir dos relatórios de auto-avaliação das IES, abarcando ideias complementares às de Verhine (2015). Para tanto, ao contrapor avaliação e regulação, defende que, em função dos seus objetivos e finalidades, o Sinaes conjuga os dois modelos de avaliação: formativa e regulatória, ou somativa, com o intuito de verificar as condições de funcionamento

da IES, exigindo um padrão mínimo de qualidade para a sua permanência no Sistema Federal de Ensino. O autor reforça os achados dos demais trabalhos agrupados nesta categoria e que, apesar dos avanços em relação às práticas de avaliação institucional no Brasil, o Sinaes parece não ter conseguido institucionalizar plenamente a avaliação, sobretudo porque está organizado para dar conta, simultaneamente, de duas finalidades distintas: o aperfeiçoamento e o desenvolvimento institucional de um lado e a regulação do outro.

Xisto *et al.* (2016) analisaram o nível de implantação do processo de autoavaliação em faculdades privadas de Salvador/BA sob a visão dos coordenadores de CPAs. As conclusões indicam que menos da metade das faculdades analisadas possui o processo de autoavaliação implantado de forma suficiente, visando atender aos requisitos mínimos exigidos pelo Inep. Os estudos de Lacerda (2015) e Xisto *et al.* (2016) oferecem perspectivas complementares sobre as dinâmicas e desafios enfrentados pelas referidas comissões em IES do país, destacando variações significativas na implementação e na eficácia do processo de autoavaliação. Os dois trabalhos mostram que, embora as CPAs sejam orientadas por diretrizes nacionais, a realidade da implementação e da eficácia do processo de autoavaliação varia significativamente entre as IES. As diferenças na dinâmica de trabalho das CPAs, influenciadas por fatores como a composição da comissão e o contexto histórico dessas instituições, são agravadas pela insuficiência na implantação do processo de autoavaliação. Ambos os estudos indicam que, para melhorar a eficácia da autoavaliação institucional, é necessário considerar as especificidades de cada instituição, bem como fortalecer os processos e recursos disponíveis para as comissões em questão, garantindo que todas as instituições possam cumprir adequadamente os requisitos estabelecidos para a avaliação institucional.

Teixeira Júnior e Rios (2017) desenvolveram um estudo das teses e dissertações sobre o Sinaes defendidas no período entre 2004 e 2014. Os resultados obtidos demonstram que foram produzidos, no período, 101 trabalhos, sendo a maioria sobre a categoria avaliação institucional e a minoria sobre avaliação de curso. Esse estudo reitera a constatação feita pelo primeiro autor mencionado de que a Universidade de Brasília foi a instituição que mais produziu trabalhos sobre o Sinaes no período em questão e que o Professor Dr. José Vieira de Sousa foi o pesquisador que orientou o maior número dessas pesquisas. O mapeamento feito no estudo permite uma visão panorâmica do que se produziu sobre o Sinaes na primeira década de sua existência, em termos de tendências, recorrências, silêncios, lugares e pessoas envolvidas com essa temática no país.

Griboski *et al.* (2018) discutiram o significado da instauração do instrumento de avaliação institucional externa do Sinaes, com foco na análise dos efeitos produzidos pelos

indicadores de qualidade criados em 2008, como o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Institucional (CI). A pesquisa revelou que, embora esses indicadores sejam amplamente utilizados para avaliar a qualidade das IES, sua divulgação desarticulada tem gerado impactos negativos na compreensão e na utilização dos resultados. Em particular, a falta de integração entre o IGC, o CI e o PDI foi identificada como um problema significativo. Os autores apontaram que esse plano, o qual deveria ser um documento central no processo avaliativo e na gestão das IES, tem sido subvalorizado no contexto investigado, refletindo uma reduzida relevância atribuída a ele. Concluem, também, que essa desarticulação entre os componentes do Sinaes compromete a efetividade da avaliação e dificulta a implementação de melhorias contínuas nas IES.

O estudo de Pillatt e Araújo (2020) buscou analisar como gestores educacionais e docentes compreendem a política de avaliação do Sinaes após os primeiros quinze anos de sua instauração, quanto à fidedignidade do modelo e a capacidade de atestar, por meio de indicadores, a qualidade da educação superior brasileira. Os resultados da pesquisa atestam que a tensão dicotômica entre regulação e emancipação, anunciada por Santos (2009), continua presente no contexto educacional do país. Os autores destacaram que, nos primeiros 15 anos do Sinaes, houve uma inclinação para a regulação puxada especialmente pela hipercientificização das ações emancipatórias e pela hipermercadorização das ações regulatórias, uma vez que se optou por seguir uma racionalidade mais objetiva-positivista, fundamentada em uma política de coerção, que fere a autonomia universitária e generaliza conhecimentos, direcionando-os, notadamente, ao contexto técnico demandado pelo mundo do trabalho. Outra constatação do estudo foi a identificação de pressões institucionais e discentes no entorno do processo avaliativo fortemente quantitativo instrumentalizado pelo Sinaes.

Na categoria *avaliação da extensão*, foram inseridas as pesquisas de Bartnik e Silva (2009), Arroyo e Rocha (2010) e Gavira *et al.* (2020), que discutem a postura das IES na materialização da extensão.

Bartnik e Silva (2009) analisaram como algumas IES desenvolvem suas ações de extensão, mostrando que, em sua maioria, a avaliação da prática da extensão, nas instituições pesquisadas, é realizada de maneira informal e não concebida como um instrumento pedagógico que deveria avaliar os efeitos concretos dessas ações que se estendem à sociedade. Apesar disso, os autores indicam uma extensão transformando-se em prática acadêmica interligada ao ensino e à pesquisa e imbuída de significados que representam as características de cada instituição.

Arroyo e Rocha (2010) tratam da avaliação da extensão universitária, constatando que a implementação de um processo eficaz de avaliação da extensão é uma tarefa altamente

complexa. Os autores identificaram que esse processo enfrenta diversas lacunas e contradições que, se não forem cuidadosamente analisadas e abordadas, podem limitar significativamente as contribuições potenciais das atividades extensionistas para a formação integral dos estudantes. Sugerem também que, para maximizar o potencial da extensão como um componente formativo, é essencial que as IES desenvolvam abordagens de avaliação mais integradas e reflexivas. Isso inclui a necessidade de um diálogo contínuo entre todos os atores envolvidos – gestores, docentes, estudantes e membros da comunidade – para garantir que a avaliação da extensão seja verdadeiramente representativa e capaz de capturar as diversas dimensões do impacto que essas atividades podem ter.

O trabalho de Gavira *et al.* (2020) discutiu a implementação da exigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) de que as atividades de extensão universitária componham, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação, regulamentada pela Resolução CNE/CES n.º 7/2018, movimento conhecido como curricularização da extensão. Os autores destacaram a necessidade de avaliar adequadamente a extensão nas universidades e propuseram um sistema de avaliação para a curricularização da extensão em IES públicas, baseado nas diretrizes estabelecidas pelo Forproex, na Política Nacional de Extensão Universitária e na referida Resolução. As diretrizes propostas incluem a interação dialógica entre conhecimentos, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino e extensão, formação humana e profissional dos discentes e o impacto na sociedade. A pesquisa identificou as principais estratégias para a implantação da curricularização nas IES do país e evidenciou a importância da comunicação e integração entre diferentes atores, como membros da comunidade, estudantes, docentes e gestores para melhor integrar extensão e ensino.

Na categoria *curricularização da extensão*, enquadra-se o estudo de Cristofótti e Serafim (2020), que discute as dimensões metodológicas e analíticas que possam ser úteis às diferentes práticas curriculares e concepções extensionistas existentes. Os autores debatem a extensão como função universitária e a relação entre universidade e sociedade, refletindo sobre como pesquisar e produzir conhecimentos sobre extensão e quais dimensões analíticas, metodológicas e de análise podem ser utilizadas no estudo deste objeto. Enfatizam, também, que as dimensões a serem pesquisadas no estudo da extensão referem-se, entre outros, aos atores envolvidos, à materialização da extensão, às relações institucionais para com a IES e para com o ensino e a pesquisa, aos processos de construção de conhecimento, aos elementos relativos ao contexto histórico e ao debate acerca do compromisso social da universidade.

Na categoria-estudo *gestão acadêmica*, foram selecionados dois trabalhos produzidos por Nunes *et al.* (2017) e Alves e Gontijo (2017). Nunes *et al.* (2017) refletem sobre a relação

entre o planejamento e a avaliação institucional na Lei n.º 10.861/2004 que instituiu o Sinaes, inserida no Instrumento de Avaliação Externa e que contribui para evidenciar a interação da avaliação interna no planejamento de uma universidade federal e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar a evolução da instituição e a busca da melhoria da qualidade. A pesquisa focou na análise da evolução acadêmica, descrição e identificação dos principais elementos do processo avaliativo da IES (interno e externo) em relação ao seu PDI, incluindo os relatórios elaborados pela CPA. Os resultados da pesquisa demonstraram que a avaliação institucional articulada ao planejamento pode ser utilizada como uma valiosa ferramenta na busca constante por melhorias e soluções às fragilidades apontadas pelo planejamento e pela própria avaliação da instituição, podendo, ainda, subsidiar a gestão na tarefa de implementar ações sustentáveis.

Alves e Gontijo (2017) investigaram o desenvolvimento histórico da concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a qual são orientadas as universidades do país, tomando como referência o percurso da extensão na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Os autores constataram que a extensão que marcou o passado dessa instituição acabou favorecendo um projeto conservador de identidade da prática universitária. Defendem que, diante do desafio constitucional da prática da indissociabilidade, a extensão deve assumir uma função crítica e transformadora no projeto institucional das universidades brasileiras. Estes identificaram, por fim, que, desde 1988, a UFV vem mediando os dois sentidos para a prática da extensão, um advindo do passado e o outro do contato com o debate nacional, pautado na indissociabilidade das funções ensino, pesquisa e extensão, que compõe o projeto institucional em prol de uma relação transformadora da universidade com a sociedade.

É importante compreender que, no Brasil, a relação entre ensino, pesquisa e extensão não se dá com a mesma intensidade que ocorre nos países mais desenvolvidos. São escassos os estudos que tratam de indicadores e sistemas de avaliação da curricularização da extensão no Brasil. Este contexto fortaleceu a realização desta pesquisa sobre a temática. Por outro lado, ao analisar os resultados do levantamento deste estado do conhecimento observamos que as teses, dissertações e artigos analisados focam nos desafios enfrentados pela política de avaliação do Sinaes e, principalmente, em como se aproxima da regulação, estimulando a concorrência e o ranqueamento das IES.

No desenvolvimento deste estado do conhecimento, como já mencionado, classificamos as produções científicas pesquisadas (65 – 100%) em quatro categorias de estudo. As categorias estudadas alcançaram as quantidades e os respectivos percentuais indicados na sequência: relação entre avaliação e regulação (35 – 53,8% dos trabalhos); curricularização da extensão (9 – 13,9%); avaliação das ações de extensão (9 – 13,9%) e gestão acadêmica (12 – 18,4%).

Desta forma, comprovamos a existência de mais publicações na categoria *relação entre avaliação e regulação*, seguindo-se da categoria *gestão acadêmica*. Os estudos que tratam propriamente de extensão compõem um menor percentual, o que comprova a existência da lacuna de estudos sobre o tema e reafirma a necessidade da realização de mais pesquisas acerca do objeto estudado.

No que se relaciona aos aspectos contraditórios assumidos pela política de avaliação vigente, destacamos, no estado do conhecimento levantado, a convergência dos resultados alcançados por muitos trabalhos analisados. Entre estes, destacamos as teses de Griboski (2014), Rodrigues (2015), Pereira (2020), Pontes (2021), Ferraz (2022) e Pinto (2023), as dissertações de Gonçalves (2016), Luft (2018) e Versieux (2004), além dos artigos produzidos por Zandavalli (2009), Weber (2010) e Peixoto (2010). Em seu conjunto, esses trabalhos apontam a incapacidade do Sinaes de ajustar seus processos avaliativos à heterogeneidade do sistema de educação superior brasileiro, bem como o fato de este exercer um modelo de avaliação que se distancia do modelo formativo e por, conseguinte, emancipador, que inspirou sua idealização.

Por ser um dos indicadores avaliados no Sinaes, a extensão acompanha o movimento das IES para se ajustarem aos processos avaliativos da política vigente, de forma que sua materialização e avaliação abarcam elementos deste cenário. Em alinhamento com esta ideia, os trabalhos levantados, que abordam diretamente a extensão, tratam de sua concepção e suas finalidades, trazendo para reflexão as dificuldades de articulação entre a avaliação externa da extensão pelo Sinaes e a autoavaliação pelas instituições. Em geral, esses trabalhos discutem aspectos relacionados tanto ao planejamento da política de extensão nas IES e sua articulação com o ensino e a pesquisa, além das avaliações internas e externas, como à maneira com que esses resultados vêm auxiliando nas práticas acadêmico-administrativas e na formação discente. Algumas pesquisas, como as de Rodrigues (2003), Arroyo (2010), Silva (2016), Ferreira (2021), Silva (2022), Oliveira (2022), Bartnik e Silva (2009), Arroyo e Rocha (2010), criticam a forma como a extensão e sua avaliação vêm sendo conduzidas nas IES, desenvolvendo processos avaliativos informais e que em nada – ou pouco – auxiliam na condução do planejamento das ações de extensão pelos gestores das instituições. Outros estudos focam na elaboração de modelos de instrumentos avaliativos para as IES, *locus* de sua realização. Vale salientar a presença de estudos que abordam a adequação da extensão nas instituições à Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018), ressaltando os desafios enfrentados pelas instituições na busca por se adequarem às normativas vigentes e no atendimento da demanda regulatória do Sinaes.

Por fim, observamos que, mesmo sendo a extensão componente a ser avaliado no âmbito de uma das dimensões do Sinaes, um dos elementos das avaliações institucionais e alicerce fundamental na formação pela sua articulação com o ensino e a pesquisa, os trabalhos sobre o tema ainda são em número reduzido. Não foram encontrados trabalhos que estudam a extensão em sua concepção, finalidade, planejamento, execução e avaliação, articulando tais aspectos com as características das IES, em função, sobretudo, de sua organização acadêmica.

O levantamento do estado do conhecimento exposto nesta parte do trabalho desempenhou um papel fundamental na identificação das lacunas de pesquisa sobre extensão, ao fornecer uma visão abrangente das investigações e práticas já desenvolvidas na área. A análise crítica desse corpo de conhecimento permitiu identificar não apenas as tendências predominantes, mas também os aspectos ainda pouco explorados ou negligenciados sobre o tema. O mapeamento das abordagens teóricas, metodológicas e contextuais na literatura permitiu detectar a carência de estudos aprofundados nessas temáticas, tais como a avaliação de impacto das ações de extensão, a integração entre ensino, pesquisa e extensão e a participação efetiva das comunidades envolvidas. Dessa forma, tal mapeamento serviu como um guia para direcionar nossas investigações, garantindo que estas possam contribuir de maneira significativa para o avanço do campo.

No Capítulo 2, examinaremos a trajetória da política de avaliação da educação superior no Brasil, desde os primeiros esforços na década de 1980 até as iniciativas mais consolidadas dos anos 1990. Nele, serão abordados os principais programas e comissões que moldaram essa política, bem como o contexto de administração gerencial do Estado que influenciou a implementação dessas práticas avaliativas.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS, EVOLUÇÕES E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo, apresentaremos a evolução da política de avaliação da educação superior brasileira anterior à política avaliativa do Sinaes. Para tanto, constarão os movimentos das seguintes experiências: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), implementado em 1983; Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), instaurada em 1985; Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), em 1986; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído em 1993; e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, criado em 1996.

Em seu conjunto, as políticas avaliativas mencionadas refletiram a transição do Estado, a partir dos anos 1980, de provedor do direito à educação para um "Estado-avaliador", influenciado pelo ideário neoliberal. Partimos, assim, da premissa de que esse processo inaugurou uma nova compreensão do conceito de avaliação no contexto da educação superior brasileira. Abordaremos as experiências de avaliação da educação superior brasileira – Paru, CNRES, Geres, Paiub e ENC – situando-as no contexto mais amplo das transformações políticas, sociais e econômicas e da evolução da educação superior, no país.

Na perspectiva do método materialista histórico-dialético, compreendemos que cada uma das referidas experiências de avaliação precisa ser analisada como parte de uma totalidade dinâmica, mediada por contradições e tensões próprias do desenvolvimento histórico do cenário mais amplo da educação superior. Assim, é importante que sejam abordadas à luz das condições materiais que as determinaram, destacando como o cenário político, as demandas sociais e as mudanças no modelo sociopolítico e econômico influenciaram tanto a formulação quanto a implementação dessas políticas avaliativas.

2.1 As primeiras experiências em avaliação da educação superior na década de 1980: Paru, CNRES e Geres

Belloni (1999) destaca que as tentativas mais significativas de implementar a avaliação da educação superior no Brasil datam do início da década de 1980, período marcado por profundas transformações políticas e econômicas no país. Nesse contexto, as concepções de educação superior e avaliação oscilaram entre duas vertentes principais: a meritocrática, orientada pela lógica da regulação e do controle, e a formativa, focada na efetividade científica

e social. A predominância de uma dessas abordagens esteve diretamente relacionada às condições históricas específicas, influenciadas por políticas públicas, demandas sociais e mudanças econômicas. Ao discutirmos o desenvolvimento da educação superior nesse período, observamos que o cenário político, com o início da redemocratização e a abertura econômica, possibilitou a reconfiguração do papel do Estado, promovendo uma transição gradual de provedor de serviços para avaliador, influenciado pelas correntes neoliberais. Nesse ambiente, a avaliação passa a ser vista como um instrumento central das reformas educacionais, refletindo as tensões entre o controle estatal e as demandas por inovação e eficácia social.

O processo de avaliação da educação superior foi se desenvolvendo no Brasil de modo assistemático, no período de 1983 a 1993. No contexto social que marcou a década de 1980, vivenciava-se no país, após um destrutivo período de regime militar, a transição para a democracia. O momento era de altas taxas de desemprego e inflação. Na educação, eram presentes desastrosos índices de analfabetismo, elevada evasão escolar, altas taxas de repetência e a conseqüente baixa na transição de estudantes do ensino médio para o nível superior. Os setores médios da sociedade reclamavam por melhores condições de vida e pela retomada de seus direitos, até então suprimidos pelo antigo regime de governo. Assim, de um lado, houve a estagnação do crescimento da educação superior e, de outro, a política regulatória da educação se tornou mais sólida. Esta última foi impulsionada pelo regime democrático, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e os diversos dispositivos legais do Ministério da Educação e de seus órgãos deliberativos.

Para estabelecer uma análise da evolução da educação superior entre os anos de 1960 e 1980, Sampaio *et al.* (1994) afirmam que as matrículas na educação superior cresceram em torno de 500%, passando de 200 mil para 1,4 milhão, sendo que, no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. Essa ampliação do mencionado setor foi verificada, principalmente, no que se relaciona à criação de instituições em caráter isolado e à ampliação de cursos e vagas. Quanto ao setor público, tinha-se o estabelecimento de uma política de regulação e a ampliação dos cursos de pós-graduação e das pesquisas científicas.

Ademais, é importante assinalar que, dado o contexto já mencionado na década de 80, foram estabelecidos vários atos normativos direcionados à limitação de abertura de novos cursos superiores (Sousa, 2003). No referido período, destacam-se os seguintes atos regulatórios criados: Decreto n.º 83.125/1979 (Brasil, 1979), que estabeleceu normas e procedimentos para a autorização e o reconhecimento de cursos superiores, aumentando o controle sobre a abertura de novos cursos; Decreto n.º 83.936/1979 (Brasil, 1979), que criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Superior (Premesu) com o objetivo de controlar

a expansão das universidades, condicionando a abertura de novos cursos à melhoria da qualidade dos já existentes; a Portaria n.º 399/1980 (Brasil, 1980), que regulamentou a criação de novos cursos superiores, estabelecendo critérios rigorosos para a autorização de funcionamento; a Resolução n.º 3/1980 (Brasil, 1980) do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu diretrizes para a criação de cursos de graduação, enfatizando a necessidade de estudos de viabilidade e planejamento estratégico; e a Portaria n.º 882/1985 (Brasil, 1985), que reforçou os critérios para a criação de novos cursos e estabeleceu procedimentos para a avaliação contínua dos cursos existentes.

Estabeleceu-se, na década de 80, na dinâmica do setor privado de educação, alternância entre momentos de estabilidade e de redução de matrículas, de forma que o período entre 1980 e 1985 teve registro de índices negativos de expansão, conforme apresentamos na Tabela 6.

Tabela 6 – Evolução de matrículas por dependência administrativa (Brasil 1980-1985)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep de 2000 (2024).

Os dados da Tabela 6 mostram que a evolução de matrículas na educação superior brasileira, no ano de 1980, totalizou um número de 492.232 em instituições públicas e 885.054 em IES privadas. No ano de 1985, esses números cresceram para 556.680, em instituições públicas, e reduziram para 810.952 no setor privado (Inep, 2000). Esses dados retratam uma instabilidade no crescimento do número de matrículas entre as IES públicas e privadas, durante esse período. À época, as instituições privadas tinham um número significativamente maior de matrículas, em comparação com as públicas. Contudo, ao longo dos cinco anos analisados, observamos um aumento das matrículas em instituições públicas em 13,0%, enquanto nas IES privadas houve uma redução 8,3%. Tal dinâmica pode ter uma explicação na política regulatória, visto que a introdução de atos normativos que limitavam a abertura de novos cursos superiores pode ter dificultado a expansão do setor privado que, tradicionalmente, depende mais da criação de novos cursos para atrair estudantes. Nos anos 1980, dois fatores principais contribuíram para a retração no processo de expansão da educação superior no Brasil. O primeiro fator foi a crise econômica, que impactou diretamente as condições financeiras dos estudantes, dificultando o acesso à educação superior. O segundo fator foi a suspensão

temporária da criação de novos cursos de graduação, como o curso de Direito, interrompido em 1986, e, posteriormente, de cursos superiores em geral, em 1987. Essa interrupção ocorreu devido ao reconhecimento, por parte do Estado, de que a expansão das instituições e dos cursos havia ocorrido de forma desordenada, gerando questionamentos sobre a qualidade oferecida (Sousa, 2003, 2013). Já as instituições públicas, mesmo com limitações, podem ter se beneficiado de políticas que priorizavam a expansão de vagas e o acesso ao ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) trouxe mudanças significativas para o setor educacional brasileiro, liberando as instituições privadas de ensino superior do controle do então Conselho Federal de Educação (CFE). Esse movimento foi especialmente importante no que diz respeito à criação e à extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas. Essa liberação regulamentar teve um impacto profundo no cenário educacional, facilitando a expansão do setor privado (Sampaio, 2014).

Na perspectiva da categoria metodológica da mediação (Marx, 1985) utilizada nesta pesquisa, ao retirar o controle estatal, via CFE, sobre as IES privadas, a mudança trazida pela CF de 1988 (Brasil, 1988) pode ser vista como um movimento de mediação entre as necessidades de expansão do capital, representadas pelo setor privado, e a política educacional pública. Esse processo reflete o avanço da lógica capitalista no setor educacional, em que o Estado, ao flexibilizar a regulação, possibilita a expansão do mercado educacional privado, respondendo às demandas econômicas por formação de força de trabalho e à mercantilização da educação. A liberação das IES e o consequente impacto no número de vagas e cursos disponíveis apresentam dois elementos contraditórios: o conflito entre a educação como direito social e a educação como mercadoria. Esse processo manifesta-se pela intervenção do Estado que, ao invés de fortalecer o controle público sobre o ensino superior da época, cede espaço para a lógica de mercado. Mediada pela regulação estatal que flexibiliza a ação do setor privado, a educação passa a ser vista, também, como um bem a ser ofertado e comercializado, inserido na lógica da acumulação de capital, tendência que vai ser intensificada nas décadas seguintes. Conforme Sampaio (2000), o impacto no cenário educacional pode ser entendido como consequência de uma mediação em que a estrutura econômica capitalista, ao expandir o setor privado, molda a superestrutura ideológica e política. Esse processo legitima a ideia de que a privatização e a flexibilização são necessárias ao desenvolvimento da educação superior, afastando, assim, o modelo de educação pública e gratuita e promovendo um sistema regulado pela lógica de oferta e demanda do mercado. A mesma autora apresenta que a década de 1980 foi marcada pelo rearranjo das instituições de educação superior, com a fusão e a incorporação de um ou mais estabelecimentos, alterando sua natureza institucional. A citada reorganização

foi uma resposta direta às novas possibilidades abertas pela CF/1988 (Brasil, 1988), que reduziu as restrições burocráticas e permitiu maior flexibilidade administrativa e operacional para as instituições privadas. Martins (2009) também defende que esse movimento de reestruturação possibilitou que o número de universidades privadas quase triplicasse da metade da década de 1980 até o ano de 1996, conforme podemos visualizar na Tabela 7.

Tabela 7 – Evolução do número de universidades públicas e privadas no Brasil (1985-1996)

Ano	Universidades				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	65	34	9	2	20
1981	65	34	9	2	20
1982	67	35	10	2	20
1983	67	35	10	2	20
1984	67	35	10	2	20
1985	68	35	11	2	20
1986	76	35	11	3	27
1987	82	35	14	4	29
1988	83	35	15	2	31
1989	93	35	16	3	39
1990	95	36	16	3	40
1991	99	37	19	3	40
1992	106	37	19	4	46
1993	114	37	20	4	53
1994	127	39	25	4	59
1995	135	39	27	6	63
1996	136	39	27	6	63

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep de 2000 (2024).

Ao analisarmos os dados da Tabela 7, observamos que, ao longo de 10 anos (1986-1996), o número de universidades privadas praticamente triplicou, passando de 27 para 63, com um aumento total de 133,3%. A análise dos percentuais anuais mostra que o crescimento foi mais acentuado em determinados períodos, especialmente entre 1988 e 1989 (25,8%) e entre 1991 e 1993, quando o número de instituições aumentou consistentemente em torno de 15% ao ano. Esses números sugerem que o segmento privado desempenhou um papel cada vez mais importante na ampliação do acesso à educação superior no Brasil. O seu crescimento constante reflete a capacidade desse segmento de se adaptar às demandas educacionais e de preencher lacunas deixadas pelo sistema público que, em muitos casos, não conseguia absorver o número crescente de candidatos ao nível superior de educação.

O crescimento exponencial do setor privado, antes comentado, foi facilitado pela diminuição do controle estatal e pela abertura de novas oportunidades de mercado, permitindo

uma rápida expansão de suas IES. Nessa direção, a CF/1988 (Brasil, 1988) desempenhou um papel importante ao proporcionar um ambiente regulatório mais favorável para o setor privado, que aproveitou as novas liberdades para se expandir significativamente. A liberalização regulamentar e a reorganização institucional explicam o aumento substancial das matrículas e da criação de novas universidades privadas, no período de 1986 a 1996. Em um cenário como esse, o crescimento das universidades privadas culminou com a redução de instituições isoladas, evidenciando a junção e a incorporação de estabelecimentos educacionais no setor. Observou-se, também, um movimento de diversificação na oferta de cursos, desconcentração regional e interiorização das matrículas. As regiões Norte e Centro-Oeste registraram os maiores números de matrículas em IES privadas, além da criação de novas instituições e ampliação do número de cursos no interior (Sampaio, 2000).

Um dos principais fatores que contribuíram para a transformação da educação superior no Brasil, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, foi o movimento de expansão acelerada das instituições privadas. Esse processo não apenas ampliou o acesso à educação superior, mas também gerou uma mudança significativa nas dinâmicas competitivas entre essas instituições. Sampaio (2000) oferece uma interpretação fundamental ao destacar como esse crescimento levou à reconfiguração do setor, influenciando o tamanho e a diversidade das instituições, além de moldar suas estratégias de mercado.

No que se relaciona à esfera pública, uma análise dos dados dispostos entre 1980 e 1996 revela diferenças marcantes entre a expansão desse setor e do segmento privado de universidades no Brasil. Em 1980, o setor público contava com 45 universidades, enquanto o setor privado tinha 20. Isso significa que o número de universidades públicas era 125% maior do que o número de universidades privadas naquele ano. Ao longo do período, ambos os setores apresentaram crescimento, mas de forma bastante desigual. O número de universidades públicas aumentou de 45, em 1980, para 72, em 1996, o que representa um crescimento de aproximadamente 60%. Esse aumento reflete um esforço constante, mas moderado, de ampliação da oferta pública de educação superior. Por outro lado, o setor privado passou de 20 universidades, em 1980, para 64, em 1996, o que representa um crescimento de 220%. Essa diferença expressiva na taxa de crescimento evidencia uma expansão muito mais acelerada no segmento privado, que triplicou o número de instituições em 16 anos.

Para Sampaio (2000, p. 47), a inexistência de leis que definissem o conceito de autonomia fez com que "a mudança da organização institucional dos estabelecimentos aparecesse, para a iniciativa privada, como solução de liberdade combinada à agilidade requerida pelo mercado em questões como abertura e extinção de cursos e ampliação do número

de vagas". Outro elemento que pode ter colaborado com a autonomia e a ampliação do segmento privado de educação superior foi a determinação da Constituição Federal de 1988, em seu art. 209, de que o ensino seria livre à iniciativa privada, desde que atendidas as seguintes condições: i) o cumprimento das normas gerais da educação nacional e ii) a autorização e avaliação da qualidade pelo poder público (Brasil, 1988). Tal normativa legalmente abriu caminho para que instituições privadas pudessem operar com maior liberdade e menos interferência estatal direta, prevendo, no entanto, um mecanismo de supervisão e controle de qualidade, como também prevenindo que a liberdade resultasse em degradação da qualidade educacional.

Conforme explicitado na apresentação do capítulo, as iniciativas e experiências de avaliação da educação superior brasileira são analisadas, nesta pesquisa, como parte de uma totalidade dinâmica, refletindo o desenvolvimento histórico do campo da educação superior no país. Ao abordar o período de 1980 a 1996, explicitamos o contexto político, social e econômico do referido campo, possibilitando a discussão detalhada dessas primeiras experiências de avaliação. Cada uma delas será debatida em relação ao movimento do objeto deste estudo, a extensão, examinando-se como essa dimensão se articulou com o processo avaliativo e se expressou em relação à política de avaliação.

A primeira iniciativa de avaliação no Brasil ocorreu com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1983. Para entender melhor a instauração do referido Programa, é essencial compreender os movimentos que impulsionaram sua idealização. Cunha (1997) afirma que, no cenário educacional, a política universitária da década de 1970 foi duramente criticada por professores, pesquisadores e estudantes, mesmo que dois fatos importantes – a reforma do magistério, pela Lei n.º 5.539/68¹⁸ (Brasil, 1968) e a reforma universitária prevista na Lei n.º 5.540/68 (Brasil, 1968) – tenham possibilitado a criação da universidade no Brasil. As críticas contra a legislação da educação superior se ampliaram e resultaram em greves nas universidades federais. O autor menciona também o contexto político, destacando o período de esgotamento do regime militar e a ascensão de organizações sociais e políticas que lutavam pela democratização da sociedade e do Estado. Ressalta que o período entre 1982 e 1983 foi marcado pelas eleições diretas para

¹⁸ A Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968, altera dispositivos da Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que trata do Estatuto do Magistério Superior no Brasil. Essa lei reorganiza a carreira dos docentes de nível superior, classificando-os em professores integrantes da carreira do magistério e auxiliares de ensino. De acordo com essa regulamentação, os professores são admitidos conforme o Estatuto do Magistério Superior ou a legislação trabalhista, enquanto os auxiliares de ensino seguem as normas da legislação trabalhista. Além de reorganizar as formas de contratação e vinculação dos docentes, a lei estabelece diretrizes para a gestão da carreira acadêmica nas instituições de ensino superior, sendo um marco regulatório importante para a estruturação dos vínculos empregatícios e as funções docentes no Brasil.

os governadores de estado, uma situação que não ocorria desde 1965. Esse contexto de crescente demanda por democracia e reformas estruturais impactou diretamente as políticas e práticas de avaliação na educação superior.

Muitas discussões acerca da educação superior e suas normatizações estabeleceram-se no CFE, oriundas dos movimentos grevistas surgidos anteriormente. Analisando a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), Barreyro e Rothen (2008) apresentam que a idealização do programa se fundamentou no texto "Programa de Avaliação da Reforma Universitária", de autoria do Grupo Gestor de Pesquisa (Souza *et al.*, 1983), composto por pesquisadores com experiência em análises e acompanhamento de projetos¹⁹.

O objetivo do Paru era essencialmente avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, incluindo universidades e instituições isoladas, públicas e privadas, por meio da "investigação sistemática da realidade" (Souza *et al.*, 1983, p. 84). No tocante às atividades a serem desenvolvidas pelo programa, ficaram definidos dois segmentos para a concretização das pesquisas: Gestão das Instituições de Educação Superior (IES) e Processo de Produção e Disseminação do Conhecimento. No primeiro segmento, seriam discutidos temas que envolvessem o poder e a tomada de decisão, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política de pessoal. O segundo, por sua vez, incluiria na pauta o ensino e a pesquisa nas IES e sua interação com a comunidade. Esses dois segmentos de estudo refletem a preocupação do programa com a avaliação da gestão das instituições de educação.

Barreyro e Rothen (2008) esclarecem que não se tratava apenas de tornar o campo da educação superior uma prioridade nas pesquisas, mas de reconhecer sua importância no processo de avaliação das instituições. Nesse sentido, o Paru evidenciou a importante relação entre os processos de gestão administrativa e acadêmica e seus impactos no ensino, na pesquisa e na extensão, nos mecanismos de uso dos recursos e no posicionamento das instituições quanto aos ajustes de suas políticas internas para atender determinantes externos. Quanto ao ensino, à pesquisa e à interação com a sociedade, o Programa buscou verificar sua articulação, a qualidade da formação profissional e cidadã, como também a integração às demandas sociais e de mercado.

Cunha (1997) destaca que o Paru buscava atender seus objetivos por meio do desenvolvimento de estudos de base, nos quais as IES voluntariamente se inseriam para terem suas práticas avaliadas e comparadas com outras instituições. O programa fortalecia a realização

¹⁹ O referido Grupo Gestor da Pesquisa foi composto por Edson Machado de Souza (diretor da Capes e membro do CFE); Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti (Barreyro; Rothen, 2008).

de debates em nível nacional, cujas pautas eram os documentos produzidos pelas instituições e entidades. A partir dessas ações, eram gerados subsídios para a produção de relatórios que eram encaminhados ao CFE, que se encarregava de buscar as alterações necessárias nas normativas referentes à educação superior por meio de pareceres, decretos e projetos de lei.

O Paru se estabeleceu por um ano e, após esse período, foi desativado. Sua dissolução teve estreita ligação com a sequência de disputas ocorridas no MEC, centradas na competência da avaliação sobre a reforma universitária. Os dados coletados nas IES pelo programa nunca foram analisados e os estudos realizados permaneceram apenas como relatórios preliminares (Cunha, 1997).

Em busca de uma alternativa para a estruturação de reformas na educação superior, foi instituída em 1985, pelo Decreto n.º 91.177 de 29 de março (Brasil, 1985), a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES). A finalidade da comissão era fornecer apoio para a criação de uma nova política para a educação superior no Brasil, considerando o contexto de redemocratização do país após o término do regime militar em 1985. Estabelecida durante o governo de José Sarney (1985-1990), a comissão foi caracterizada pela diversidade de sua composição²⁰, tanto em termos de formação acadêmica quanto de atuação profissional e posicionamento político de seus membros. Vale mencionar que essa diversidade se refletiu nas propostas e recomendações feitas pela CNRES, evidenciando suas contradições e mediações.

Na redação do referido decreto que instituiu a comissão, ficam evidentes os impasses presentes no período e que justificavam a propositura de uma nova política para a educação superior. O texto legal deliberava:

CONSIDERANDO a diretriz estabelecida na reunião ministerial de 17 de março de 1985, que confere elevada prioridade à reformulação do sistema educativo do País, especialmente no tocante à educação superior;

²⁰ A CNRES foi formada por 24 membros, a saber: Caio Tacito, presidente da comissão e membro do Conselho Federal de Educação; Amílcar Tupiassu (UFPA); Bolívar Lamounier (USP/ PUCSP); Carlos Nelson Coutinho, professor das Faculdades Integradas Bennett; Clementino Fraga Filho, médico, ex-reitor da UFRJ; Edmar Lisboa Bacha (PUC/RJ e presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE); Eduardo De Lamonica Freire (UFMT); Fernando Jorge Lessa Samento (UFBA); Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello (PUC/SP e Secretaria de Educação do Município de São Paulo); Haroldo Tavares, empresário e ex-diretor da Escola de Engenharia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Jair Pereira dos Santos, ex-diretor do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e sindicalista; Jorge Gerdau Johanpeter, empresário do ramo siderúrgico; José Leite Lopes (UFRJ) e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); José Arthur Gianotti (USP), presidente do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento/CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, professor de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento/RJ; Luiz Eduardo Wanderley (PUC/SP); Marly Moyses Silva Araújo (Secretaria de Educação de Minas Gerais); Paulo da Silveira Rosas (UFPE); Roberto Cardoso de Oliveira (Unicamp); Romeu Ritter dos Reis, presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis/RS; Simon Schwartzmann, relator da comissão, professor e diretor do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ); Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor da UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (Barreyro; Rothen, 2008).

CONSIDERANDO que a magnitude e gravidade dos problemas com que se defronta a universidade brasileira, reclamam soluções urgentes;

CONSIDERANDO a necessidade de avaliar-se a universidade brasileira, no que se relaciona ao exercício de suas funções tradicionais e à adequada preparação para enfrentar os desafios das próximas décadas;

CONSIDERANDO, finalmente, que urge estabelecer-se uma política de educação superior que atenda às exigências do desenvolvimento e aos anseios democráticos da sociedade brasileira,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída Comissão Nacional destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira (Brasil, 1985, p. 1).

A redação do Decreto n.º 91.177 (Brasil, 1985), que instituiu a CNRES, evidencia os impasses e desafios do período, justificando a propositura de uma nova política para a educação superior no Brasil. Tal situação crítica das universidades do país caracteriza-se pela gravidade e magnitude dos problemas enfrentados, como a insuficiência no cumprimento de suas funções tradicionais e a inadequada preparação para os desafios futuros. O decreto apresenta considerações que refletem a urgência e a complexidade das questões enfrentadas pela universidade brasileira, assim como a necessidade de reformulação do sistema educativo para atender às demandas de desenvolvimento nacional e aos anseios democráticos da sociedade brasileira. Isso exigiu uma avaliação crítica das universidades e a formulação de políticas capazes de enfrentar os desafios das próximas décadas.

A tensão entre a realidade vivenciada pelas universidades e o clamor por transformações resultou na proposta de uma nova política educacional, fundamentada nas recomendações da comissão. Essa nova política buscou enfrentar as contradições existentes e construir um sistema educacional mais alinhado aos princípios democráticos e às necessidades de desenvolvimento do país. A resolução dialética, nesse contexto, consistiu na reformulação do sistema educacional, com a instauração da CNRES, em 1985, capaz de superar as limitações do anterior e responder de forma mais eficaz às novas demandas. Marx (1867) argumenta que as contradições internas de um sistema econômico e social inevitavelmente conduzem a crises que exigem mudanças estruturais profundas. O autor afirma que "as crises são sempre apenas soluções momentâneas, violentas, das contradições existentes, violentas irrupções que restabelecem por um tempo o equilíbrio perturbado" (p. 258). A ideia do autor ajuda na compreensão de que as tensões e os impasses enfrentados pelas universidades brasileiras não apenas exigiam, à época, uma solução imediata, mas também buscavam restabelecer um equilíbrio provisório, preparando o sistema educacional para os desafios futuros.

Barreyro e Rothen (2008, p. 136) afirmam que a comissão foi instaurada “visando à reformulação da educação superior, no marco da redemocratização do país, com a instauração da Nova República”. Entretanto, é pertinente discutir que muitas contradições marcaram sua instauração e podem ser evidenciadas na sua formação e composição. Cunha (1987) enfatiza a heterogeneidade da composição da comissão e que boa parte dos membros não apresentava, em seu currículo, a vivência acadêmica.

A heterogeneidade dos membros da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior era marcante. Apenas metade deles tinha efetivamente vivência universitária. Os demais haviam frequentado cursos superiores, algum dia, mas desenvolviam práticas muito distantes da vida acadêmica. Se havia um militante de sindicato de trabalhadores petroleiros, a ele se contrapunha um empresário do setor siderúrgico; ao intelectual comunista, o tecnoburocrata; ao leigo partidário da teologia da libertação, o monge cultivador da herança tridentina; a geração jovem da docência universitária, o delfim da cátedra da velha faculdade; a um dirigente de associação de docentes, um membro do Conselho Federal de Educação; a um ex-reitor de universidade, um ex-presidente da União Nacional dos Estudantes. Tamanha diversidade propiciou que o produto da comissão fosse um conjunto de textos a propósito de questões desencontradas, base de um relatório conforme as diretrizes implícitas do ministério, seguido de votos em separado (Cunha, 1997, p. 24).

Essa diversificação de membros foi refletida, como já mencionado, nos relatórios da CNRES, apresentados sob a forma de textos que abordavam incongruências nas diretrizes do MEC. Apesar das diferenças de opiniões entre os membros da comissão, foi estabelecido um consenso, que foi explicitado no relatório final.

Em seu relatório "Uma nova política para a educação superior brasileira" (Brasil, 1985), a comissão identificou a falta de critérios claros para a alocação de recursos públicos como um dos maiores problemas na educação superior. De acordo com Pinto (2023), o relatório destacou a importância da diversidade e da pluralidade nas IES, reconhecendo que cada instituição tem objetivos, vocações e especializações diferentes, e assegurou a liberdade para que cada uma adotasse o formato organizacional e institucional que julgasse mais adequado. Nesse ponto, a comissão destacou a contradição entre a reforma universitária de 1968, que favorecia o modelo universitário, e a realidade educacional do país. Sousa (2003) afirma que houve uma inversão da proposta da reforma, pois as instituições isoladas proliferaram significativamente, fazendo com que se tornasse regra aquilo que era para ser a exceção.

Barreyro e Rothen (2008) argumentam que a política para a educação superior brasileira tinha como ponto central a necessidade de ampliação da autonomia das universidades, um processo que deveria ser acompanhado por uma avaliação externa baseada no mérito acadêmico. O documento final, dividido em cinco partes, apresentava: i) os princípios

norteadores da proposta; ii) as ideias gerais para a reformulação; iii) sugestões de ações pontuais para operacionalizar essas ideias; iv) as declarações de voto de alguns membros da comissão, destacando divergências em relação ao relatório; e v) propostas de ações emergenciais. Segundo os autores, superar a crise das universidades brasileiras exigia, por um lado, maior autonomia universitária e, por outro, um processo externo de avaliação pautado em evidências de mérito acadêmico, incluindo a criação de um sistema de acreditação.

No entanto, ao analisarmos o contexto antes comentado, na perspectiva da categoria da contradição, é possível observar que a referida proposta abrigava um tensionamento interno. Por um lado, buscava promover maior autonomia para as universidades, o que, teoricamente, favoreceria um ambiente mais livre para a produção do conhecimento e para a inovação acadêmica. Por outro, essa autonomia foi condicionada a um modelo de avaliação externa cada vez mais regulatório, conduzido pelo CFE, em que os recursos estatais passaram a ser vinculados aos resultados dessas avaliações. Essa situação revela um antagonismo intrínseco: a autonomia universitária, embora almejada, tornou-se limitada e instrumentalizada por mecanismos de controle e avaliação do Estado. Assim, a proposta do CFE assumiu uma postura mais regulatória, alinhando-se a um modelo de controle que se opunha à ideia de uma autonomia plena e emancipatória. Nesse sentido, a liberdade e a avaliação, ao invés de atuarem como forças complementares e emancipatórias, configuraram-se em uma relação contraditória. Isso reflete o que Marx (1867) aponta em relação às contradições internas dos sistemas econômico e social que, ao tentar resolver um problema, cria novas tensões, revelando a complexidade inerente ao processo de transformação social. Como resultado, a busca por autonomia foi paradoxalmente atrelada à intensificação do controle estatal, o que resultou em um sistema regulatório que tensionava a promessa inicial de emancipação.

Barreyro e Rothen (2008) concordam que o documento produzido dispunha de princípios norteadores, como a proposta de reformulação do CFE, a relação entre autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação. Esse sistema se apoiava na proposta de que o *status* de universidade fosse concedido pelo Conselho Federal de Educação, o que seria feito após a conclusão do processo avaliativo da instituição. Para os autores, o alto desempenho das IES funcionaria como um pré-requisito para o alcance da autonomia da universidade e o controle do desempenho ocorreria pela avaliação dos pares, criando-se, a partir do processo avaliativo, um sistema meritocrático que nortearia o financiamento da educação superior pelo Estado.

No que se relaciona ao objeto deste estudo, a comissão apontou no relatório que a extensão universitária se diversificara significativamente, necessitando de uma definição mais clara de sua natureza. Houve a defesa de que deveriam ser incluídas atividades, como estágios

curriculares, consultoria, assistência social, iniciativas culturais, cursos variados, treinamentos, participação em projetos governamentais e privados, e visitas a regiões carentes e campi avançados. No ensino, deveriam ser oferecidos cursos e atividades para diferentes segmentos sociais, dentro e fora dos campi, adaptando conteúdos às diversas realidades e buscando inovação metodológica (Brasil, 1985). No contexto da pesquisa, foram propostas investigações para ampliar o conhecimento de questões sociais e fornecer sugestões concretas de intervenção, com ênfase na socialização dos resultados. Nessa direção, foi proposto no relatório da comissão:

- i) considerar a extensão como essencial nas IES, integrada ao ensino e à pesquisa, além de realizar estudos para definir sua natureza e significado, estimulando a atuação das IES em diversas comunidades;
- ii) encorajar a participação das IES em programas de desenvolvimento nacional, regional e local e sugerir ao MEC e às Secretarias de Educação que dialogassem com outros órgãos governamentais para incluir as IES em conselhos de desenvolvimento regional e estadual;
- iii) utilizar bibliotecas, laboratórios, museus, editoras, gráficas, teatros e outros serviços das IES como meios de interação com a comunidade;
- iv) promover o caráter multidisciplinar dos programas e projetos de serviço às comunidades;
- v) estimular convênios e projetos com empresas estatais e privadas para compreender o mercado de trabalho, apoiar políticas industriais e produzir inovações tecnológicas, mantendo a autonomia universitária;
- vi) revisar o conceito de cidade universitária como *campus* fechado, facilitando a comunicação com a sociedade; e
- vii) garantir a difusão dos conhecimentos, a continuidade dos serviços à população e a interação entre extensão, ensino e pesquisa (Brasil, 1985).

As determinações estabelecidas pelo relatório da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES) de 1985 refletem uma visão holística e integrada da função das IES na sociedade, enfatizando a importância de uma educação que vá além dos muros da universidade. O referido documento realça a importância da atuação das IES em diversas comunidades buscando não apenas a difusão do conhecimento, mas também sua aplicação prática em benefício social por meio de um intercâmbio constante entre o ambiente acadêmico e o público em geral. Este sugere ainda, a interação entre extensão, ensino e pesquisa e a necessidade de uma educação dinâmica e responsiva às demandas sociais e econômicas contemporâneas (Brasil, 1985). O relatório também abordou a função social da educação superior, destacando que as universidades, muitas vezes, focam mais em sua dinâmica interna do que em mudanças sociais e que a responsabilidade social do ensino superior, diretamente

relacionada à extensão, é multifacetada, tendo a sociedade o direito de exigir prestação de contas pelo ensino e pesquisa desenvolvidos, bem como pelo uso dos recursos. Além disso, o documento defendeu que as IES devem retribuir à sociedade, socializando e difundindo seus recursos humanos e materiais (Brasil, 1995). Nesse sentido, a comissão recomendou:

- i) integrar a formação profissional com uma formação geral que amplie o conhecimento dos alunos e infunda um compromisso social;
- ii) estruturar cursos, currículos e programas para torná-los sensíveis às questões sociais, promovendo pesquisas e atividades de extensão que atendam às necessidades da população;
- iii) expandir e adaptar os estágios curriculares para colocar os estudantes em contato com a realidade social e profissional, relacionando teoria e prática.

Consideramos importante contextualizar a extensão sob a perspectiva da CNRES, pois o relatório gerado por essa comissão propôs uma visão integrada da função social das IES, reconhecendo a extensão como uma dimensão essencial, articulada ao ensino e à pesquisa. A CNRES destacou a necessidade de redefinir e ampliar o papel da extensão, entendendo esta última como um elemento de mediação dinâmica entre a universidade e a sociedade. Essa perspectiva orienta práticas que buscam superar um modelo isolado de educação superior, em favor de uma abordagem mais comprometida com o desenvolvimento social.

Em 1985, findado o relatório da CNRES, foi instaurado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres)²¹, fundamentado no relatório elaborado pela comissão anteriormente comentada e em contribuições enviadas por associações e indivíduos. O Geres teve a missão de consolidar as propostas e transformar as recomendações em ações concretas, refletindo a diversidade de opiniões e a complexidade do sistema de educação superior brasileiro. Segundo Barreyro e Rothen (2008), o referido Grupo buscou operacionalizar as ideias discutidas pela CNRES, com ênfase na necessidade de autonomia das universidades e na criação de um sistema de avaliação baseado no mérito acadêmico. Esse período foi marcado por um intenso diálogo entre as universidades, o Ministério da Educação e outros órgãos governamentais, visando implementar uma política educacional mais democrática e eficiente, que atendesse às necessidades de desenvolvimento do país e à demanda por qualidade e inclusão na educação superior. Cunha (1997) detalha que o Geres trabalhou na elaboração de um anteprojeto de lei direcionado às IES federais. Tomou-se conhecimento de um texto que assumia certas linhas da Comissão e de um anteprojeto de lei que anunciava algumas medidas

²¹ O Geres foi composto por: Paulo Elpídio Menezes Neto, secretário da SESu/MEC; Edson Machado de Souza, diretor da Capes e ex-coordenador do Paru; Antônio Octavio Cintra e Getúlio Carvalho, da Secretaria-Geral do Ministério da Educação; e Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador do Paru (Barreyro; Rothen, 2008).

específicas. Em meio a uma crise gerada por movimentos grevistas de funcionários técnico-administrativos e ameaças de greve de professores, ambos foram divulgados em 1986. O anteprojeto focava majoritariamente em acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais, racionalizar o controle governamental sobre as universidades, valorizar os níveis mais elevados da carreira docente e incluir a participação de docentes e estudantes na elaboração das listas tríplexes para os cargos de direção das universidades e de suas unidades.

Considerando os direcionamentos acerca da extensão apresentados no relatório elaborado pelo Geres, destacamos o entendimento de que nas universidades poderiam existir colegiados deliberativos para coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O relatório destaca que o padrão de excelência de uma instituição de ensino superior repousa substancialmente na qualidade de seu corpo docente e na sua continuada dedicação ao ensino, pesquisa e atividades de extensão. O grupo também focou na avaliação do desempenho docente por meio da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a elevação qualitativa do trabalho acadêmico. Além disso, foi considerada igualmente a produção científica, tecnológica, cultural ou artística dos professores. O relatório apontou que a universidade é uma entidade complexa e que desempenha várias funções, entretanto as atividades principais devem ser o ensino, a pesquisa e a extensão. Ademais, o Geres defendeu que a complexidade da organização universitária não deve omitir a existência de atividades e funções acadêmicas subordinadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Reforçou-se a necessidade de realizar e gerir essas atividades com competência e de acordo com sua natureza, pois só dessa forma seria possível justificar o uso recorrente dos recursos advindos dos contribuintes para o financiamento da organização universitária (Brasil, 1986).

Os movimentos dos professores, estudantes e funcionários das universidades rejeitaram o relatório produzido pelo Grupo. Havia receio de que o governo retirasse sua obrigação de suprir recursos, principalmente para despesas com pagamento de pessoal. O contexto econômico de cortes de orçamento das universidades e os reajustes salariais oriundos das reivindicações impunham aos reitores a necessidade de buscar recursos adicionais para quitar despesas mais urgentes. As entidades sindicais de professores e funcionários temiam a perda de força política se direcionassem suas reivindicações para as universidades ao invés de mantê-las voltadas ao MEC, no caso de persistência das diferenças nos quadros funcionais e salariais (Cunha, 1997).

Como efeito das diversas críticas recebidas, o governo federal retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei, permanecendo este apenas como um conjunto de orientações à educação superior. Surgiram, então, as primeiras experiências de avaliação institucional em universidades. Em 1986, foi criada a Comissão de Avaliação Institucional na Universidade de

Brasília (UnB), coordenada pela pesquisadora Isaura Belloni²². A UnB desenvolveu um processo de avaliação global, focado inicialmente no ensino de graduação articulado às demais atividades e funções acadêmicas, incluindo gestão, pesquisa e extensão. As finalidades propostas por esse modelo de avaliação eram: (i) promover a autoconsciência da instituição, permitindo aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações e identificarem os ideais a serem buscados, e (ii) capacitar a instituição para intervir no processo e proporcionar espaço de participação à comunidade acadêmica (Belloni, 1999). O objetivo mais amplo era levantar informações que, de forma participativa, promovessem tomada de decisões para uma educação superior de qualidade.

Outras experiências de avaliação institucional também aconteceram na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essas avaliações foram conduzidas por distintos procedimentos em cada universidade, marcando um período de ampliação dos processos autoavaliativos nas IES, por iniciativa própria. Observando-se as propostas de avaliações desenvolvidas por essas três universidades, mesmo que iniciais, nota-se que incluíam um processo de avaliação participativa e emancipadora, realizado por iniciativa das instituições na busca por melhorias de seus planos de desenvolvimento acadêmico e social.

As atividades avaliativas foram incentivadas pelo MEC, mas era evidente a pretensão do órgão de elaborar e implementar processos mais amplos de avaliação. Em setembro de 1987, foi realizado um Encontro Internacional sobre Avaliação Superior com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em Brasília. Esse encontro foi permeado por discussões acerca da necessidade de desvinculação e de independência dos órgãos de avaliação perante os órgãos de financiamento. Três anos depois, foram instauradas medidas agressivas de redução do aparelho de Estado, como a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas, dentre elas a Capes e o Inep. No entanto, muitos movimentos surgiram contra essa medida e os órgãos foram restabelecidos.

Com o intuito de contextualizar o objeto deste estudo nesse marco temporal, vale ressaltar que, no ano de 1987, aconteceu o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras com a finalidade de discutir conceitos e diretrizes para a execução da política de extensão nas universidades do país. O relatório das conclusões alcançadas no encontro apresenta pontos referentes ao conceito, à institucionalização e ao

²² A professora Isaura Belloni (1943-2010) realizou doutorado em educação na Universidade de Stanford (EUA), tendo sido professora e pesquisadora na UnB e assessora legislativa da Câmara dos Deputados nas áreas de Educação, Cultura e Esporte. Sua principal área de pesquisa foi educação superior e avaliação institucional, tendo realizado a primeira experiência de avaliação institucional na UnB, uma iniciativa pioneira dentro da rede de universidades federais.

financiamento da extensão nas universidades públicas e o regimento do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex, 1987). O relatório traz o conceito de extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Reforça, ainda, que a extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. O documento argumenta que, com o retorno das atividades de extensão, docentes e discentes trarão para a universidade um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido ao conhecimento existente. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, resultará na produção de conhecimento decorrente do confronto com a realidade brasileira e regional, além de promover a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Outro elemento apresentado no relatório refere-se à institucionalização da prática extensionista. O documento pondera que, na medida em que a extensão reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, esta deve ser visualizada como um instrumento básico para a recuperação da função social da universidade e a restauração de sua credibilidade (Forproex, 1987). Um dos grandes desafios para a institucionalização e o desenvolvimento da extensão é o seu financiamento. Nessa direção, o documento gerado no primeiro fórum também aborda a descentralização da alocação de recursos, afirmando ser imprescindível reservar verbas para a extensão por meio de destaque orçamentário ou outros mecanismos que garantam a disponibilidade permanente de fundos para programas e projetos de extensão, assegurando continuidade às atividades. Além disso, defende-se o estabelecimento de parcerias para a extensão com agências e/ou fontes financiadoras (Forproex, 1987).

Destacam-se como recomendações do I Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas:

- i) proceder o cadastramento de todas as agências financiadoras de extensão, enviando-o a todas as universidades;
- ii) discutir, no próximo encontro, o papel do Projeto Rondon;
- iii) enviar documento aos órgãos financiadores, ressaltando a importância da extensão enquanto atividade acadêmica e a necessidade de que programas e projetos de extensão sejam contemplados em igualdade de condições com projetos de pesquisa;
- iv) agilizar providências para que universidades públicas possam beneficiar-se do Fundo de Promoção Cultural do Ministério da Cultura (MinC); e
- v) encaminhar ao MinC documento expressando o interesse dos participantes desse encontro

na agilização dos procedimentos de regulamentação do Fundo de Cultura, criado a partir dos recursos, oriundos da aplicação da Lei Sarney (Forproex, 1987).

A categoria da mediação se manifesta claramente nas orientações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ao destacar a necessidade de oferecer suporte institucional para a promoção de projetos de extensão. Nesse contexto, a ação de cadastrar todas as agências financiadoras e disponibilizar essas informações para as universidades representou um esforço de mediação entre a política institucional e as práticas extensionistas. Essa iniciativa buscou criar uma estrutura institucional robusta, centralizando informações e facilitando o acesso ao financiamento, atuando como um mecanismo de articulação, conectando as demandas e os recursos e promovendo uma integração mais efetiva entre a política de extensão e a realidade acadêmica.

Ademais, refletimos a valorização da extensão como atividade acadêmica e a importância da discussão de projetos específicos, como o Projeto Rondon, já mencionado neste trabalho, dentro de uma visão de que estes conectam a academia com as comunidades, promovendo um diálogo sobre o impacto e o valor dessas iniciativas. Outro ponto importante a ser enfatizado é a necessidade de promover igualdade de condições para a oferta de extensão e pesquisa, buscando equilibrar ambas as atividades e reconhecendo a extensão como um componente essencial do processo acadêmico. A inserção na pauta do Fundo de Promoção Cultural do Ministério da Cultura (MinC) refletiu a necessidade de ação concreta para integrar a extensão às políticas culturais e financeiras existentes, o que se complementou com a regulamentação do Fundo de Cultura. Esta deliberação evidencia a síntese de esforços entre diferentes setores para promover a extensão universitária de forma estruturada e sustentável.

2.2 Educação superior brasileira na década de 1990: Paiub e ENC

Nesta pesquisa, consideramos tão importante a compreensão dos programas e das políticas de avaliação da educação superior que antecederam a política avaliativa vigente quanto o estudo dela própria, uma vez que sua gênese está diretamente relacionada aos embates e conquistas advindas das experiências anteriores. O objeto deste estudo evolui acompanhando o desenvolvimento desses processos avaliativos anteriores e da política do Sinaes, tanto na avaliação institucional externa quanto no processo de autoavaliação pelas IES.

O cenário da educação na década de 1990 foi marcado por uma série de desafios significativos. Entre estes, destacam-se o aumento do analfabetismo e o acesso limitado de

muitos estudantes ao ensino fundamental, frequentemente restrito apenas ao primeiro ano, além da desqualificação profissional generalizada. Para Peres e Castanha (2006), nos segmentos político e econômico, a crise do capitalismo global e as discussões sobre o papel do Estado culminaram em uma ampla reforma sob a ótica do neoliberalismo. Nesse contexto, Saviani (2018) relata que a política educacional brasileira foi caracterizada por uma sucessão de reformas, as quais, concebidas como um conjunto de decisões estabelecidas pelo Estado em relação à educação, buscaram resolver os problemas persistentes na área. No entanto, apesar das intenções de melhoria, tais reformas tornaram a política educacional descontínua e pouco efetiva. O constante redesenho das estratégias educacionais refletiu uma tentativa de adaptação às demandas emergentes, mas também evidenciou a falta de um plano coeso e sustentável para o desenvolvimento educacional no país.

A partir da década de 1990, alterações relevantes foram efetivadas na agenda da educação superior no Brasil, mesmo diante de mobilizações expressivas da sociedade civil organizada. As mudanças foram fortemente influenciadas por prescrições internacionais, especialmente aquelas promovidas pelo Banco Mundial, que intensificou sua atuação no Brasil desde a década de 1980 (Dourado, 2002). Esse organismo desempenhou um papel crucial na reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, promovendo uma agenda de reformas alinhadas aos princípios neoliberais, que incluíam a privatização, a redução do papel do Estado e a introdução de mecanismos de mercado na educação. Sua influência se manifestou em diversas medidas implementadas no sistema de educação superior. Entre elas, destacam-se a expansão das instituições privadas de ensino, a introdução de novas formas de financiamento que favoreciam a participação do setor privado e a promoção de avaliações de desempenho como ferramentas de gestão e controle de qualidade. Como parceiro e fiel depositário dessas prescrições, o Brasil, adotou uma série de políticas que buscavam alinhar-se às recomendações internacionais, na esperança de melhorar a eficiência e a competitividade de seu sistema educacional. Entretanto, essas mudanças não ocorreram sem resistência.

No contexto descrito, a sociedade civil organizada, composta por sindicatos, movimentos estudantis e outras entidades, mobilizou-se para contestar as reformas propostas, argumentando que elas comprometiam a qualidade e a equidade do acesso à educação superior. As reformas também foram criticadas por perpetuar desigualdades e transformar a educação em uma mercadoria, acessível apenas àqueles que podiam pagar. Dourado (2002) destaca que, apesar dessas críticas, a agenda de reformas avançou, moldando de maneira significativa o cenário da educação superior no Brasil. A adoção dessas políticas reflete a complexa relação entre a necessidade de modernização e as pressões externas, como também evidencia a tensão

constante entre os interesses do mercado e a missão pública da educação. O caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação foca na fragmentação e na desarticulação da luta pela democratização da educação em todos os níveis, mesmo sendo esta entendida como um direito social inalienável. Nesse sentido, defende-se a centralidade do conhecimento, que, apesar de enunciada, configura-se como um artifício retórico e de adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional, em contraste com o conhecimento universal historicamente produzido (Dourado, 2002). O autor descreve que, dentre as recomendações do Banco Mundial para a educação superior, constavam:

- i) a privatização desse nível de educação, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental e de um padrão de qualidade;
- ii) o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando à busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- iii) a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- iv) a eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); e
- v) a diversificação da educação superior, por meio do incremento da expansão do número de instituições não universitárias, entre outras.

Essas diretrizes visavam transformar a educação em uma mercadoria, acessível principalmente àqueles que podiam pagar e promover uma racionalidade instrumental na formação acadêmica.

No primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), ocorreu a Reforma do Aparelho do Estado. Essa reforma foi fortemente influenciada pelas diretrizes neoliberais promovidas pelo Banco Mundial, que defendia a redefinição do papel do Estado, transformando-o de executor direto para apenas promotor e regulador do desenvolvimento, o que, nesse contexto, colocou a educação superior em lugar de disputa (Brasil, 1995). A finalidade da reforma do Estado consistiu em redefinir seu papel com a consequente redução de sua participação, principalmente, em atividades não essenciais ou que não eram de sua competência exclusiva. Buscava-se, assim, fortalecer a função do Estado como promotor e regulador do desenvolvimento. Essa mudança estrutural foi iniciada por meio de medidas previstas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), prevendo a criação de agências reguladoras, a extinção de órgãos e serviços públicos e a privatização de serviços

e empresas estatais. Em síntese, o conjunto de propostas tinha como fundamento a instauração do gerencialismo na administração pública brasileira (Brasil, 1995).

É importante visualizar que a responsabilidade do Estado estava em prover a coordenação e o financiamento das políticas públicas, eximindo-se de executá-las. Assim, a educação superior sofreu um processo de reestruturação, principalmente, com o impulso dado para a expansão do segmento privado de educação superior (Brasil, 1995). Essas políticas foram refletidas na adoção do Decreto n.º 2.306/97 (Brasil, 1997), que permitiu às IES assumirem formas jurídicas variadas, incluindo as de natureza civil e comercial, e impulsionou a criação de diferentes organizações acadêmicas autorizadas a ministrar educação superior, como centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. No que tange à educação superior, a reforma do aparelho do Estado pode ser vista como uma implementação prática das orientações do Banco Mundial, buscando modernizar o sistema educacional brasileiro e alinhar-se às práticas neoliberais globais, evidenciando a convergência entre as diretrizes internacionais e as políticas nacionais. Tais modificações refletem uma agenda que buscava modernizar o sistema educacional, mas que também gerou controvérsias quanto à garantia de acesso e qualidade na educação superior. A articulação entre influências externas e decisões políticas internas moldou o desenvolvimento da educação superior no Brasil nas décadas seguintes, consolidando a expansão do setor privado e redefinindo o papel das IES públicas. Com a reforma gerencialista do Estado, muitos setores pilares de sustentação do país, principalmente o de infraestrutura, passaram por um processo de privatização ou terceirização, diretriz que concedeu ao setor privado a possibilidade de desenvolver atribuições antes conferidas ao Estado, incluindo a educação superior.

Polidori *et al.* (2011) afirmam que, no contexto antes analisado, se estabeleceu uma veemente crítica ao Estado intervencionista praticada, principalmente, pelos políticos neoliberais que buscavam a desestatização e a redução da interferência estatal nas políticas públicas. Propunha-se a reforma como alternativa para a retomada do desenvolvimento, que se daria pelo desmonte das políticas de proteção social. Cardoso (1998) corrobora com Polidori (2000) quando afirma que a ideia de modernização e racionalização surgia como um imperioso recurso para a resolução das crises econômica, política e social do mundo contemporâneo e globalizado.

Vivemos na década de [1990], um cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo (Cardoso, 1998, p. 15).

No contexto da reforma do Estado e da sua administração, Bresser Pereira (1998, p. 33) defende modificações na organização e na gestão do Estado, relacionando esse processo de transformação a uma administração pública gerencial que determine no Estado moderno “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado”. No tocante à saúde, à educação, à cultura e à pesquisa científica, o autor argumenta que se tratam de setores de serviços não-exclusivos, os quais o “Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (‘não-governamental’)”. Esse processo possibilitou grandes alterações na forma de organização jurídica e administrativa das instituições de ensino, incluindo diferentes níveis. Os novos processos de regulação, gestão e privatização da educação ocasionaram intensas mudanças na forma de organização das IES tanto jurídica, acadêmica e administrativamente (Dourado, 2002).

De acordo com Polidori (2000), durante a década de 90, período da reforma do Estado, para além do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), muitas foram as outras influências externas em nível mundial sobre a educação superior. Os principais órgãos responsáveis pelo estabelecimento de políticas internacionais nas IES foram o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Para a autora, o fato de esses organismos assumirem o papel adicional de entidades financiadoras lhes conferiu, em muitos casos, a prerrogativa de atuar como agentes de políticas educativas. Os mesmos organismos internacionais exerciam sua atuação em dois grupos: o primeiro, composto pelo BIRD e FMI, fornecendo assistência teórica e técnica e o auxílio financeiro e o segundo, formado pela Unesco e pela OCDE, que atuavam na assistência teórica e técnica (Polidori *et al.*, 2011). Dentro da diversificação de atuação destes organismos, os autores advogam que

[...] estes [FMI e o BIRD], nas últimas décadas, têm tido uma grande participação na elaboração de políticas educativas no ensino superior, já que, por norma, condicionam os seus financiamentos ao compromisso dos governos beneficiários aplicarem os empréstimos em reformas claras e detalhadas dos sistemas. A ideia é a de imporem uma reforma dos sistemas segundo uma orientação que julgam propiciar um maior sucesso no ambiente em questão. A receita tradicional destas organizações se assenta, infelizmente, em princípios economicistas, que passam por um uso mais eficiente de recursos, por uma maior contribuição financeira dos beneficiários (alunos e/ou suas famílias) e por uma abertura à iniciativa privada. À necessidade de diminuição da regulamentação estatal e do caráter exclusivamente público dos sistemas estão associadas recomendações, no sentido do aumento da autonomia institucional como um ingrediente importante para a solução dos problemas (Polidori *et al.*, 2011, p. 255).

A expansão do papel do BIRD, no tocante à propositura de políticas educacionais, impulsionou muitas reformas convergentes à ideologia neoliberal em que os pressupostos se fundamentavam na visão de racionalização. Neste sentido, as políticas educacionais deveriam ser balizadas pela lógica da economia a partir de programas de ajustes estruturais.

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento. (...) De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (Soares, 1996, p. 20).

Sob a ótica da categoria metodológica da contradição utilizada neste trabalho, a expansão do papel do BIRD nas políticas educacionais evidencia um conflito inerente às transformações promovidas pelo avanço da ideologia neoliberal. Por um lado, como parte de sua função tradicional, esse organismo atuava como um banco de desenvolvimento, incentivando investimentos em setores, como educação, e, em tese, buscando promover crescimento e progresso social. Por outro lado, a crise de endividamento nos anos 1980 marca uma mudança drástica, em que o BIRD passa a assumir o papel de guardião dos interesses dos credores internacionais, impondo uma lógica de ajuste estrutural às economias endividadas. Essa transformação revela a contradição entre o papel desenvolvimentista e o papel controlador do Banco Mundial. Enquanto o discurso oficial promovia reformas educacionais baseadas na racionalização e na eficiência econômica, a prática dessas políticas resultava na subordinação da educação à lógica do capital. Assim, ao invés de ser vista como bem público e direito social, a educação passa a ser tratada como um mecanismo instrumental para atender aos interesses do mercado global, frequentemente resultando em cortes de gastos, privatizações e a mercantilização do ensino. A contradição se aprofunda quando se analisam os efeitos dessas políticas. A promessa de racionalização e eficiência entra em choque com os impactos negativos gerados na qualidade e no acesso à educação. Ao focar no ajuste fiscal e na abertura econômica, muitas vezes, a reestruturação proposta pelo BIRD desconsiderou as necessidades locais e sociais da educação, levando a um cenário em que a expansão do acesso foi acompanhada por uma precarização das condições de ensino e pesquisa. A extensão universitária, por exemplo, foi relegada para segundo plano em um contexto em que as prioridades foram definidas pela lógica econômica, gerando um conflito entre a visão de educação como ferramenta para a formação cidadã e a visão utilitarista e mercadológica imposta pelos programas de ajuste.

Dourado (2002) identifica várias políticas promovidas pelo BIRD para a educação superior. Essas medidas refletem uma tendência neoliberal que prioriza o mercado e a eficiência econômica em detrimento de uma abordagem mais igualitária e pública da educação. Marx (1989), por sua vez, estabelece que as relações materiais constituem a base das relações sociais. Quando novas formas de produção emergem, elas transformam o modo de produção existente e, conseqüentemente, todas as relações econômicas e sociais. Esse movimento histórico-dialético é caracterizado pela transformação contínua, em que as condições materiais e produtivas determinam a superestrutura das relações sociais, políticas e ideológicas. Essa transformação no campo da educação superior pode ser vista como uma manifestação concreta da dialética marxista: à medida que as forças produtivas do capitalismo se desenvolvem e se expandem, elas reestruturam não apenas a produção, mas também todas as instituições sociais, incluindo a educação. A insistência do BIRD em erradicar despesas com políticas compensatórias e em promover a diversificação e privatização da educação superior é uma tentativa de moldar o sistema educacional de acordo com as necessidades do capital, enfatizando eficiência e lucro sobre equidade e bem-estar social.

Assim, compreendemos, a partir da análise de Dourado (2002) sobre as políticas educacionais do BIRD, que estas podem ser entendidas como uma expressão das mudanças materiais e produtivas do capitalismo global descritas por Marx (1989), que argumenta sobre as transformações nas forças produtivas de uma sociedade inevitavelmente conduzirem a mudanças nas relações sociais e nas superestruturas ideológicas, incluindo o sistema educacional. A priorização da privatização e da gestão empresarial na educação superior reflete uma adaptação do sistema educacional às novas exigências do capitalismo neoliberal. Ao direcionar recursos públicos para a iniciativa privada e incentivar a criação de novas formas de regulação e gestão, essas políticas promovem uma reconfiguração das instituições de ensino superior para melhor servir aos interesses do capital em expansão.

A reconfiguração do papel do Estado e a promoção da educação superior privada refletem essa dinâmica, em que as condições materiais e produtivas moldam as políticas e estruturas educacionais. As influências do BIRD, ao promover uma agenda neoliberal, evidenciam como as forças econômicas globais podem redefinir as políticas nacionais, alinhando-as com os interesses do capital e transformando a educação em uma mercadoria acessível principalmente àqueles que podem pagar. A privatização e a transformação das instituições educacionais refletem o movimento dialético da história, no qual as relações materiais determinam a forma e a função das instituições sociais. Novas formas de produção desencadeiam novas relações econômicas e sociais, criando, por sua vez, o potencial para

futuras transformações. Nesse processo, emergem novas contradições e tensões, impulsionando contínuas mudanças na estrutura social.

Nesse cenário de transformações, o processo de expansão da educação superior é marcado essencialmente pela flexibilização, diversificação e diferenciação institucional. Isso se relaciona diretamente com as distintas formas de organização acadêmica, suas variadas atribuições, funções, características e categorias administrativas (Moraes, 2013). É importante argumentar que tal contexto promoveu a ampliação da complexidade da educação superior brasileira, tendo em vista que a heterogeneidade começou a compor o campo desse segmento de educação. Assim, a reforma do Estado e a reestruturação da educação superior e da ciência no Brasil são vistas como resultados de uma racionalidade instrumental, imposta a esse setor educacional, fundamentada na lógica de mercado, que valoriza eficiência, competitividade e produtividade. A regulação pelo mercado começa a fundamentar as políticas de educação, incluindo seus programas e ações. Dessa maneira, o Estado impulsiona a privatização da educação, desconsiderado ser esta uma obrigação pública, e se exime de boa parte de suas responsabilidades, delegando-as ao mercado. É importante mencionar que, dessa forma, o Estado incentiva, cada vez mais, a privatização e se desresponsabiliza pela prestação de serviços, transferindo-a para o mercado.

Para Almeida Júnior (2001), foi a partir da crise do Estado de bem-estar social²³ que as reformas no âmbito educacional ganharam força, quando ocorreu, em todo o mundo, um reordenamento das políticas sociais, fundamentadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com a progressiva transferência das responsabilidades estatais para a comunidade. No caso do Brasil, no contexto educacional pode-se mencionar a implementação de programas de controle de resultados da performance de estudantes nas instituições, bem como o incremento de parcerias entre Estado e sociedade.

Na análise dos cenários pelos quais passou a educação superior brasileira, observa-se que, na década de 1990, eram muito presentes os movimentos sociais e reivindicações de melhorias (Santos, 2010). Em 1996, havia cerca de 5,3 milhões de estudantes, na faixa etária de 18 a 24 anos, matriculados em outros níveis de ensino que não o superior. Esse número equivale a cerca de três vezes o total de matriculados na educação superior, que era de 1,7 milhão naquele mesmo ano (Inep, 1997).

Todo o contexto foi refletido também pela crise do capitalismo, sendo importante discutir que mesmo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) assegurando

²³ Segundo Regonini (2010), o Estado do bem-estar social é aquele que assegura à população a oferta e o direito aos serviços sociais básicos, como saúde, educação, alimentação, segurança, habitação, entre outros.

direitos e justiça social, a população brasileira buscava por mudanças em função dos prejuízos e desgastes sociais, políticos e econômicos advindos do regime militar. A economia vivenciava altos índices inflacionários e, no ano de 1990, esses índices tiveram uma redução, devido às medidas tomadas pelo governo federal que impactaram a redução da produção industrial. Assim, as importações aumentaram, mas não havia medidas que garantissem o equilíbrio da balança comercial, instaurando-se a maior recessão da história do Brasil. O cenário vivenciado na economia culminou com a falência de várias empresas e o progressivo crescimento do desemprego. As empresas que resistiram à crise, obrigatoriamente, tiveram que implementar novas tecnologias para adequar-se aos níveis da concorrência do mercado externo. Assim, a mão-de-obra começou a ser menos necessária em alguns setores, agravando o problema. Todos os elementos destacados no âmbito econômico repercutiram inevitavelmente na educação.

Antunes (2017) afirma que a expressiva expansão da educação superior brasileira entre 1974 e 1984, marcada por reformas direcionadas ao desenvolvimento do mercado, impactou significativamente esse segmento de educação na década de 1990. O setor educacional passou por alterações profundas, tanto na forma de organização quanto nas condições de funcionamento e de trabalho dos docentes. Consolidou-se, então, um intenso processo de mercantilização dos serviços educacionais, resultando na intensificação do trabalho docente e na precarização das condições de trabalho para atender às demandas do mercado.

Nessa direção, as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária ganham novos significados na prática curricular. Jezine (2004) afirma que deixam de ser prioridades a preocupação em atender às necessidades sociais da comunidade, característica da concepção assistencialista, ou mesmo a integração entre ensino e pesquisa, a relação universidade e sociedade e a articulação teoria-prática em uma perspectiva dialética, como proposto pela concepção acadêmica. Surge uma nova concepção ideológica em resposta às exigências da sociedade globalizada, enfatizando-se a dimensão externa à universidade, os aspectos econômicos e as parcerias com outras instituições. Assim, o atendimento aos grupos excluídos é relegado e todos passam a ser tratados como consumidores. Consequentemente, o produto da universidade se transforma em mercadoria e a extensão se torna um dos principais canais para a divulgação e articulação comerciais. A extensão passou a ser vista não apenas como um meio de promover a integração entre ensino e pesquisa, mas também como uma forma de fortalecer a posição da universidade no mercado, aumentando sua relevância e visibilidade.

Ferreti (2002) pondera que, à medida que a modernização ampliou o mercado das tecnologias da informação como uma nova alternativa de trabalho para o povo brasileiro, foi necessário que a educação se adequasse a tal demanda. Assim, estabeleceram-se o Programa de

Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (Pacti) e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). O Pacti tinha a finalidade de “apoiar, orientar e articular as ações relativas à capacitação tecnológica da indústria” (Brasil, 1998, p. 47). O PBQP, por sua vez, surgiu da necessidade das empresas de se ajustarem à modernização, à abertura econômica e à entrada de empresas estrangeiras no país em 1990. O PBQP “difundiu o conceito de qualidade como estratégia empresarial e gerencial, não apenas num aspecto técnico [...] aliou-se a ideia de qualidade na produção à qualidade de vida” (Brasil, 1998, p. 91).

Ao afirmar que as relações materiais são a base das interações humanas, Marx (1989) argumenta que essas interações são temporárias, pois, ao desenvolverem novas formas de produção, as pessoas alteram seu modo de produzir, modificando, assim, todas as relações econômicas. Esse princípio pode ser observado no campo da educação, em que as demandas impostas pela mercantilização e as profundas mudanças resultantes transformaram significativamente as relações de trabalho e a dinâmica entre os indivíduos. No caso da extensão, essa transformação se manifesta na reconfiguração de suas práticas e objetivos, alinhando-se às exigências do mercado e contribuindo para a intensificação e precarização do trabalho docente. Iniciativas, como o Pacti e o PBQP, programas desenvolvidos com apoio de algumas universidades públicas e privadas, exemplificam como a extensão universitária foi direcionada para atender às novas demandas tecnológicas e de qualidade impostas pela modernização e pela abertura econômica. Essas mudanças estruturais no setor educacional brasileiro entre as décadas de 1970 e 1990 demonstram a maneira como as relações materiais e produtivas, influenciadas por forças de mercado, reconfiguram a organização e as condições de trabalho, alinhando-se às necessidades e exigências econômicas do período.

No governo de 1992-1995, sob a presidência de Itamar Augusto Cautiero Franco e o Consenso de Washington²⁴, apesar de a economia ter alcançado certo nível de estabilidade, muitos dos desafios permaneceram. As medidas do referido Consenso tornaram-se condição para a negociação da dívida externa dos países latino-americanos. Ademais, a adesão dos países aos receituários político-econômicos do Consenso de Washington, somada à adoção de medidas de redução do gasto público e de reforma do Estado, trouxe à tona o aumento da crítica ao modelo universitário e aos serviços prestados pelas instituições públicas (Silva, 2005).

No que se relaciona à educação superior, a ampliação das tecnologias requeridas pelo

²⁴ De acordo com Batista (1995), o Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, quando se reuniram, em Washington (capital estadunidense), funcionários do governo dos EUA, do FMI, do Banco Mundial e do BIRD para avaliarem as reformas econômicas que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina.

cenário econômico, vivenciado a partir da década de 1990, deveria estar fortemente nela inserida, tendo em vista o aumento da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, Cunha (2003) explana que os governantes mantiveram o pensamento de que a competência científica e tecnológica é indispensável para garantir a qualidade do ensino, fundamental, médio e técnico e para aumentar a qualificação da população em geral. No entanto, em função da fragmentação do ensino como reflexo da crise econômica vivida, o desenvolvimento tecnológico, que deveria provocar uma evolução na educação, acabou por desvalorizá-la. Considerando o contexto social da década de 1990, o mesmo autor afirma que, para o estabelecimento de uma visão clara da política educacional, o trabalhador precisou se atualizar frente às novas tecnologias e aos maquinários, com a abertura do comércio. As empresas se utilizavam da estratégia de transferência de sede dos grandes centros para o interior dos estados, oferecendo empregos por curto espaço de tempo. Surge o uso da denominação empreendedorismo para nomear a ocupação dos trabalhadores autônomos que apareciam como consequência do contrato de trabalho por tempo determinado. Impera a globalização imposta pela abertura dos mercados externos trazendo a intencionalidade do domínio da produção, a exploração da mão de obra e a expansão do capitalismo, reforçando o individualismo e o neoliberalismo. Com esse cenário, destacam-se a não intervenção do Estado na economia, a venda de empresas estatais, a abertura para investimentos estrangeiros, a liberdade das empresas quanto à legislação trabalhista, a isenção dos investimentos sociais pelo Estado e a manutenção do seu controle. É importante apresentar, em face de todas as transformações mencionadas e da falta de mobilização do Estado frente à economia, que o ideário de Marx e Engels (2007) sobre o papel do Estado traz a compreensão de que esse ente atua, em diversos contextos históricos, no papel de assegurador de interesses das classes economicamente dominantes. Nesse contexto, o Estado constitui-se como a expressão política dessa dominação frente ao antagonismo existente entre social e coletivo e aquele de grupos privilegiados.

No panorama em que a educação está intimamente relacionada com as políticas sociais e econômicas, é possível compreender as políticas educacionais como um processo dinâmico, e não apenas como um produto acabado. Isso porque o processo de formulação, implementação e avaliação de tais políticas envolve negociações, contestações e lutas entre diversos grupos que, muitas vezes, são excluídos da elaboração da legislação educacional (Veiga; Amaral, 2002). Foi exatamente nesse tipo de conjuntura, com seus múltiplos determinantes, que a educação superior se estabeleceu no Brasil na década de 1990.

Durante esse período, a extensão continuou a evoluir e a se transformar, impulsionada por novas normativas e mudanças nas concepções das IES sobre seu significado. Mesmo nesse

ambiente de constantes alterações, atos normativos reforçaram a importância de articular a extensão com o ensino e a pesquisa. A extensão também assumiu finalidades importantes dentro das universidades, especialmente na oferta de serviços que promoviam o desenvolvimento social e econômico.

Diante do cenário exposto, foi estruturado o Plano Setorial de Educação 1991-1995. O plano discutiu a formalização da autonomia universitária, atrelando-a ao desempenho das IES no processo de avaliação. Tal condição, para Cunha (1987), provocou reações à avaliação institucional que já era desenvolvida em muitas instituições públicas. A elaboração do Plano aconteceu ao mesmo tempo em que se registra a presença do Brasil na missão do Banco Mundial. Dessa participação surgiu o relatório *Higher Education Reform in Brazil*, de fevereiro de 1991, direcionado ao governo brasileiro. No relatório, está explícito que os ensinos primário e secundário representam a principal demanda brasileira, no tocante à educação, e afirma-se que o nível superior de educação também é importante na formação de mão-de-obra para o trabalho. O documento discorre, ainda, sobre os altos custos com esse nível de educação que colocam em discussão a eficiência e a efetividade do processo. O Plano manifestava a possibilidade de autonomia das universidades federais para ajustar salários dos professores e abrir editais para concursos públicos, conforme suas demandas, independente do deferimento do governo federal.

É importante reiterar que o cenário da educação superior nos anos 1990 foi marcado por várias mudanças e desafios. A educação superior brasileira enfrentava uma série de reformas administrativas e estruturais que buscavam adaptar as instituições de ensino às novas exigências do mercado e da sociedade. Essas reformas incluíam a flexibilização da gestão universitária, a diversificação das instituições e a necessidade de garantir qualidade e eficiência em meio a uma expansão significativa do número de universidades e estudantes. Era presente o ideário da avaliação como permanente instrumento de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, de planejamento e gestão universitária, além de um mecanismo efetivo de prestação de contas à sociedade. Tal contexto apontava para a necessidade de estruturação de um programa de avaliação sistemático que permitisse acompanhar as atividades desenvolvidas pelas universidades, objetivando o acompanhamento do cumprimento do seu papel social (Brasil, 1994).

Nesse panorama, a contradição se apresenta na tensão entre a busca por autonomia universitária e as imposições externas, principalmente as demandas do mercado e as diretrizes do Banco Mundial. Por um lado, o Plano Setorial de Educação 1991-1995 propõe uma autonomia universitária condicionada ao desempenho no processo de avaliação, o que sugere uma liberdade institucional para gestão e tomada de decisões. Por outro lado, essa autonomia é

limitada e orientada pelas exigências do mercado, pela lógica de eficiência e eficácia e pelas pressões para se alinhar a um modelo econômico neoliberal. A participação do Brasil na missão do Banco Mundial e a elaboração do relatório *Higher Education Reform in Brazil* evidenciam a influência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais. O relatório destaca a prioridade dos ensinos primário e secundário, enquanto coloca o ensino superior sob uma ótica instrumental, voltada para a formação de mão de obra, e questiona seus altos custos. Essa perspectiva, que subordina a educação superior às demandas econômicas, entra em contradição com a ideia de universidade como espaço de desenvolvimento crítico, científico e social.

Na busca por estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras, em 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras no âmbito do Ministério da Educação, pelo artigo 1º da Portaria n.º 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu). Ao mesmo tempo, surge o Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A partir do trabalho feito por essa comissão, originou-se o Documento Básico *Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*, o qual foi dividido em duas partes: a primeira, com as referências teóricas sobre a avaliação da educação superior e a segunda, com as orientações para a implantação da avaliação (Barreyro; Rothen, 2008). É importante realçar que o Paiub concebia o processo de avaliação como ato voluntário e político na instituição de educação superior e, nessa premissa, se apresentava como parte que compunha o aperfeiçoamento do seu projeto acadêmico e social em busca da qualidade e pertinência das realizações da universidade, com a finalidade de alcançar a efetividade científica e social das instituições.

O texto expresso no documento do Paiub entende a avaliação como um procedimento que deveria contemplar três requisitos a serem atendidos pelas universidades, a saber: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e a gestão universitária; e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (Comissão Nacional de Avaliação, 1993).

O Paiub teve sua gênese pautada em experiências de autoavaliação já realizadas por universidades federais na década de 1980, traduzindo-se como uma nova alternativa de avaliação. É importante expor a participação da Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) nesse processo que deu subsídios à criação do Paiub. O Programa se caracterizou por apresentar uma sistematização de processos mais democráticos, com aspectos mais formativos e emancipatórios, e por não apresentar um perfil de *ranking* das instituições, dando ênfase à autoavaliação institucional com foco prioritário na graduação.

O Paiub foi a primeira tentativa de se avaliar as IES por meio de um sistema, de fato, tendo como epicentro do processo a autoavaliação institucional. O programa tinha como alvo primário a graduação, em que os problemas eram mais urgentes e necessitava de uma ação direta do Estado, mas poderia englobar também a pós-graduação e a extensão. A adesão ao programa era voluntária; cada IES definia se participava ou não e qual de suas esferas de atuação – graduação ou pós-graduação ou extensão – se submeteria ao processo (Teixeira Júnior; Rios, 2017, p. 79).

É relevante realçar que a ênfase dada pelo Paiub na autoavaliação indica um reconhecimento da importância da reflexão interna das IES sobre suas práticas e desafios, especialmente no nível da graduação, apontada como a área mais urgente. O Programa visava envolver as instituições de forma voluntária, respeitando sua autonomia ao permitir que escolhessem as áreas a serem avaliadas, seja graduação, pós-graduação ou extensão. No entanto, essa voluntariedade também pode ser vista como um aspecto contraditório, já que a ausência de obrigatoriedade poderia resultar em uma participação desigual entre as instituições, comprometendo a abrangência e a efetividade do programa.

Polidori *et al.* (2006) relatam que o Paiub foi dividido em quatro partes: i) diagnóstico, baseado na análise quantitativa de cada curso; ii) desenvolvimento da autoavaliação pela comunidade acadêmica; iii) avaliação externa, que deveria ser realizada pela comunidade acadêmica das IES, além de representantes de áreas, entidades científicas e profissionais, entre outras; e iv) um processo de reavaliação interna, que se daria a partir dos resultados avaliativos, a fim de promover uma análise com a comunidade do curso. O Paiub tinha como seus princípios norteadores a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não punição ou premiação, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade. O Programa enfatizou a avaliação quantitativa e desenvolveu uma avaliação sistematizada e padronizada, que em nada considerava a heterogeneidade das instituições de educação superior, assumindo uma avaliação superficial que poderia não abranger as realidades institucionais. Ademais, o programa também não considerava as diferenças locais ou regionais em que as instituições estavam inseridas e que impactam sua identidade (Comissão Nacional de Avaliação, 1993).

Nesse contexto, mesmo o referido programa defendendo a ideia de que toda avaliação seria institucional, o processo foi iniciado pela avaliação do ensino da graduação, principalmente por sua repercussão social e pelo fato de que a pós-graduação era avaliada pela Capes. O pressuposto de prioritariamente avaliar a graduação, e não a instituição, implicou de forma importante a política de avaliação de caráter regulatório e foi implantada no governo Fernando Henrique Cardoso, porém tal ideia não havia sido concebida pela comissão criadora do Paiub (Barreyro e Rothen, 2008).

No campo da extensão, o Paiub trouxe, entre seus objetivos, conhecer como se realizam e se inter-relacionam o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração dessas atividades. Ademais, este almejou estabelecer compromissos com a sociedade (Comissão Nacional de Avaliação, 1993). Por meio da Portaria n.º 302 de 07 de abril de 1998, o Ministério da Educação estabeleceu que a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino, pesquisa e extensão seria realizada pela Secretaria de Educação Superior – SESu, no âmbito do Paiub (Brasil, 1998).

A partir do ano de 1993, com a criação do mencionado programa, a avaliação da educação superior representou um dos principais mecanismos de controle por parte do poder público na área educacional, em que se estabeleceu a retirada de parte da responsabilidade do Estado em relação à oferta desse segmento de educação, concomitantemente ao aumento do seu controle sobre as instituições e os cursos de graduação. Ademais, sobressaiu-se a lógica do mercado na educação superior, estimulando a expansão privada e a diversificação institucional para fins mercadológicos. Em 1995, a lei de n.º 9.131, de 24 de novembro (Brasil, 1995), criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu a realização de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de graduação, destacando a realização anual de exames nacionais, com conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso (Brasil, 1995). No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”, foi instaurado pelo Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996). O exame era de caráter obrigatório e concebido como avaliação, mesmo tratando-se de uma forma de acreditação estatal. Nessa premissa, é relevante compreender que, para Brandalise (2020), o termo acreditação consiste de uma certificação pública da qualidade de uma instituição, de um curso ou de um programa, que culmina na produção de um documento oficial, de fé pública e certificador. A acreditação foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). O ENC consistiu em uma prova nacional aplicada aos estudantes do último ano de graduação e, para além disso, estabelecia a avaliação das condições de oferta dos serviços educacionais, que era realizada pelas comissões externas de avaliação do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, é importante acrescentar que, nesse contexto da reforma do aparelho do Estado, foram gradualmente introduzidos novos mecanismos para avaliar a educação superior. Entre eles, destaca-se o mencionado "Provão", aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação e baseado na modalidade de avaliação em larga escala, a

Análise das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO).²⁵

A realização do “Provão” era de caráter obrigatório e estava diretamente vinculada à obtenção de diploma pelo estudante. Tal fato gerou embates e teve por consequência, em muitos casos, um posicionamento negativo dos estudantes em movimentos de manifestação pública e boicotes na realização da prova, os quais entregaram-na em branco e se limitaram a assinalar a presença, o que anulava a finalidade do exame e a veracidade de seus resultados. O “Provão” sofreu inúmeras críticas.

O fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as instituições de educação superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings* [...]. No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito A de uma determinada área significava um valor maior que um conceito E de outra. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não eram verdadeiros. Não eram verdadeiros na medida em que os conceitos somente eram publicados de forma relativa. Nesse sentido, o relatório apresentou o equívoco pelo qual a educação superior brasileira vinha passando há oito anos: de considerar os conceitos obtidos pelos cursos como um único indicador institucional de qualidade (Polidori, 2011, p. 260 – grifo nosso).

Observa-se que o “Provão” tinha, essencialmente, o foco na avaliação do estudante e não concebia o processo de autoavaliação com o grau de importância que tem na contemporaneidade. No contexto desse processo avaliativo, considerando o objeto deste estudo, observa-se que as instituições careciam de normativas e orientações quanto ao desenvolvimento das atividades extensionistas. A LDB direcionava o olhar para a extensão, no que concerne à participação da sociedade nos projetos e aos benefícios oriundos da ciência, cultura e tecnologia (Brasil, 1996).

Outro ponto a ser discutido é que os resultados das avaliações eram divulgados abertamente pelos meios midiáticos e seus dados, transformados em informações públicas utilizadas para estabelecer *rankings* entre as IES, apontando aquelas que se destacavam e os melhores cursos de graduação. Ainda, com todos esses percalços, o exame destaca-se como um marco da política de avaliação da educação superior brasileira, é claro que com características muito mais regulatórias que de aspecto formativo.

Quase dois anos depois que a lei instituidora do Exame Nacional de Cursos havia sido promulgada, depois de simbolicamente rejeitada pelos estudantes e após a aplicação dos

²⁵ O "Relatório Síntese de Verificação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação" de 1997, elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), foi uma iniciativa importante no contexto das políticas de avaliação do ensino superior no Brasil. Esse documento tinha como objetivo analisar as condições de oferta dos cursos de graduação, avaliando critérios como infraestrutura, corpo docente, organização didático-pedagógica e outros aspectos essenciais para garantir a qualidade da educação (Brasil, 1997).

primeiros testes, o Ministério da Educação resolveu montar um dispositivo legal inclusivo de avaliação, o Decreto n.º 2.026, de outubro de 1996 (Brasil, 1996). Não havia mais como defender o “Provão” apenas com os argumentos utilizados até então. Com efeito, como responder às críticas de que a dimensão institucional das IES estava sendo deixada de lado em proveito das provas? Como dar credibilidade à afirmação de que o Paiub estaria em plena vigência? O referido decreto pretendeu apoiar os argumentos ministeriais, mediante previsão de procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior. Esse processo compreendia os seguintes procedimentos:

- i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições;
- ii) avaliação do desempenho individual das IES, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- iii) avaliação do ensino de graduação, por curso, mediante análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do ENC;
- iv) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (Cunha, 1997).

Ao deliberar sobre a avaliação das instituições de educação superior por comissão externa, o referido decreto abarcou a avaliação da extensão pela observância da integração das instituições com a sociedade, verificando seu nível de inserção na comunidade e nos programas de extensão, principalmente por meio de serviços prestados (Brasil, 1996). Vale contextualizar que só em 1998 foi aprovado o Plano Nacional de Extensão Universitária pelo Forproex, logo as diretrizes de extensão se distanciavam da forma como é normatizada atualmente.

Uma vez apresentadas as políticas de avaliação superior no período de 1983 a 1996, consideramos importante desenvolver uma comparação entre elas, no sentido primordial de compreendermos as diferenças entre seus objetivos, suas funções avaliativas e os componentes que justificaram sua instauração. Nessa finalidade de comparação, é valioso também apresentar nesta pesquisa informações sobre os tipos de avaliações desenvolvidas, bem como os agentes que as desenvolvem, as unidades de análise e, finalmente, os instrumentos utilizados para a execução do processo avaliativo. O Quadro 2, estruturado por Barreyro e Rothen (2008), apresenta essas características e possibilita o padrão comparativo.

Quadro 2 – Características comparativas entre os documentos Paru, CNRS, Geres, Paiub e ENC

Documento/ Tópico	Paru - 1983	CNRES - 1985	Geres - 1986	Paiub – 1993	ENC – 1996
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)	MEC
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação.	Propor nova lei de educação superior.	Propor uma sistemática de avaliação institucional.	Análise das condições de ensino e de oferta
Concepção/Função	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa	Regulação
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento.	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade	
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação e Av. Externa	Externa
Agentes	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Ed.pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária	MEC
Unidades de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação	IES Estudantes
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro e Rothen (2008, p. 4).

Desenvolvemos a análise e a síntese do quadro 2, considerando as percepções dos autores Cunha (1997) e Barreyro e Rothen (2008). Observamos que, nos documentos introdutórios da política de avaliação da educação superior brasileira, tem-se que, no percurso da lógica intrínseca ao processo de reforma, os componentes discutidos demonstram a existência de um modelo elaborado pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), a partir de um modelo que teve sua concepção em meados de 1980. A partir de então, outras propostas surgem como produto da permanência e continuidade dos governos de José Sarney (1985 a 1990), Fernando Collor (1990 a 1992), Itamar Franco (1992 a 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e de seus quadros técnicos.

No que concerne aos ideários de avaliação da educação superior entre as décadas de 1980 e 1990, duas concepções estiveram muito presentes. Uma de caráter mais conservador acolhe a Reforma Universitária de 1968, concebendo sua autonomia e reconhecendo-a como uma referência para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, nem Paru, tampouco Paiub entendem a avaliação como uma possível ferramenta dos dois programas. No

tocante aos seus objetivos, vemos que, enquanto o Paru voltava-se mais para a realização do diagnóstico da educação superior, o Paiub propunha a sistematização do processo avaliativo deste segmento de educação, mostrando a ampliação do movimento de avaliação em suas finalidades. A outra concepção entende a avaliação como instrumento de melhoria de qualidade, essencialmente por meio da avaliação institucional (Paru) e da avaliação interna (Paiub), sendo princípio básico da primeira o direcionamento do planejamento da gestão das instituições. Os dois programas concebem a avaliação na sua finalidade como um elemento formativo, ao contrário da CNRES e do Geres que entendem seu propósito como regulador, focando na avaliação externa e compreendendo a avaliação como instrumento para um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e como uma forma de dar devolutivas (“prestar contas”) à sociedade. A respeito do “Provão”, Barreyro e Rothen (2011) advogam que se tratou de uma avaliação estatal e de mercado, em que as IES com menor desempenho seriam preteridas pelos estudantes nesse mercado da educação superior. Os autores reforçam que o exame mudava a lógica do Paiub por se constituir como uma avaliação de resultados.

No contexto das experiências e programas voltados à avaliação da educação superior no Brasil e considerando o objeto de estudo desta pesquisa, é importante apresentar que o Paru voltou-se a analisar a interação do ensino, da pesquisa e da extensão com a comunidade, preocupando-se com a articulação da extensão com o ensino e com as demandas apresentadas pela sociedade (Brasil, 1983). O CNRES adotou uma perspectiva de avaliação que considera a essencialidade da articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, o estímulo da integração das IES às comunidades e ao estabelecimento de convênios e parcerias com empresas estatais. A comissão mostrou-se defensora da comunicação com a sociedade, da difusão do conhecimento e da ampliação dos serviços comunitários prestados (Brasil, 1985). O Geres defendeu que a qualidade da universidade está diretamente relacionada a sua dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão e à existência de colegiados deliberativos para tais atividades (Brasil, 1986). O Paiub mostrou-se voltado a conhecer o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e suas articulações, bem como a forma como essas atividades eram administradas nas IES. O referido programa destacou também a importância da carga horária integral do docente nas universidades, pois, não sendo mantida essa condição, a atuação do docente nas atividades de extensão ficaria prejudicada (Comissão Nacional de Avaliação, 1993). No “Provão”, a avaliação da extensão também esteve presente, sendo considerada importante para a elevação da qualidade acadêmica quando articulada ao ensino e à pesquisa. O “Provão” considerou de forma igualitária a produção científica, tecnológica, cultural ou artística dos professores (Brasil, 1986).

Na ideologia marxista, a categoria da contradição é central para compreendermos as divergências e oposições internas presentes nas experiências e programas de avaliação da educação superior brasileira. Percebemos uma tensão constante entre a retórica da integração entre ensino, pesquisa e extensão e a realidade prática das políticas. Por um lado, documentos como o Paru, o CNRES, o Geres e o Paiub enfatizam a importância da articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, bem como a necessidade de atender às demandas sociais e fortalecer a comunicação com a sociedade. No entanto, essa busca por integração, muitas vezes, esbarra em contradições estruturais, como a precariedade de recursos, a sobrecarga de atividades dos docentes e a tendência de privilegiar a produção científica em detrimento da extensão. O Paiub, por exemplo, aponta a necessidade da carga horária integral dos docentes como condição para que a extensão seja efetivamente praticada, desvelando uma contradição entre o ideal de uma universidade externa para a transformação social e as condições materiais que restringem essa prática. Já o “Provão”, apesar de considerar a extensão como importante, adota uma lógica de avaliação que, muitas vezes, prioriza indicadores de produção científica e tecnológica, tensionando a extensão a uma posição secundária. Assim, elementos de tensão se movimentam ao longo dessas experiências de avaliação revelando-se na disputa entre uma universidade que se pretende dialógica e transformadora e os mecanismos de avaliação que, em diversos momentos, reforçam estruturas que podem limitar o desenvolvimento da extensão.

Polidori *et al.* (2006) afirmam que o “Provão” foi o instrumento utilizado como base de estruturação das políticas de avaliação da educação superior. De acordo com os autores, os demais instrumentos de avaliação que o antecederam foram desenvolvidos de forma pontual para atender os atos regulatórios institucionais e de cursos. Assim, apesar da oposição de diferentes seguimentos das universidades ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o referido exame foi o principal instrumento de avaliação adotado pelo Estado regulador. O “Provão” induziu as IES a se ajustarem a partir das necessidades do mercado de trabalho e das políticas de privatização, estimulando, assim, a criação e a expansão de instituições privadas. As críticas já apontadas referem-se a uma avaliação fragmentada, voltada unicamente para o mérito acadêmico e despertaram a necessidade da criação de um novo sistema de avaliação para a educação superior.

Ao analisar esse período histórico que abarca os dois governos de Fernando Henrique (1995-1998 e 1999-2002), Sousa (2021) observa que a educação superior foi tratada como um instrumento estratégico para o desenvolvimento nacional. Sob a influência das diretrizes da Reforma do Estado, a educação superior foi moldada pelo ideário neoliberal com políticas que demonstravam a transição da educação superior de um direito social para uma mercadoria. Esse

processo foi particularmente impulsionado por mudanças legais que favoreceram a expansão das IES privadas em detrimento das públicas. Entre as principais consequências disto, o autor destaca o sucateamento das universidades públicas, a ausência de concursos para a contratação de novos professores e o crescimento expressivo da educação superior privada, muitas vezes com financiamento público.

2.3 A educação superior nas duas primeiras décadas do século XXI

Conforme apresentado anteriormente neste trabalho, a instauração das experiências de avaliação da educação superior no Brasil deve ser entendida a partir da análise do contexto desse nível de educação no país.

O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, expôs as condições precárias de vários cursos superiores que proliferaram em razão da flexibilização dos mecanismos de credenciamento, autorização e avaliação de novos cursos promovidos pelo governo anterior. Essa flexibilização foi renovada com o objetivo de ampliar a oferta de vagas e atender à expansão do acesso à educação superior, conforme previsto no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (Brasil, 2001). O plano previu a ampliação das matrículas para a educação superior, que deveria abranger 30% da população de 18 a 24 anos até 2010, meta que esteve longe de ser alcançada. Os índices chegaram a aproximadamente 16,98%, pouco mais da metade da meta proposta (Barreyro; Rothen, 2011). Além disso, uma medida que também impulsionou essa expansão foi a criação, em 1999, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior²⁶ (Fies). As questões relacionadas ao formato institucional, aos processos seletivos, às diretrizes curriculares e à avaliação fizeram parte desse processo de flexibilização da legislação, promovido durante o governo FHC em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), com o intuito de ampliar o acesso à educação superior no país.

Durante os dois mandatos do governo seguinte – Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), foram desenvolvidas políticas para promover a expansão da educação superior no Brasil, alcançando as esferas pública e privada. Ocorreu a publicação de leis e decretos que tratam, dentre outros, da regularização e organização da educação distância, do disciplinamento dos centros universitários e da regulação, supervisão e avaliação da IES. Dentre os principais decretos, destaca-se o de n.º 4.914, de 11 de dezembro de 2003 (Brasil, 2003), que concedeu

²⁶ O Fies é um programa do MEC destinado a financiar mensalidades de estudantes de instituições de educação superior, criado pela MP n.º 1.827/1999 (Brasil, 1999), mas apenas em 2001 foi disposto na Lei n.º 10.260/2001.

autonomia aos centros universitários para criar cursos a partir da premissa de serem instituições universitárias. Outro decreto importante de ser mencionado é o de n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância (EaD) no país (Brasil, 2005) e, ainda, o Decreto n.º 5.786, de 24 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que trata da autonomia dos centros universitários, dando-lhes prerrogativas para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior em sua sede, assim como remanejar ou ampliar vagas para os cursos. Esse último ato regulatório foi revogado pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), o qual, similar ao Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006 (Brasil, 2006), dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

É importante destacar que, já a partir de 2004, a política de educação superior passou a focar também na inclusão de segmentos da população com menor poder aquisitivo, ampliando a democratização do acesso. Um exemplo emblemático é o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e estabelecido pela Lei Federal n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam cumpridos os requisitos estabelecidos²⁷. Em contrapartida, as IES que aderem ao ProUni recebem isenção de tributos. Além disso, os beneficiários de bolsas parciais do ProUni podem complementar o valor restante por meio do Fies.

Conforme Ferreira (2012), entre 2003 e 2010, a política de educação superior propôs ações que merecem atenção especial, tais como: a expansão promovida pelo aumento de investimentos na rede federal, resultando na criação de novas vagas, universidades e *campi*; a instalação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); a implementação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tais iniciativas contrastaram claramente com as políticas adotadas ao longo do governo FHC (1995-2002), em relação à educação superior pública. Além disso, é importante destacar a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a ser utilizado como forma de ingresso

²⁷ O programa beneficia estudantes de baixa renda que sejam provenientes de escolas públicas ou que tenham estudado com bolsa integral em escola particular. Para ser beneficiado, o estudante deve passar na prova da IES privada e ter se submetido ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). São ofertadas as bolsas integrais e parciais, sendo as primeiras destinadas a brasileiros não portadores de curso superior, com renda per capita mensal de até um salário mínimo e meio; e as bolsas de estudo parciais (de 50% ou 25%) são para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica (também não portadores de diploma de cursos superior), com renda familiar per capita de até três salários mínimos, em instituições privadas de educação superior, com ou sem finalidade lucrativa (Brasil, 2005).

em IES públicas e privadas em 2009, e a introdução do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que, a partir de 2010, substituiu o vestibular tradicional nas instituições públicas. As mencionadas medidas impactaram significativamente a expansão e a diversificação desse segmento de educação, tanto pela expansão do setor público, com a criação dos IFs e de novas universidades federais, quanto pela rápida expansão do setor privado. Embora o crescimento da educação superior pública tenha sido retomado, o setor privado continuou a se expandir rapidamente, beneficiado por elementos já discutidos, como a criação do ProUni e a ampliação do Fies.

O aumento da demanda por formação superior, aliado à flexibilização dos processos legais para a criação de novas IES, resultou em um expressivo movimento de compra e venda de IES, a partir de 2007. Esse movimento foi caracterizado pela formação de redes empresariais por meio da aquisição e da fusão de IES privadas, envolvendo tanto empresas nacionais quanto internacionais. Além disso, muitas dessas empresas abriram seu capital em bolsas de valores, o que levou à formação de oligopólios – um cenário em que um pequeno número de grandes empresas passa a dominar o mercado da educação superior no Brasil.

No que se relaciona ao panorama explicitado, Sousa (2021) defende a ideia de que a educação superior é marcada por uma grande diversidade institucional, que foi intensificada durante o governo FHC, em paralelo à expansão privatista e à mercantilização do sistema educacional, características evidentes nas décadas de 1990 e 2000. Essa diversificação institucional passou a se alinhar mais diretamente às demandas do mercado de trabalho e aos interesses econômicos. Nesse contexto, surgiram tanto IES públicas quanto privadas, oferecendo formatos variados de ensino (presencial e a distância), cursos (sequenciais, tecnológicos e por áreas específicas do saber), além de propostas curriculares diferenciadas.

No governo Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), destacamos a concentração de IES privadas e a promoção da ampliação dos programas de financiamento estudantil, como o Fies. A Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Brasil, 2011), trouxe importantes modificações, permitindo o financiamento para estudantes de educação profissional e tecnológica, além de oferecer condições de pagamento com juros menores e maior tempo de carência. O auge do programa ocorreu em 2016, quando o MEC ofereceu 325 mil vagas para o benefício, favorecendo o setor privado, número que foi drasticamente reduzido nos anos seguintes.

É importante debatermos como ponto de tensão e contradição que, enquanto o governo buscava ampliar o acesso à educação superior por meio do financiamento público, o mercado privado crescia exponencialmente, beneficiando-se das políticas definidas pelo governo. A expansão da EaD é um exemplo claro dessa dualidade, que, inicialmente, se justificava pela acessibilidade e pelo custo reduzido, acentuada posteriormente durante a pandemia de Covid-

19. De acordo com o Censo de Educação Superior 2020 (Inep, 2020), mais de 2 milhões dos 3,7 milhões de novos estudantes optaram por cursos a distância. Esse aumento de 428,2% do número de matrículas em EaD, no período de 2009 a 2019, contrasta com a queda de 13,9% nos cursos presenciais no mesmo período. Essa contradição é reforçada durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que, ao mesmo tempo em que prometia uma "onda liberal" no setor educacional, buscava aumentar o controle das políticas de financiamento e o impacto das isenções fiscais para as IES privadas. Em 2020, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, tentou convocar dirigentes da educação superior para autorregular o setor, em uma tentativa de reduzir a presença do Estado, proposta que, entretanto, não se concretizou. O referido governo continuou promovendo mudanças nos programas de financiamento, como aquela causada pela Medida Provisória n.º 1.075/2021 (Brasil, 2021), que permitiu o acesso de estudantes de escolas de ensino médio particulares ao Prouni. Essa decisão foi criticada por especialistas, que apontaram o favorecimento do setor privado, pois o aumento de estudantes elegíveis aumentaria a ocupação das vagas e o abatimento de impostos pelas instituições. Em julho de 2022, o referido governo sancionou a Lei n.º 14.375 (Brasil, 2022), que permitiu o abatimento de até 99% das dívidas dos estudantes com o FIES, desde que tivessem aderido ao financiamento a partir do segundo semestre de 2017.

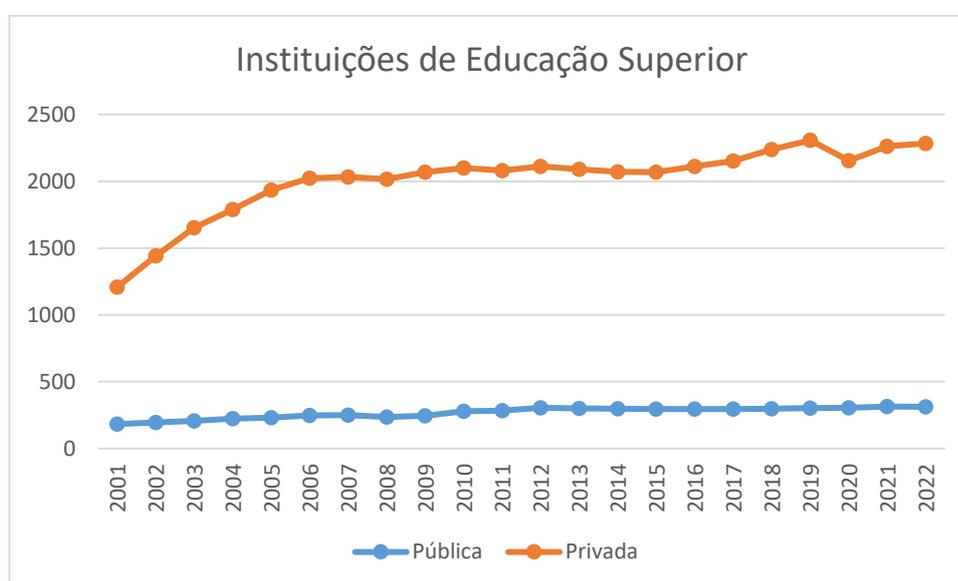
O aspecto contraditório se manifesta na tensão entre a ampliação do acesso à educação superior e sua crescente mercantilização, promovida pelas mesmas políticas públicas que deveriam proteger a educação como um direito social. Embora os programas de financiamento, como FIES e Prouni, tenham sido criados para democratizar o acesso à educação, estes acabaram favorecendo as IES privadas, que lucraram com a demanda crescente e as isenções fiscais, criando um cenário em que o interesse mercadológico e o direito à educação caminhassem em direções opostas.

O aumento na oferta de cursos e a facilidade de ingresso na educação superior também contribuíram para um crescimento significativo da evasão estudantil. Nos anos de 2020 e 2021, a educação superior privada no Brasil registrou altos índices de evasão. Em 2021, cerca de 3,42 milhões de estudantes abandonaram as IES privadas, resultando em uma taxa de evasão de 36,6%. Esse número foi superado apenas pelo ano anterior, quando aproximadamente 3,78 milhões de estudantes evadiram, correspondendo a uma taxa de 37,2%. Quando analisados separadamente, os índices de evasão na educação a distância (EaD) são ainda mais alarmantes. Em 2021, a taxa de abandono da EaD foi de 43,3%, superando o índice de 2020, que foi de 40% (Inep, 2021).

Além da alta evasão, o acesso à educação superior no Brasil permanece restrito a uma parcela relativamente pequena da população. De acordo com dados do censo de 2023 do Inep/MEC (Brasil, 2023), apenas 21,6 dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados na educação superior, um percentual muito abaixo da meta de 33% prevista pelo PNE aprovado pela Lei n.º 10.172 em 2001 (Brasil, 2001).

Com o intuito de demonstrar a progressiva expansão do segmento privado de educação superior de que tratamos nesta seção, apresentamos, a seguir, o Gráfico 3 e a evolução do número de IES no Brasil, por categoria administrativa.

Gráfico 3 – Instituições de educação superior por categoria administrativa (Brasil, 2001 a 2022)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2001-2022).

Os dados do Gráfico 3 revelam que o setor privado experimentou um crescimento acelerado no início dos anos 2000. De 2001 a 2006, o número de instituições privadas cresceu 67,4%, passando de 1.208 para 2.022. Esse rápido aumento reflete uma demanda crescente por educação superior e o impacto das políticas de incentivo ao setor privado, como o Prouni e o Fies. No entanto, após 2010, o crescimento começou a desacelerar. Entre 2010 e 2019, o número de IES privadas cresceu apenas 11,2%, indicando possível saturação do mercado educacional privado. De, de 2001 a 2019, o número de IES privadas subiu consistentemente, chegando a 2.306, um crescimento de 90,9% em 18 anos. Entretanto, em 2020, houve uma queda significativa, com o número de IES diminuindo para 2.153, uma redução de 6,6% em relação a 2019. Essa queda provavelmente se deu pelos impactos econômicos e sociais da pandemia de

Covid-19. Posteriormente, o setor privado mostrou sinais de recuperação, com um crescimento de 5,0% em 2021 (2.261) e, finalmente, um aumento de 5,7% em 2022, atingindo 2.283 IES.

No caso das instituições públicas, o crescimento foi mais moderado, mas constante. Em 2001, havia 198 instituições públicas, número que subiu para 313, em 2022, o que representa um aumento de 58,0%. O crescimento anual médio das IES públicas foi discreto, mas consistente. Um ponto notável é o período de 2003 a 2010, durante todo o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando o número de IES públicas passou de 207 para 278, um aumento de 34,3% em sete anos. O crescimento progressivo de IES públicas pode ter relação com as medidas criadas no governo Lula, entre elas o Reuni, que foi uma das políticas mais emblemáticas da expansão das universidades federais. Lançado em 2007, o programa tinha como meta melhorar a infraestrutura das universidades federais e ampliar o acesso a estas, aumentando o número de vagas e reduzindo os índices de evasão. Destacamos, ainda, a criação de novos *campi* universitários e a expansão da educação tecnológica no governo Lula. Devido ao fato de este trabalho ter seu objeto de estudo materializado em IES privadas do DF com diferentes tipos de organização acadêmica, consideramos relevante apresentar um panorama da expansão dessas instituições no contexto nacional. A tabela 8 retrata o quantitativo de IES públicas e privadas por organização acadêmica e categoria administrativa no Brasil.

Tabela 8 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (Brasil, 2022)

Ano	Total	Organização Acadêmica							
		Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2022	2.596	115	90	10	371	147	1.822	41	N.A*

*N.A: não se aplica

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados Inep (2022).

Em 2022, o Brasil contava com um total de 2.596 instituições de educação superior, com uma predominância clara do setor privado em termos de organização acadêmica. As faculdades representam a maioria, com 1.822 (92,5%) no setor privado e 147 (7,5%) no setor público. As universidades têm uma distribuição mais equilibrada, com 56,4% delas sendo públicas, totalizando 115 universidades. Já os centros universitários são majoritariamente privados, com 371 (97,3%) estabelecimentos, enquanto apenas 2,7% dos centros universitários são públicos. Além disso, 34,5% das instituições públicas são Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Esses estabelecimentos representam 34,5% do total de instituições públicas, refletindo a relevância dessas instituições na oferta de educação superior pelo setor público.

Na Tabela 9, demonstrada a seguir, verifica-se o número de vagas de cursos de graduação por tipo de vaga e categoria administrativa, no ano de 2022.

Tabela 9 – Número de vagas por tipo de vaga e categoria administrativa (Brasil, 2022)

Categoria administrativa	Vagas de cursos de graduação			
	Total de vagas	Vagas novas oferecidas	Vagas de programas especiais	Vagas remanescentes
Total Geral	22.829.803	17.227.468	37.550	5.564.785
Pública	870.659	669.239	10.163	191.257
Privada	21.959.144	16.558.229	27.387	5.373.528

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados Inep (2022).

Os dados indicam que, em 2022, o Brasil ofereceu um total de 22.829.803 de vagas em cursos de graduação, com uma clara predominância do setor privado. As instituições privadas foram responsáveis por 96,2% dessas vagas (21.959.144), enquanto o setor público contribuiu com apenas 3,8% (870.659). Ao observar as vagas novas oferecidas, vemos um padrão semelhante: das 17.227.468 de novas vagas disponíveis, 96,1% (16.558.229) estavam no setor privado e 3,9% (669.239), no setor público.

Em relação às vagas de programas especiais, o setor privado também teve uma participação maior, com 27.387 vagas (ou 72,9%), enquanto as instituições públicas ofertaram 10.163 vagas (ou 27,1%). No que diz respeito às vagas remanescentes, o setor privado foi responsável por 5.373.528 vagas, representando 96,6%, enquanto o setor público ofereceu 191.257 vagas, o que corresponde a 3,4% do total de vagas remanescentes.

Esses números refletem a predominância do setor privado na oferta de educação superior no Brasil, não apenas em termos de vagas totais, mas também em cada uma das categorias analisadas (novas vagas, programas especiais e vagas remanescentes). O setor público, embora importante, ainda representa uma parcela muito pequena da oferta total, com participação inferior a 4% em todas as categorias analisadas. Isso evidencia a disparidade significativa entre a capacidade de oferta de vagas no setor privado em comparação ao setor público. Consideramos importante demonstrar, também, o número de instituições e matrículas segundo a organização acadêmica, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Instituições de educação superior e matrículas, segundo a organização acadêmica (Brasil, 2022)

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Universidades	205	7,9	5.140.066	55,1
Centros Universitários	381	13,6	2.937.483	28,9
Faculdades	1.969	76,9	1.136.054	13,4
IFs e Cefets	41	1,6	229.994	2,6
Total	2.574	100,0	9.443.597	100,0

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados Inep (2022).

A tabela 10 revela uma significativa discrepância entre o número de instituições e a distribuição de matrículas por organização acadêmica na educação superior brasileira. As universidades, embora representem apenas 7,9% das instituições (205), concentram 55,1% das matrículas (5.140.066), destacando-se pela sua capacidade de absorver grande número de estudantes. Os centros universitários, que somam 13,6% das instituições (381), abrigam 28,9% das matrículas (2.937.483), demonstrando uma participação intermediária tanto em termos de número de instituições quanto de estudantes. Por outro lado, as faculdades, que constituem a esmagadora maioria das instituições (76,9% ou 1.969), representam apenas 13,4% das matrículas (1.136.054), indicando que, embora sejam numericamente dominantes, sua capacidade de acomodação de estudantes é consideravelmente menor. Já os Institutos Federais e Cefets, com 1,6% das instituições (41), têm uma participação modesta no total de matrículas, com apenas 2,6% (229.994), refletindo um papel mais específico no sistema educacional.

Observamos, com os dados apresentados, que o setor privado de educação superior brasileira vem crescendo de forma progressiva e significativa, nas últimas décadas. O segmento responde pela grande maioria de IES, do número de vagas ofertadas e do quantitativo de matrículas. Tomando a análise das categorias administrativas, as universidades aparecem em maior número, seguidas pelos centros universitários, universidades e os IFs e Cefets, estes últimos em quantidade bem menor, quando comparada à das demais organizações acadêmicas.

A partir da observação dos dados mais recentes, de 2022, constatamos que o Brasil continuou a apresentar constante ascensão nos números de IES e de matrículas, com grande destaque para a ampliação do segmento privado de educação superior no período de 2001 a 2022, sendo importante realçar o grande número de faculdades, muito superior ao quantitativo das IES com outras organizações acadêmicas. No entanto, essa expansão ocorre de forma

desordenada, a exemplo do que verificamos na primeira metade dessa década, quando a relação de matrículas no setor privado apresentou incremento significativo, ao ser comparada com o setor público.

No período antes analisado, a educação superior brasileira passou por mudanças complexas e contraditórias, tratadas neste trabalho. A análise dessas transformações por meio da categoria da contradição, à luz do pensamento marxista, é fundamental para compreender os movimentos e dinâmicas internas de fenômenos sociais, políticos e econômicos. Ao examinar as políticas educacionais do período citado, observa-se que o Estado, em vez de promover a criação de universidades públicas que atendessem ao interesse coletivo, facilitou o surgimento de IES isoladas. Dentro dessa concepção, a criação dessas instituições particulares reflete uma orientação para atender a interesses individuais e do mercado, em contraste com a responsabilidade social que seria esperada de uma política estatal voltada para o desenvolvimento de uma educação superior pública e democrática.

Outro aspecto da contradição em destaque está na ênfase da formação profissional voltada para interesses individuais, o que também reflete a tendência de moldar a educação superior segundo as necessidades do mercado e dos interesses privados, afastando-se de uma visão de educação que visa à formação cidadã e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse contexto, o antagonismo reflete-se entre o papel do Estado, que deveria zelar pelo bem coletivo, e sua ação que favorece interesses particulares, alinhando-se a uma classe específica em detrimento das necessidades mais amplas da sociedade. Tais aspectos reforçam a visão do Estado como agente de interesses específicos de determinada classe social, em detrimento dos interesses coletivos e sociais (Marx; Engels, 2014). Assim, o Estado é visto como agente de reprodução das desigualdades sociais, ao invés de um promotor da igualdade e da inclusão social, como seria de se esperar em uma educação voltada para o interesse público. Essas contradições destacam, portanto, os conflitos inerentes às políticas educacionais e a forma como elas expressam os interesses e as lutas de classes que atravessam a sociedade. De um lado, a educação superior está como um bem público visando promover a democratização do conhecimento, a formação crítica dos indivíduos e o desenvolvimento social. Por outro lado, quando tratada como mercadoria, a educação se torna um produto comercializável, acessível principalmente para aqueles que podem arcar com os custos, exacerbando desigualdades sociais e limitando o acesso ao conhecimento a parcelas privilegiadas da população.

Nesse cenário, apresenta-se a mercadorização da educação superior, com destaque para o segmento privado e para as inúmeras contradições, como o direito ao acesso à educação como bem público ou como negócio e mercadoria. Chauí (1999) afirma que um dos grandes desafios

enfrentados pela educação superior é compreender esses antagonismos e encontrar novos caminhos, com o intuito de superar a cruel realidade por meio de discussões, ações políticas e práticas acadêmicas.

Diante desse panorama em que se encontra o campo da educação superior, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveram debates e organizou documentos específicos, a fim de se pensarem novos desafios para esse segmento de educação, em nível mundial. No documento *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, a educação superior é compreendida como lócus de formação de indivíduos críticos, qualificados e cultos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de um país. A Unesco recomenda o estabelecimento de uma nova visão de educação superior, pautada no acesso igualitário, no mérito e na reconfiguração da relação entre a educação superior e os outros níveis educacionais (Unesco, 1998).

Vale ressaltar que, na referida declaração, estão mencionados: (i) a defesa pelo acesso de grupos menos favorecidos; (ii) o desenvolvimento da pesquisa de longo prazo, mantendo-se o equilíbrio entre pesquisa fundamental e pesquisa aplicada; e (iii) a cooperação com o mundo do trabalho, outros setores sociais e com a diversificação da educação superior, como alternativa para ampliar o acesso de grupos excluídos. É discutida, no documento, a relação da educação superior com o desenvolvimento social e econômico da sociedade, “[...] de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações” (Unesco, 1998, p. 20). É válido, nesse sentido, refletir sobre a pressão imposta sobre as universidades, sendo colocadas como inteiramente responsáveis, principalmente no tocante à pesquisa científica, por produzir subsídios necessários que promovam o aumento da produção e o lucro das empresas, dentro da conveniência do sistema capitalista.

Diante de todos os movimentos anteriormente estabelecidos, a educação superior brasileira assumiu dois formatos distintos compostos pela educação privada e a pública. O primeiro é constituído por instituições jurídicas e privadas subordinadas à legislação federal, o que lhes garante uma unidade formal pelo Decreto de n.º 5.773, de 09 de maio de 2006 (Brasil, 2006) que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. O segundo, por instituições gratuitas mantidas pelos governos municipais, estaduais ou federal (Sampaio, 2000). Denota-se que, com essa diversificação nos dois segmentos da educação superior, a preocupação do setor privado com a gestão da atividade educacional está diretamente relacionada às transformações pelas quais passavam os estabelecimentos com relação a sua natureza, principalmente quando se

transformavam em instituições, e a sua finalidade lucrativa, diante das alterações de demanda do mercado, como mencionado.

Com a expansão acelerada e desorganizada do setor privado na educação superior, muitas discussões surgem sobre o desenvolvimento da extensão universitária, especialmente no que diz respeito à sua curricularização. O tema revela contradições e antagonismos que, ao serem debatidos, expõem as complexidades da expansão da educação superior no Brasil. Esse debate é fundamental para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e oportunidades enfrentados pelas instituições ao concretizar a extensão. Dado que esta é o objeto central do nosso estudo, consideramos essencial contextualizá-la dentro deste cenário de ampliação da educação superior. Nessa direção, destacamos o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a inserção da extensão no currículo, elementos que norteiam a gestão acadêmica das IES. Esse princípio visa garantir que a formação profissional esteja intrinsecamente conectada com a realidade social, promovendo uma educação crítica e socialmente comprometida.

No que se relaciona a esses dois elementos, os debates sobre a extensão se intensificaram após a sanção do Plano Nacional de Educação, pela Lei n.º 13.005/ 2014 (Brasil, 2014) e da Resolução n.º 7/2018, que regulamenta a extensão nas IES (Brasil, 2018). Este segundo marco legal rompe com o conceito de uma prática extensionista pontual, voluntária, descontínua e acessória e ressignifica a extensão, propondo-a como uma ação pedagógica, aplicada de forma sistemática e articulada ao ensino e à pesquisa. A perspectiva da extensão presente no PNE está apoiada na percepção do conhecimento como uma produção social resultante da prática, da problematização e da curiosidade em constante movimento, de forma interativa e dialética. Imperatore (2019) advoga que o novo sentido dado à extensão refere-se ao aspecto acadêmico-social, correlacionado ao perfil profissional e às demandas locais, que contempla, além da racionalidade instrumental, a diversidade de conhecimentos científicos e não-científicos, a intersubjetividade, a relação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade.

No entanto, conforme afirmam Zanon (2022), Vieira e Dalmolin (2015), os processos de inserção curricular da extensão e sua articulação ao ensino e pesquisa são complexos e desafiadores para as IES brasileiras. Os diálogos sobre a curricularização da extensão fundamentam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como na interação entre as IES e a sociedade. Essas concepções têm o potencial de se articular, rompendo com a linearidade tradicional da matriz curricular e promovendo uma formação crítica e humanizada, centrada na reflexão e na ação. Contudo, esse processo é marcado por desafios significativos, como as limitações financeiras, a necessidade de capacitação docente e

a superação de práticas pedagógicas convencionais que ainda privilegiam o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão (Zanon, 2022).

A discussão sobre a integração da extensão ao currículo, embora essencial para o tripé acadêmico e o processo formativo de estudantes, professores e funcionários das IES, ainda enfrenta limitações que impedem sua plena implementação, como apontam Vieira e Dalmolin (2015). Apesar do que determina a legislação, a prática extensionista permanece restrita a um grupo específico de professores e estudantes com disponibilidade de tempo. A estruturação curricular deveria ser um processo dinâmico, incorporando metodologias inovadoras e criativas que levem em consideração as particularidades dos cursos e o contexto histórico-social das IES.

A discussão da extensão na perspectiva da categoria da totalidade mostra que a materialização das práticas extensionistas não pode ser compreendida de forma fragmentada, mas, sim, como parte de um processo maior que abrange as dimensões econômica, social, política e cultural que permeiam o campo da educação superior. Por sua vez, a totalidade, no sentido marxista, implica entender a extensão dentro do conjunto de relações sociais em que as IES estão inseridas. O crescimento do setor privado, por exemplo, deve ser analisado não apenas em termos da expansão institucional, mas também à luz das contradições e tensões geradas pelo capitalismo, que tende a mercantilizar a educação e limitar a extensão a um papel acessório, focado em demandas regulatórias e menos em sua função transformadora.

Nesse sentido, a *práxis* da extensão deve ser vista como um elemento dentro da totalidade das práticas sociais, exigindo uma abordagem que supere as dicotomias entre ensino, pesquisa e extensão e que integre essas dimensões de forma dialética, para promover uma formação crítica e socialmente comprometida. Como destaca Zanon (2022), o processo de inserção curricular é desafiador devido a obstáculos financeiros e pedagógicos, especialmente no setor privado, onde práticas tradicionais e a lógica de mercado ainda prevalecem. A compreensão desse contexto revela que as limitações na implementação da extensão não são isoladas, mas intrinsecamente conectadas às estruturas mais amplas da sociedade capitalista e suas exigências. Ademais, a categoria da totalidade permite enxergar a curricularização da extensão e sua articulação ao ensino e à pesquisa como parte de uma inter-relação entre diferentes atores e dimensões: estudantes, docentes, a sociedade, o mercado e o Estado. Assim, a prática extensionista não pode ser entendida como um processo meramente técnico ou regulatório, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação social. Esse movimento se dá através da *práxis*, que integra a teoria à prática concreta, promovendo uma interação entre as IES e a sociedade na busca pela superação da alienação e da desigualdade social.

Por fim, quando analisada pela lógica da categoria da totalidade, a materialização da extensão exige uma compreensão integrada das relações sociais, econômicas e culturais que permeiam o campo educacional. A expansão do setor privado e a diversidade institucional acrescentam camadas de complexidade a esse processo, mas também revelam a necessidade de uma *práxis* transformadora que conecte a formação acadêmica à realidade social de maneira dialética. Esse movimento implica em um compromisso com a construção de uma educação crítica e humanista, em que a extensão desempenha um papel fundamental na superação das barreiras estruturais impostas pela lógica mercantilista.

2.4 Síntese parcial

No presente capítulo, discutimos a evolução da política de avaliação da educação superior no Brasil, articulando essa trajetória com o desenvolvimento da educação superior em cada período histórico. Analisamos as experiências e movimentos mais significativos desde a década de 1980, começando pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) de 1983, seguido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), em 1985, e o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres) em 1986. Além de debater essas iniciativas, apresentamos a percepção de cada uma dessas experiências sobre o papel da extensão, refletindo sobre como foi compreendida e integrada (ou não) nos primeiros esforços avaliativos. Em seguida, exploramos a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) em 1993 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1996, destacando a consolidação da política de avaliação no contexto do Estado gerencial. Discutimos como o conceito de "Estado avaliador" e o cenário histórico moldaram as políticas de avaliação da educação superior e, especialmente, como a extensão foi tratada nesses instrumentos e programas que antecederam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A extensão, muitas vezes marginalizada em avaliações anteriores, começa a ganhar relevância nesse período, ainda que de forma incipiente.

Ao analisar os modelos de avaliação brasileiros, refletimos sobre os desafios e contradições gerados pelo crescimento acelerado e desordenado do setor privado da educação superior. Contextualizamos o desenvolvimento das políticas avaliativas a partir das tensões sociais, políticas e econômicas da época, revelando duas tendências principais: uma voltada ao controle e à hierarquização meritocrática das IES e outra focada na avaliação da efetividade científica e social. No que se refere à extensão, destacamos como essas duas tendências influenciaram diferentes abordagens de sua inserção no processo avaliativo, tratando-a como

uma dimensão acessória e, em outros momentos, tentando reconhecê-la como parte integral do tripé acadêmico.

Avançamos na análise da educação superior no Brasil desde a década de 1990 até 2022, com especial ênfase na expansão do setor privado e nas contradições associadas a esse crescimento. Discutimos os desafios enfrentados pelas instituições, principalmente no que diz respeito à implementação e à avaliação da extensão universitária, considerando o impacto do crescimento desorganizado do setor privado e a diversificação das IES. Ao longo desse processo, a extensão passou a ocupar um espaço mais central nas políticas de avaliação, embora as tensões entre a lógica mercantilista predominante no setor privado e a necessidade de uma formação crítica e socialmente engajada continuem a gerar desafios para a educação superior brasileira. Essas contradições evidenciam as dificuldades que as IES enfrentam ao lidar com a expansão e a diversificação de suas instituições, ao mesmo tempo em que tentam integrar a extensão como um elemento fundamental na avaliação e formação acadêmica.

CAPÍTULO 3 – SINAES EM PERSPECTIVA: AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, discutiremos sobre as premissas que contribuíram para a idealização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), considerando-o como uma política de avaliação concebida como formativa e emancipadora. Discutiremos o Sinaes que teve sua gênese fundamentada na superação de modelos avaliativos tradicionais, que, frequentemente, reduzem a complexidade da educação a indicadores quantitativos e *rankings*. Abordaremos as principais transformações ocorridas nesse sistema de avaliação focadas, essencialmente, no fortalecimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES e buscando promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e reflexivo.

No mesmo capítulo, discutiremos o Sinaes no contexto da expansão do setor privado na educação superior, abordando sua estrutura, funcionamento e os desafios e contradições que emergem da operacionalização desse sistema. Analisaremos os principais objetivos e componentes dessa política avaliativa, enfatizando seu papel na promoção contínua da qualidade educacional e introduzindo contrapontos sobre a relação entre avaliação e regulação. Nessa perspectiva, destacaremos como a extensão, foco do nosso estudo, vem sendo incorporada à luz do Sinaes. Também examinaremos os principais desafios enfrentados pelas IES no desenvolvimento da extensão, considerando as exigências regulatórias do sistema e explorando criticamente a tensão entre expansão, qualidade e regulação.

3.1 Concepção e evolução do Sinaes

Em 2003, o panorama da educação superior no Brasil era marcado por um cenário de massificação, impulsionado principalmente pela expansão do setor privado. Conforme discutimos no capítulo anterior, o número de instituições privadas crescia significativamente, enquanto o acesso ao ensino público permanecia limitado, resultando em uma desigualdade no oferecimento de vagas. Nesse contexto, o governo federal, sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu o compromisso de reformar o sistema educacional, com foco na democratização do acesso e na melhoria da qualidade do ensino. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004, como parte desse movimento, foi uma resposta à necessidade de garantir a qualidade da educação diante da rápida expansão da educação

superior, especialmente no setor privado. Esse período também viu o fortalecimento de políticas públicas que buscavam promover inclusão social, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), que visava ampliar o acesso à educação superior para camadas mais vulneráveis da população. Assim, o ano de 2003 representou o início de uma nova fase na educação superior brasileira, caracterizada por esforços em aliar crescimento e qualidade no setor.

Barreyro e Rothen (2006) destacam que a idealização e gênese do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi atravessada por intensos debates entre ideologias conservadoras e progressistas, centrados em dois aspectos fundamentais: as concepções de qualidade e os métodos de avaliação. Por um lado, a qualidade era frequentemente associada a indicadores quantitativos e análises objetivas, como *rankings* e resultados padronizados de desempenho. Essa visão priorizou a competitividade e o controle por meio de avaliações centralizadas e normativas, buscando eficiência e produtividade no sistema educacional.

Por outro lado, defendia-se uma visão mais holística e emancipadora de qualidade, considerando não apenas os resultados numéricos, mas também a formação integral dos estudantes, a inclusão social e o compromisso com a transformação social. Essa corrente argumentou que a avaliação deveria ser formativa, contínua e capaz de capturar a complexidade das experiências de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior, promovendo o desenvolvimento.

Weber (2010) destaca que no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2003, foi instaurada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), presidida pelo Professor Dr. José Dias Sobrinho, que foi docente emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A referida comissão teve como principal finalidade analisar, oferecer subsídios e propor recomendações, critérios e estratégias para a reformulação dos processos e da política de avaliação da educação superior. A comissão foi composta por representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu,) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas²⁸. Observa-se, na composição da comissão, a

²⁸ Compuseram a CEA: José Dias Sobrinho (Unicamp), Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto ((Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e os estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu e contou ainda com a colaboração de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

predominância do perfil acadêmico de seus integrantes, especialmente das universidades públicas que participaram de experiências de avaliação no âmbito do Paiub (Barreyro; Rothen, 2006). A CEA foi constituída com a finalidade de oferecer subsídios para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios utilizados. As aspirações do CEA foram:

- 1) convergir em relação a uma concepção de avaliação como processo que vinculasse a dimensão formativa, realizada no âmbito de desenhos institucionais diferenciados, a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social;
- 2) priorizar o estabelecimento de critérios e estratégias para a avaliação da formação graduada, considerando o elevado número de formandos por semestre letivo;
- 3) estabelecer critérios de avaliação de estudantes que incluíssem caminhos que sinalizassem uma perspectiva de auferir, além do domínio do conhecimento, da cultura e da tecnologia característico de uma área específica, a visão crítica a respeito de sua contribuição para o enfrentamento de questões centrais da atualidade nacional e internacional;
- 4) relacionar tais critérios à dinâmica institucional experimentada em desenhos institucionais diferenciados, ou seja, [que] considerasse finalidade, tamanho e complexidade das IES (Weber, 2010, p. 1.257).

O contexto da educação superior no Brasil, no início dos anos 2000, era marcado por desafios significativos, como o financiamento precário, a desigualdade no acesso e preocupações com a qualidade de ensino. Nesse cenário, a coligação “Lula Presidente” de 2002 defendia uma concepção de avaliação que fosse além da lógica neoliberal, a qual promovia a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor. Para esse governo, a avaliação era entendida como um instrumento crucial para o planejamento e intervenção estatal, voltado à melhoria do desempenho dos estudantes e do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, a política de avaliação assumiu um papel central nas políticas públicas para a educação superior, visando não apenas a regulação e o controle de qualidade, mas também a promoção de equidade e a garantia de um sistema mais inclusivo e formativo (Weber, 2010).

Com o estabelecimento da CEA e em decorrência de suas proposições após muitos debates por meio de audiências públicas, o Sinaes foi instituído em 2004 pela Lei n.º 10.861 em 14 de abril de 2004, apresentando como fundamentos:

- i) educação como direito social e dever do Estado – as IES têm a responsabilidade para com os indivíduos de lhes possibilitar o exercício de um direito social e o dever de prestar contas à sociedade do cumprimento de suas responsabilidades, por meio da mediação do Estado;
 - ii) valores sociais historicamente determinados – as IES devem produzir os meios para o
-

- desenvolvimento social e a formação dos cidadãos, de forma solidária, cumprindo as responsabilidades sociais que lhes são historicamente definidas;
- iii) regulação e controle – o Estado deve regular a educação superior para efeito de planejamento e garantia da qualidade do sistema, a partir de uma política clara e democraticamente construída. A regulação não deve se esgotar em si mesma, mas estar articulada à avaliação e se constituir em uma prática formativa;
 - iv) prática social com objetivos educativos – a avaliação deve ter sentido educativo, voltada para os processos sociais de conhecimento, compreensão e julgamento do sistema e de instituições, tendo como objetivo a sua melhoria;
 - v) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado – a avaliação deve atender ao critério da diversidade, respeitando o pluralismo, a alteridade e as diferenças institucionais;
 - vi) globalidade – os instrumentos avaliativos devem possibilitar a visão global do sistema, visando à regulação e às ações de melhoria;
 - vii) legitimidade ética e política – assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade e participação democrática;
 - viii) continuidade – a avaliação não pode ser episódica, pontual e fragmentada, sendo necessário criar uma cultura de avaliação internalizada no cotidiano (Brasil, 2004).

No que diz respeito à regulamentação da política de avaliação pelo Sinaes e ao estabelecimento da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) como órgão colegiado de supervisão e coordenação do Sinaes, esta última ficou incumbida de estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação, em conformidade com suas atribuições legais.

Barreyro e Rothen (2006) afirmam que as amplas críticas ao formato de avaliação representado pelo "Provão" foram significativas para a criação da lei que instaurou o Sinaes, visto que o "Provão" não atendia aos princípios democráticos e emancipatórios desejados. A ideia era implantar um sistema nacional de avaliação institucional baseado nas experiências adquiridas durante a vigência do Paiub.

Nessa mesma direção, Ristoff e Giolo (2006) sustentam que muitas das diretrizes adotadas pelo Sinaes estão em consonância com o Paiub, como o exercício da avaliação formativa, a articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa, a continuidade das ações avaliativas, a participação da comunidade acadêmica e o respeito à identidade institucional. No entanto, o sistema não concebe a adesão voluntária das instituições, quesito que, entre outros, o difere do Paiub.

Como desafio inicial e necessário, estava a elaboração de uma política que utilizaria novos instrumentos no processo de avaliação e que fossem capazes de integrar os vários espaços avaliativos do MEC, articulando a autoavaliação das IES com a avaliação externa, em torno de dimensões estabelecidas em lei. Nesse processo de integração, buscou-se essencialmente superar a fragmentação até então exercida nas avaliações pelas secretarias de avaliação, a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) com seus procedimentos e critérios avaliativos.

O Sinaes objetiva a integração das diferentes dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação. Nesse sentido, sua proposta é estabelecer uma política avaliativa, tendo em vista a totalidade da educação superior e buscando

[...] articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação [sic], emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (Brasil, 2004, p. 82).

A concepção de avaliação no Sinaes se alicerçou em duas dimensões: a avaliação em uma lógica formativa, que foca na qualidade, e a regulação no âmbito de suas funções de credenciamento, recredenciamento e renovação de credenciamento de instituições e atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Todos os processos estão condicionados aos resultados obtidos nas avaliações. O Sinaes possibilitou um novo olhar à articulação entre avaliação e regulação, uma vez que posicionou a IES como sujeito na construção de sua identidade, a depender de seus reais objetivos e necessidades. Desta forma, o Sinaes propôs que

[...] cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém ao mesmo tempo, exercitar a sua liberdade para desenvolver, no que for possível, e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos. Além disso, a avaliação deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade e, portanto, as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular (Brasil, 2004, p. 88).

Dias Sobrinho (2010) defende que, dada a complexidade da educação superior, a avaliação deve ser igualmente complexa, sem ser complicada, e considerar um conjunto

integrado de dimensões, funções e finalidades, como o ensino, a pesquisa e a interação com a sociedade. A partir da categoria da totalidade, utilizada neste trabalho, essa visão de avaliação implica que a análise de cada parte deve contribuir para a compreensão do todo institucional, e, reciprocamente, o entendimento do todo deve guiar a análise das partes.

Nesse sentido, no Sinaes, a avaliação deve ser vista como um instrumento que considera essa totalidade institucional, não se limitando a indicadores isolados de ensino, pesquisa ou extensão, mas integrando essas dimensões de modo a refletir a função social e formativa das instituições de educação superior. O ensino deve ser analisado em relação à pesquisa e à extensão e vice-versa, reconhecendo que o fortalecimento de uma dessas áreas impacta diretamente o desempenho das outras, formando um ciclo virtuoso que potencializa a qualidade educacional como um todo. A partir dessa perspectiva de totalidade, o Sinaes é um mecanismo que, ao avaliar ensino, pesquisa e extensão de maneira articulada, permite que as IES sejam compreendidas em seu conjunto e em sua contribuição para a sociedade. Esse entendimento garante que a avaliação seja uma ferramenta para o desenvolvimento integral das IES, em sintonia com a realidade social, e não apenas uma medida de conformidade com exigências normativas. O autor ressalta que a construção coletiva, fundamentada em uma visão institucionalizada e no respeito à diversidade, amplia o alcance da avaliação, enriquecendo suas dimensões e eixos. Nesse sentido, destaca a importância dessa abordagem no contexto da avaliação institucional.

Não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é a ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade compreendida integralmente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é um sujeito coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores, ou ao menos conjuntos representativos dessas três categorias, legitimados por seus pares (Dias Sobrinho, 2000, p. 103).

Ressaltamos, nas percepções do referido autor que presidiu a CEA, a preocupação com a elaboração de uma política em que se desenvolvesse a avaliação de forma integrada adotando a perspectiva da universidade em sua totalidade. Estabelecendo uma relação entre a concepção do Sinaes e o objeto de estudo desta pesquisa, vemos que a política o alcança por ser capaz de desenvolver a avaliação pautada em sua articulação com ensino e a pesquisa e nas relações entre a coletividade acadêmica e a sociedade.

Quanto à comparação com as práticas avaliativas que antecedem o Sinaes, Polidori *et al.* (2011) destacam o processo transitório daquelas práticas que seguiam uma lógica de demanda de mercado e possibilitavam o ranking para um sistema de avaliação integrado e com

diferentes objetivos.

As duas últimas décadas apresentam mudanças radicais no seu formato, principalmente em relação à sua concepção. De uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das Instituições de Educação Superior (IES), momento em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Polidori *et al.*, 2011, p. 254).

Desde sua criação, o Sinaes passou por várias transformações ao longo de vários governos: os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006/2007–2010); as duas gestões da presidenta Dilma Rousseff (2011–2014/2015–2016); o governo de Michel Temer (2017–2018) e do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022). Tais alterações colaboraram para que o sistema se desviasse do modelo original. A seguir, apresentaremos as principais reformas desenvolvidas no âmbito do Sinaes e que repercutiram significativamente no campo da educação superior brasileira.

De acordo com Silva (2020), as mudanças no Sinaes começaram logo após o lançamento do sistema. O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, alterou sobremaneira suas concepções iniciais, determinando que a regulação seria feita por meio de atos administrativos autorizando o funcionamento de IES e cursos sequenciais. Além disso, estabeleceu que a avaliação feita pelo Sinaes seria um referencial básico para a regulação e supervisão da educação superior, visando melhorar a qualidade (Brasil, 2006). Posteriormente, a Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o sistema e-MEC, que gerencia os dados entre as IES e o Ministério da Educação (MEC), delineando processos autorizativos, avaliação do Inep, comissões de avaliadores, regulação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e o ciclo avaliativo (Brasil, 2007). Ainda no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi incorporado como mais um agente do sistema por meio do Decreto n.º 5.773, ampliando a estrutura de governança do Sinaes (Brasil, 2006). Nesse mesmo ano, foi criado o Banco de Avaliadores do Sistema (BASis), com o objetivo de capacitar professores para integrar as comissões de avaliação externa. No entanto, devido à lentidão no processo de capacitação e a problemas operacionais, as primeiras avaliações externas efetivas só começaram a ser realizadas em 2009 (Barreyro; Rothen, 2014).

Com a publicação da Portaria Normativa n.º 4, de 5 de agosto de 2008, instituiu-se o Conceito Preliminar de Curso – CPC (Brasil, 2008). Nesse mesmo ano, a Portaria Normativa n.º 12, de 05 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), criou o Índice Geral de Cursos (IGC), que é

calculado anualmente pelo MEC, baseando-se na média ponderada do CPC, número de matrículas na graduação e, quando aplicável, nas avaliações dos cursos de pós-graduação realizadas pela Capes. Tanto o IGC quanto o CPC utilizam resultados do Enade, permitindo classificar as IES por índices de qualidade. O IGC considera como principais insumos a média dos CPCs do último triênio, a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Capes na última avaliação trienal e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*.

Os dois indicadores mencionados relacionam-se à avaliação de qualidade e provocaram mudanças significativas na avaliação da educação superior brasileira. O CPC tem como base os resultados obtidos no Enade, somados ao perfil docente (titulação e regime de trabalho), percepção dos estudantes sobre as condições do processo formativo (questionário do estudante). Como as demais avaliações realizadas no âmbito do Sinaes, esse conceito é expresso em uma escala de 1 a 5, pelo Inep, e os cursos com índice igual ou maior a 3 podem dispensar avaliação externa, enquanto cursos com nota menor ou igual a 2 recebem visita automática de avaliadores e podem sofrer sanções.

É importante ressaltar que a criação do CPC e do IGC revela uma contradição inerente ao processo de avaliação institucional. Por um lado, ambos visam mensurar o desempenho das IES por meio de indicadores que facilitam comparações e ranqueamentos; por outro, promovem um distanciamento da avaliação enquanto processo dialógico e participativo. Ao centralizar o processo em índices quantitativos, a contribuição das comissões externas é minimizada, impedindo a possibilidade de uma avaliação mais rica e contextualizada, como apontado por Dias Sobrinho (2000). Aqui, emerge uma contradição, pois a avaliação deveria ser um processo em constante movimento, que envolve a troca de percepções. Os juízos de valor trazidos pela comunidade externa são apresentados às IES, desencadeando um processo que podemos denominar de reavaliação. Esse movimento pode ser compreendido também como uma forma de meta-avaliação, na medida em que envolve a reflexão crítica sobre o próprio processo avaliativo. As apreciações críticas, os juízos de valor e as recomendações dos avaliadores externos são, então, submetidos à análise da comunidade interna, que revisita e discute esses elementos. Segundo o autor, dessa forma, os aspectos mais relevantes e amplamente aceitos socialmente são incorporados às preocupações e ações institucionais, promovendo a transição para um novo ciclo de avaliação contínua. Nessa direção, observamos que, com a criação dos referidos índices, a crítica externa, que poderia levar à reflexão interna e ao desenvolvimento de novas ações, é sufocada pela lógica da regulação burocrática, gerando uma aparente estagnação na

qualidade da avaliação. Essa dialética entre a necessidade de parâmetros objetivos e a perda da dimensão qualitativa reflete a tensão entre regulação estatal e autonomia institucional.

Um outro aspecto contraditório importante apresentado por Dias Sobrinho (2000) e que merece reflexão é que, apesar das diversas oportunidades de enriquecimento proporcionadas pela avaliação institucional externa, o que se observa na prática é um fortalecimento do Enade, que se consolida como base principal para a composição do CPC e do IGC. Esse foco excessivo no Enade tem limitado a relevância das avaliações institucionais externas no processo avaliativo. Enquanto componentes do Sinaes, tanto o Enade quanto seus instrumentos complementares (questionário do estudante, questionário dos coordenadores de curso e o questionário de percepção da prova) se destacam cada vez mais, reforçando um processo de construção hegemônica dos exames nacionais. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2010) anuncia que

[...] com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Dias Sobrinho, 2010, p. 202).

Na sequência de modificações, em 31 janeiro de 2014, foi aprovado o instrumento destinado à avaliação externa, pela Portaria n.º 92 (Brasil, 2014), trazendo as dez dimensões do Sinaes organizadas em cinco eixos, a saber:

- i) Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional;
- ii) Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional;
- iii) Eixo 3 – Políticas Acadêmicas;
- iv) Eixo 4 – Políticas de Gestão;
- v) Eixo 5 – Infraestrutura.

Na portaria n.º 92/2014, o Inep determina que a concepção do instrumento de avaliação externa (para os atos de credenciamento e credenciamento presencial) tinha o objetivo de contemplar a diversidade existente no sistema de educação brasileiro e, por conseguinte, nas instituições que dele fazem parte (Brasil, 2014). Além disso, foi estabelecido que o mesmo instrumento consideraria as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos processos de avaliação institucional externa e interna. A Nota Técnica n.º 14/2014 explicitou que “o agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da

avaliação” (Brasil, 2014, p. 2). Para além do instrumento de avaliação externa citado, foi instituído o Relato Institucional (RI), com a finalidade de descrever e evidenciar os principais componentes das avaliações interna e externa, buscando registrar sua vinculação ao PDI, incluindo os relatórios gerados pela CPA no período da avaliação (Brasil, 2014). Nesse relatório, é importante mencionar que a IES deve evidenciar a articulação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional, o planejamento da gestão e ações desenvolvidas, esclarecendo a existência da implantação de medidas que possibilitem melhorias e o atendimento das demandas pertinentes. O relatório institucional foi vinculado ao Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional.

Na evolução do Sinaes, a revogação da Portaria n.º 92/2014 (Brasil, 2014) pela Portaria n.º 1.382/2017 (Brasil, 2017) introduziu uma contradição relevante. Embora a nova portaria tenha mantido a estrutura de dimensões e eixos do instrumento anterior, as mudanças nos pesos atribuídos a certas dimensões, como o Eixo 5 (Infraestrutura), revelam um ajuste que favoreceu o setor privado. O peso da infraestrutura foi reduzido de 30 para 20 no credenciamento, diminuindo a exigência de grandes investimentos na fase inicial, enquanto foi aumentado de 20 para 30 no credenciamento, um momento em que a infraestrutura já estaria mais estabelecida. Essa alteração reflete uma adequação às condições de mercado, potencialmente facilitando o ingresso de novas instituições privadas no sistema de educação superior. Contudo, há uma contradição mais profunda na aplicação dos instrumentos de avaliação institucional externa. A existência de um único instrumento, que não leva em consideração a diversidade de contextos políticos, econômicos, culturais e sociais das IES, representa uma limitação significativa. Essa abordagem homogênea ignora as especificidades de instituições com diferentes naturezas acadêmicas e administrativas, tratando como uniforme aquilo que é, por essência, heterogêneo. A falta de sensibilidade para essa diversidade institucional e a ausência de uma política de avaliação que contemple a totalidade do sistema de educação superior evidenciam a contradição entre o discurso de respeito à identidade institucional presente na política do Sinaes e a prática da avaliação, que aplica padrões uniformes a realidades distintas. Nessa linha, Sousa, Seiffert e Fernandes (2016) alertam para os riscos dessa inadequação estrutural.

Ademais, as Portarias Normativas n.º 11, de 20 de junho de 2017 (Brasil, 2017), e n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), trouxeram mudanças significativas ao sistema de avaliação brasileiro. Tais documentos legais regulamentaram o credenciamento e a oferta de cursos na modalidade a distância, ajustando o processo de avaliação para incluir essa modalidade de ensino.

A Portaria Normativa n.º 741, de 02 de agosto de 2018, introduziu procedimentos que flexibilizaram as normas originais do Sinaes. Esta permitiu o uso de indicadores de qualidade para dispensar visitas ou ajustar o tempo de validade dos atos autorizativos, especialmente quando o Conceito Institucional (CI) é inexistente ou satisfatório e obtido há mais de cinco anos (Brasil, 2018).

Em 2019, o Ato Normativo n.º 11.279, de 26 de março, continuou a tendência de flexibilização e concessão de autonomia no sistema educacional. Entre as mudanças destacam-se: o registro de diplomas por instituições não universitárias, a simplificação dos processos de alteração do número de vagas em cursos de IES e a oferta de cursos de nível médio por IES privadas (Brasil, 2019).

De acordo com Verhine (2015), com a evolução das regulamentações, o Sinaes tem passado por mudanças significativas ao longo dos anos que o afastam de sua concepção original. Essas alterações incluem a centralização e a padronização dos processos avaliativos, que podem comprometer a flexibilidade e a adequação às realidades específicas das instituições de ensino. Além disso, há uma ênfase crescente em indicadores quantitativos e em *rankings*, o que pode levar a uma visão reducionista da qualidade educacional, focando mais em aspectos numéricos do que em processos formativos e emancipadores.

Autores, como Costa, Oliveira e Gomes (2020), afirmam que, no período de 2016 a 2019, que abrange o governo de Michel Temer e parte da administração de Jair Bolsonaro, houve a supressão de diversos mecanismos e critérios objetivos que estabeleciam padrões de qualidade, além da remoção de procedimentos que envolviam a participação de agentes públicos nos processos de supervisão de IES e cursos. Conforme os autores, esse movimento aponta para uma flexibilização dos critérios de avaliação, visando facilitar a expansão de cursos e vagas, especialmente nas IES privadas e na modalidade de Educação a Distância (EAD). Entre as evidências que sustentam essas reflexões estão o enfraquecimento da Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação (CTAA), a partir da Portaria n.º 840, de 24 de agosto de 2018 (Brasil, 2018), que permitiu a interposição de recursos contra suas decisões, antes consideradas irrecorríveis, transferindo a decisão final para o Presidente do Inep; a redução das atribuições e da relevância da Conaes, por meio do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que também concedeu maior autonomia às faculdades; e a confusão de papéis institucionais, evidenciada quando, no período analisado, a Seres/MEC assumiu ocasionalmente funções que, por lei, competem ao Inep.

O movimento de flexibilização das avaliações *in loco* em prol do mercado tem se tornado cada vez mais evidente. Em fevereiro de 2021, sem grandes debates públicos, o site do

Inep anunciou uma proposta de atualização do Sinaes, apresentada pelo presidente da autarquia, que incluía alterações na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. A intenção era elaborar uma minuta de Projeto de Lei e enviá-la ao Congresso Nacional. Segundo o portal, a proposta visava promover uma discussão para aprimorar os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil. O Inep indicou que esperava, com essa discussão, flexibilizar a gestão do processo avaliativo, integrar as avaliações *in loco*, internas, o Enade e os Indicadores de Qualidade, além de criar novos indicadores que aumentassem a transparência dos dados (Inep, 2021).

No entanto, a notícia não trouxe detalhes sobre o conteúdo da proposta nem o teor das mudanças sugeridas. A informação se limitou a indicar que a proposta foi apresentada e discutida com a Conaes e representantes das IES, sem especificar quais instituições participaram e se havia representantes de IES públicas ou apenas de privadas. Não se localizou a proposta e nenhuma IES pública se manifestou oficialmente sobre o assunto. Posteriormente, o então presidente do Inep foi exonerado, segundo relatos da imprensa, devido a discordâncias com o Ministro da Educação e problemas relacionados ao Enem. Em seu lugar, assumiu o quarto presidente do Inep no governo Bolsonaro, sendo o quinto em um período de apenas dois anos. Até onde foi possível investigar, a proposta foi engavetada pela nova gestão.

Com o apoio do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro (2020-2022), que tinha vínculos com uma grande universidade privada e religiosa — mesma instituição à qual o novo presidente do Inep, Danilo Dupas, também estava ligado —, a nova gestão aproveitou as dificuldades trazidas pela pandemia de Covid-19 para flexibilizar rapidamente a avaliação externa *in loco*. Através da Portaria n.º 165, de 20 de abril de 2021 (Brasil, 2021), foi criada uma modalidade de avaliação virtual, algo não previsto pela Lei do Sinaes. Em seu artigo 1º, o dispositivo legal define a criação dessa modalidade híbrida, que gerou questionamentos sobre sua validade e adequação ao marco legal vigente.

§1º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* é definida como ambiente de avaliação no qual poderão ser implementados procedimentos novos ou inovadores para o aperfeiçoamento e modernização das visitas para avaliação externa de IES e cursos de graduação.

§2º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* trata da organização, acompanhamento e supervisão das visitas de avaliação realizadas por comissões avaliadoras, em formato mediado por tecnologias.

§3º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* está sob responsabilidade da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) (Brasil, 2021, p. 181).

A regulamentação da avaliação externa virtual *in loco* foi estabelecida pela Portaria n.º 183, de 23 de abril de 2021 (Brasil, 2021). De acordo com o site do Inep, em apenas dois meses após sua implementação, o número de visitas, tanto presenciais quanto virtuais, superou o total de visitas realizadas em todo o ano de 2020, com a modalidade virtual correspondendo a 79,2% (531 de 670) das visitas. O portal também indicou que a expectativa para os meses seguintes era atingir uma média de 800 avaliações mensais exclusivamente na modalidade virtual, em função da automatização dos procedimentos. Em termos de decisões regulatórias, o site do Inep destacou que a avaliação externa virtual *in loco* resultou em um aumento de 292% no número de decisões. A taxa de processos regulatórios protocolados e concluídos no mesmo ano, apenas nos primeiros cinco meses de 2021, foi de 71%. Esses números foram celebrados tanto pelo presidente do Inep quanto pelo secretário da Seres/MEC, sugerindo uma possível ampliação do uso dessa modalidade de avaliação. Embora a Portaria n.º 165/2021 tenha estipulado que a avaliação externa virtual *in loco* deveria ser aplicada em caráter emergencial e temporário, durante o período da emergência de saúde pública, a agilidade proporcionada pelos novos procedimentos levou representantes de entidades do setor privado a defenderem a adoção definitiva desse formato, mesmo após o fim da pandemia de Covid-19, em conjunto com a avaliação presencial.

O informativo do Inep ainda destacou a realização de encontros regulares com associações representativas das IES para discutir e aprimorar o instrumento. No entanto, em nenhum momento foi esclarecido se as IES públicas participaram dessas discussões, sendo destacadas apenas as manifestações de representantes do setor privado.

Em junho de 2022, a avaliação externa virtual *in loco*, inicialmente criada de forma excepcional durante a pandemia de Covid-19, foi incorporada à Lei do Sinaes por meio da Lei n.º 14.375, de 21 de junho de 2022 (Brasil, 2022), derivada da Medida Provisória n.º 1.090/21 (Brasil, 2021), que também tratava do perdão de dívidas do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para instituições privadas de educação superior. Ristoff (2021) ressalta que essas mudanças ocorreram em um contexto de enfraquecimento sistemático do Inep sob a gestão de Bolsonaro. O autor lista várias ações que contribuíram para esse enfraquecimento: (i) sucessivas trocas de presidentes e a nomeação de pessoas sem capacidade técnica ou experiência nas áreas-chave da autarquia; (ii) interferências nas atividades do Inep; (iii) a exclusão de técnicos e especialistas das discussões sobre mudanças metodológicas nas avaliações em larga escala; e (iv) o silenciamento de estudos e resultados que contrariavam a linha ideológica do governo; além de cortes orçamentários na autarquia. Essas ações, particularmente no que se refere à apropriação de temas específicos do Instituto por parte de secretarias do MEC, indicaram uma

centralização ainda maior no Ministério da Educação, com um controle mais rígido sobre os conteúdos das avaliações, buscando alinhamento ideológico com a postura conservadora predominante no governo.

Em 2023, o presidente Lula assumiu novamente o governo da República, iniciando seu terceiro mandato. Para o Ministério da Educação (MEC), foi nomeado o ex-governador do Ceará, Camilo Santana, reconhecido por promover e apoiar avaliações externas de larga escala no âmbito da educação básica no estado. A presidência do Inep foi assumida por Manuel Palacios, que possui ampla experiência em avaliação educacional e passagens por secretarias do MEC. Nesse ano, as principais discussões na pauta da educação nacional giraram em torno da reforma do Ensino Médio e da construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034).

Em abril de 2024, durante o evento *Seminário 20 Anos do Sinaes*, organizado pelo Inep para celebrar as duas décadas do sistema, foram apresentadas e debatidas as inovações previstas para os próximos anos. Uma das principais propostas foi a reformulação do Enade, incluindo novas matrizes de referência, modelos de itens e um novo formato de provas, especificamente para a avaliação dos cursos de licenciatura. Essa reformulação pretende avaliar as competências práticas desenvolvidas nos estágios supervisionados, especialmente em resposta ao baixo desempenho observado nas avaliações dos cursos de licenciatura, em particular os oferecidos na modalidade a distância. Outro ponto importante apresentado pelos técnicos do Inep foi a discussão sobre a criação de uma cesta de indicadores. A proposta é permitir que as IES escolham indicadores que melhor reflitam suas realidades e especificidades.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os cursos de licenciatura foi uma das inovações previstas no evento. No conjunto de deliberações, a Portaria do MEC n.º 610, de 27 de junho de 2024 (Brasil, 2024), instituiu um exame específico para os cursos de licenciatura, denominado Enade das Licenciaturas. Essa medida reformula o ciclo avaliativo e altera a Portaria Normativa n.º 840, de 24 de agosto de 2018 (Brasil, 2018), que trata dos procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes à avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

O principal objetivo do exame é avaliar o desempenho dos estudantes de graduação em cursos de licenciatura, considerando os conteúdos programáticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso. Além disso, busca verificar as habilidades e competências dos estudantes para compreender temas mais amplos, relacionados à realidade brasileira e mundial, que vão além dos limites específicos de sua formação profissional.

Com a recente normativa, a avaliação será composta por uma prova teórica e também será aplicado um instrumento visando aferir os conhecimentos, competências e habilidades práticas adquiridas nos estágios supervisionados obrigatórios, previstos nas diretrizes curriculares do curso. Outro aspecto importante da portaria é a inclusão de questionários de avaliação, que serão preenchidos tanto pelos orientadores quanto pelos supervisores de estágio. Esses questionários visam avaliar as contribuições do estágio supervisionado no percurso formativo do estudante e levantar informações sobre as condições de acompanhamento e supervisão do estágio. Outra mudança é que o Enade das Licenciaturas será realizado anualmente, em consonância com o ciclo avaliativo trienal, considerando as áreas gerais da Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica (Brasil, 2024).

A reformulação do Enade, especialmente para os cursos de licenciatura e a instituição do Enade das Licenciaturas, trazem à tona algumas contradições relevantes sob o ponto de vista crítico e dialético. Ao analisar essa política pela categoria da contradição, podemos observar algumas tensões entre os objetivos declarados e as realidades estruturais e práticas do sistema de educação superior, particularmente no que se refere à avaliação de cursos e à formação de professores. A primeira contradição que se destaca é entre a avaliação padronizada e as especificidades regionais e institucionais das IES. Embora o novo Enade busque avaliar o desempenho dos estudantes com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas competências práticas desenvolvidas durante os estágios supervisionados, o uso de instrumentos unificados continua desconsiderando as diferentes realidades e contextos nos quais as instituições e os cursos estão inseridos. Mesmo com a proposta da criação de uma cesta de indicadores que permita a escolha de métricas adaptadas às especificidades das IES, permanece a tensão entre uma avaliação centralizada, focada em padrões nacionais, e a diversidade de experiências formativas e contextos educacionais que as IES enfrentam, especialmente as que atuam em regiões mais periféricas ou em modalidades de ensino a distância (EaD).

Em segundo lugar, há uma contradição entre a ênfase na prática pedagógica e a estrutura fragmentada do estágio supervisionado. A portaria propõe um foco maior na avaliação das competências práticas adquiridas durante os estágios supervisionados. No entanto, o contexto em que a avaliação será realizada levanta questionamentos sobre a capacidade do Inep de realizar uma análise efetiva desse processo. Dado o contexto variado e, muitas vezes, adverso das condições em que os estágios ocorrem, surge a contradição entre a expectativa de uma avaliação que mensure as competências práticas e a complexidade de capturar com precisão o impacto formativo do estágio supervisionado na formação dos futuros professores. Dessa

forma, a avaliação das competências práticas pode acabar não refletindo a realidade vivida pelos estudantes, ampliando o distanciamento entre o que se pretende avaliar e o que efetivamente ocorre no percurso formativo.

Outra contradição significativa reside na relação entre a ampliação da frequência do Enade e a real capacidade das IES de promover melhorias com base nos resultados. A realização anual do Enade para os cursos de licenciatura, com a perspectiva de aferir continuamente o desempenho dos estudantes, intensifica a pressão sobre as IES, que já enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à gestão de seus processos avaliativos. O aumento da frequência das avaliações sem uma correspondente melhoria nas condições de funcionamento das instituições – sobretudo as públicas, que frequentemente lidam com orçamentos restritos – pode gerar um acúmulo de dados e relatórios que não se traduzem em mudanças estruturais reais. Assim, a ideia de que uma avaliação contínua levaria à melhoria do ensino pode entrar em contradição com a falta de condições materiais para implementar mudanças significativas.

Por fim, como já discutimos nesta pesquisa, a contradição entre a finalidade formativa do Enade e seu uso como instrumento de controle regulatório das IES deve ser ressaltada. Embora o referido exame seja apresentado como um mecanismo de avaliação do desempenho dos estudantes, há uma tendência de se transformar em um instrumento regulatório que impacta diretamente na classificação das instituições (IGC, CPC) e na autorização ou renovação de cursos. Essa dualidade entre avaliar a formação dos estudantes e, ao mesmo tempo, ser um mecanismo de controle das IES pode gerar uma ênfase desproporcional no desempenho numérico e no cumprimento de metas, em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre a qualidade e os processos de ensino e aprendizagem. Isso reforça a contradição entre o discurso de melhoria da formação docente e a instrumentalização da avaliação para fins de regulação e ranqueamento.

3.2 Componentes e operacionalização do Sinaes

Na sua origem, o Sinaes se apresentou como uma contribuição fundamental para a compreensão da qualidade na educação superior, ao propor um modelo de avaliação que se baseava na totalidade da experiência institucional, em vez de se limitar a aspectos regulatórios fragmentados. Ao adotar uma abordagem formativa e democrática, o Sinaes não apenas estimulou uma visão mais holística das IES, mas também buscou integrar as diferentes partes envolvidas no processo educativo. A participação ampla da comunidade acadêmica e da sociedade civil foi considerada essencial para que as instituições compreendessem suas

realidades particulares dentro do contexto mais amplo do sistema educacional. Nesse sentido, o Sinaes articula suas diferentes partes – os procedimentos avaliativos – como expressões de um todo maior: a avaliação da qualidade institucional. Isso se concretiza por meio da: i) avaliação institucional, que incluía tanto a autoavaliação quanto a avaliação externa; ii) avaliação dos cursos de graduação; e iii) avaliação do desempenho dos estudantes, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e seus instrumentos complementares, como os questionários direcionados aos estudantes e coordenadores de curso quanto à percepção da prova (Brasil, 2004).

Essa estrutura de avaliação evidencia a totalidade do processo, onde cada uma das partes (autoavaliação, avaliação externa, cursos, desempenho estudantil) é vista como indispensável para a compreensão integral da qualidade educacional. Ao mesmo tempo, o Sinaes reforça que o todo – a qualidade da educação superior – não pode ser adequadamente captado sem a consideração dessas partes, que são interdependentes e inseparáveis no processo de avaliação. Conforme disposto no artigo 3º da Lei n.º 10.861/2004, a avaliação institucional tem como finalidade identificar o perfil e o significado da atuação das IES por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. Para alcançar esse objetivo, o referido sistema de avaliação considera as seguintes dimensões: i) a missão e o plano de desenvolvimento institucional; ii) as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; iii) a responsabilidade social da instituição; iv) a comunicação com a sociedade; v) as políticas de pessoal; vi) a organização e gestão da instituição; vii) a infraestrutura física; viii) o planejamento e a avaliação; ix) as políticas de atendimento aos estudantes; e x) a sustentabilidade financeira (Brasil, 2004). Esse conjunto de dimensões visa assegurar uma avaliação abrangente, que reflita tanto a complexidade das instituições quanto o seu compromisso com a qualidade educacional e a responsabilidade social. É importante argumentar que, ao abranger os múltiplos aspectos das IES, como a missão institucional, políticas de ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social, a avaliação proporciona uma visão integral e sistêmica do desempenho das instituições. Nesse sentido, o processo avaliativo do Sinaes foi pensado não apenas como uma prática pontual, mas de forma contínua e inclusiva, integrando diversos membros da comunidade acadêmica. Conforme aponta Dias Sobrinho (2010), essa abordagem envolve os diferentes atores institucionais não apenas como objetos avaliados, mas também como agentes ativos na construção e manutenção da qualidade da educação superior. Dessa maneira, a participação contínua e ampliada da comunidade acadêmica transforma o processo avaliativo em um movimento dialético, no qual os avaliados se tornam coparticipantes da definição e implementação dos critérios de qualidade. Isso fortalece o compromisso com a melhoria

contínua e com a responsabilidade social das instituições, ao mesmo tempo que assegura que a avaliação reflita a totalidade da experiência educacional, abrangendo suas múltiplas dimensões.

Posteriormente, com a publicação da portaria de n.º 92/2014 (Brasil, 2014), essas dimensões foram agrupadas em eixos, como já mencionado na seção 3.1, com o objetivo de possibilitar o diálogo entre as atividades a serem articuladas no momento da avaliação. As dez dimensões do Sinaes contemplam a totalidade institucional desde a missão, a visão, os valores, os objetivos e as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e sua consonância com as políticas de ensino, pesquisa e extensão. No estudo desta política, em face ao processo avaliativo exercido pelo Sinaes, destaca-se a averiguação da forma como é materializada pelas IES, no tocante a sua articulação com o ensino e a pesquisa e sua interação com a sociedade – Responsabilidade social.

A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), que criou o Sinaes, trouxe uma abordagem mais ampla e integradora para o campo da educação superior, em contraste com as políticas anteriores. O Sinaes incorporou uma visão mais abrangente da totalidade ao articular três modalidades de avaliação: i) a avaliação institucional, que envolve tanto a autoavaliação quanto a avaliação externa; ii) a avaliação dos cursos de graduação; e iii) a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Essas modalidades ampliaram o engajamento da comunidade acadêmica e da sociedade civil, propondo um processo avaliativo mais democrático e formativo, ao invés de meramente regulatório.

A avaliação das IES, realizada nos atos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, é um componente que visa verificar a qualidade das IES, considerando aspectos como a organização didático-pedagógica, a infraestrutura física e os recursos humanos. A avaliação institucional é realizada em duas etapas: a autoavaliação, conduzida pela própria instituição sob coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa, conduzida por comissões designadas pelo Inep. O processo foca na qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições e considera aspectos, como o projeto pedagógico, o corpo docente, a infraestrutura e os recursos disponíveis para os estudantes. A partir dessa avaliação, são atribuídas notas aos cursos, que servem como referência para melhorias contínuas e para a regulação do Ministério da Educação (MEC). A avaliação do desempenho dos estudantes, realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade, mensura o rendimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas ao longo do curso. Os resultados do Enade são utilizados para compor os indicadores de qualidade das instituições e dos cursos (Brasil, 2004).

Além desses três componentes principais, o Sinaes inclui a análise de dados estatísticos e indicadores de qualidade que são coletados anualmente. Esses indicadores incluem taxas de evasão, empregabilidade dos egressos, entre outros. O objetivo é fornecer uma visão ampla e integrada da qualidade da educação superior no Brasil, permitindo a formulação de políticas públicas eficazes e a implementação de ações de melhoria contínua nas instituições de ensino (Brasil, 2004).

Na avaliação externa, são consideradas as dez dimensões destacadas anteriormente em níveis, na escala de 1 a 5, individualmente e na sua totalidade, sendo importante destacar a autoavaliação institucional como ferramenta fundamental no processo.

As avaliações institucionais, externa e de curso, são realizadas por meio de instrumentos diversificados utilizados na avaliação *in loco* por avaliadores externos da área do curso a ser avaliado e estes devem compor o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis). A Portaria n.º 77 de 06 de fevereiro de 2023 (Inep, 2023) trata dos requisitos da seleção dos avaliadores para o BASis²⁹, sendo esses publicados em edital em períodos que antecedem o processo de cadastro e seleção.

Na avaliação dos estudantes realizada pelo Enade, são levados em consideração a prova, o questionário do estudante e a atuação do corpo docente. Embora o desempenho do estudante tenha um peso significativo nos conceitos definidos pelo Sinaes, a avaliação externa vai além da mera análise do conhecimento do estudante. O processo avaliativo busca, também, examinar as condições institucionais para a oferta dos cursos, verificando se a IES atende aos seus objetivos educacionais. Isso inclui avaliar se os cursos de graduação oferecidos estão, principalmente, conectados ao que foi proposto pela instituição e se esses objetivos se concretizam em termos de infraestrutura, como laboratórios, equipamentos, *softwares*, entre outros recursos (Brasil, 2004). Dessa forma, a avaliação abrange tanto o desempenho dos estudantes quanto a capacidade institucional de proporcionar uma educação de qualidade.

Em síntese, a política de avaliação do Sinaes busca averiguar a organização didático-pedagógica, as instalações físicas e o perfil do corpo docente. Ademais, desenvolve um olhar criterioso para a política institucional de desenvolvimento do plano de carreira e formação docente e do corpo técnico-administrativo, bem como a política de atendimento aos estudantes,

²⁹ O BASis é um cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para realizar as avaliações *in loco* nas instituições de educação superior. Os docentes são selecionados de acordo com a demanda de avaliações do Inep e precisam cumprir alguns requisitos: titulação mínima de doutor; efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção; reputação ilibada; não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias e ter disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais (Inep, 2023).

que se estende para além do apoio em quesitos de acessibilidade e psicopedagógicos. Além disso, as dimensões são consideradas de modo a colher e respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, conforme a avaliação mantida pela Capes (Brasil, 2004).

No que se relaciona ao processo de avaliação interna, tem-se a autoavaliação institucional, que busca averiguar, se, de fato, os anseios da comunidade acadêmica, entre outros pontos importantes, estão sendo considerados pelo corpo gestor da IES. A autoavaliação é cara ao processo de avaliação, pois oferece informações acerca da política de ensino, pesquisa e extensão, bem como das condições de infraestrutura das IES, do corpo docente e técnico administrativo, sob a perspectiva docente e discente. Tais informações são subsídios determinantes para a complementação da avaliação externa e para o direcionamento das ações da gestão administrativa e pedagógica. Assim, nesse sentido, é importante estabelecer algumas reflexões sobre a forma como esses insumos, oriundos da avaliação da extensão, vêm contribuindo para os processos de gestão, sobre como o estudante entende a extensão e como o corpo docente se sente no que se relaciona a sua capacitação para a *práxis* da extensão.

Ainda no tocante à avaliação interna, destaca-se, como principal diretriz, a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), orientada pelas diretrizes e pelo roteiro de autoavaliação institucional elaborados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Quanto à importância da autoavaliação como instrumento de análise das práticas da IES e do seu redirecionamento, buscando qualidade para a educação oferecida, Sousa (2018) esclarece que

[...] a autoavaliação pode se configurar como instrumento de gestão pedagógica, considerando o uso dos resultados em relação ao trabalho que a IES realiza. Além disso, assume o papel de fornecer elementos que provoquem um olhar da instituição para dentro de si, na perspectiva de encontrar alternativas que contribuam para melhorar a qualidade da educação que ela oferece (Sousa, 2018, p. 94).

No que concerne à estruturação da CPA, esta é composta por membros da comunidade acadêmica e da sociedade civil e tem a função de conduzir a autoavaliação institucional para a busca de construções coletivas, estimulando a participação de toda a comunidade acadêmica. É, ainda, sua função sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Inep. Os referidos processos são sistematizados, mantendo-se a imparcialidade da gestão administrativa da IES, e devem obedecer às seguintes diretrizes:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Brasil, 2004, p.2).

A CPA busca assegurar a devida representatividade prevista na legislação, composta por docentes, discentes, técnico-administrativos e membros da sociedade civil. A pluralidade de vozes atua como uma mediação essencial entre as diferentes perspectivas e os interesses envolvidos no processo avaliativo, promovendo uma avaliação mais rica em significados. A conexão proporcionada pela diversidade de olhares possibilita a construção de uma visão mais completa e crítica sobre a realidade institucional, articulando as particularidades de cada IES à totalidade da educação superior brasileira. Assim, a CPA desempenha um papel central, com a intenção de que a avaliação reflita tanto as especificidades locais quanto os desafios e objetivos mais amplos do sistema educacional. No entanto, como aponta Sousa (2018), há uma contradição importante a ser considerada. Embora a autoavaliação institucional deva servir como subsídio para orientar a gestão em busca de melhorias internas, os relatórios elaborados pelas IES, muitas vezes, acabam sendo direcionados ao governo, reforçando uma lógica regulatória. Esse movimento, em vez de fortalecer a avaliação como um processo formativo e emancipatório, intensifica a percepção de que a autoavaliação se insere em um contexto de controle externo, afastando-se de seu potencial crítico e de transformação interna. A mediação que a autoavaliação poderia proporcionar entre a comunidade acadêmica e a gestão institucional, ao promover uma avaliação crítica e plural, é, assim, tensionada por essa dinâmica regulatória, que enfraquece a sua capacidade de contribuir efetivamente para o aprimoramento institucional. A importância do trabalho da CPA no exercício do componente dialógico com a sociedade é referida por Grisboski (2018, p. 57) ao expor que “o Sinaes ocupa uma posição estratégica de planejamento e no desenvolvimento do sistema de educação superior e se fortalece na medida em que dialoga com a sociedade”. A partir da importância que o Sinaes confere à visão da sociedade acadêmica e civil na autoavaliação, pela possibilidade de novas visões e significados, abre-se espaço para observar a igual relevância e caráter primordial que o sistema dá ao objeto desta pesquisa: a extensão. Assim, o Sinaes preconiza que a avaliação das IES tenha por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação. Tal processo deve ser realizado dentro da observância de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas a comunicação com a sociedade obrigatoriamente (Brasil, 2004).

Dada a importância da análise dos quesitos descritos anteriormente, em relação à avaliação institucional e que visam ao conhecimento da identidade da IES pelo Sinaes, é indispensável a avaliação da extensão por seu significado na formação superior. A forma como a política institucional de extensão é proposta, e, de fato, desenvolvida pelas instituições, retrata muito sobre a representatividade da IES na comunidade em que está inserida, os impactos das ações por ela produzidas e o quanto os projetos executados colaboram para o levantamento de informações que refletem a realidade vivenciada pelas comunidades atendidas. No tocante à avaliação da extensão, a política de avaliação do Sinaes se posiciona acolhendo as deliberações da Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018, que determina, entre outros quesitos, que a extensão seja realizada pautada na interação entre comunidade acadêmica e civil assumindo um papel de componente dialógico com a sociedade (Brasil, 2018).

Outros aspectos constitutivos da avaliação e advindos da criação do instrumento de avaliação externa foram: ênfase na diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística, patrimônio cultural e ações afirmativas (temas transversais); ênfase nos programas de apoio aos estudantes estrangeiros e programas de acolhimento ao ingressante; inclusão de aspectos relacionados ao corpo técnico e à sociedade civil organizada no que se refere à gestão institucional, à inclusão de critérios de acessibilidade física e condições ergonômicas, além da inclusão da sociedade civil, relativa à avaliação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação (Brasil, 2014). No Quadro 3, observa-se a relação eixo/dimensão e eixo/aspectos considerados no segundo instrumento de avaliação externa, estabelecido em 2014.

Quadro 3 – Relação eixo/dimensão e eixo/aspectos no processo de avaliação do Sinaes

Dimensões	Eixos	Aspectos considerados
Dimensão 8 - Planejamento e avaliação	1 - Planejamento e Avaliação Institucional	Planejamento e avaliação. Relato Institucional.
Dimensões 1 e 3 - Missão e Plano de Desenvolvimento e Responsabilidade Social	2 - Desenvolvimento Institucional	Diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística, patrimônio cultural e ações afirmativas.
Dimensões 2, 4 e 9 - Políticas para o Ensino, Pesquisa e a Extensão; Comunicação com a Sociedade; e Políticas de Atendimento aos Discentes	3 - Políticas Acadêmicas	Programas de apoio aos estudantes estrangeiros e programas de acolhimento ao ingressante.
Dimensões 5, 6 e 10 - Políticas de Pessoal; Organização e Gestão da Instituição; e Sustentabilidade Financeira	4 - Políticas de Gestão	Inclusão de 71 aspectos relacionados ao corpo técnico e à sociedade civil organizada no que se refere à gestão institucional.
Dimensão 7 - Infraestrutura Física	5 – Infraestrutura	Critérios de acessibilidade física e condições ergonômicas, além da inclusão da sociedade civil no que se refere à avaliação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2004).

O Quadro 3 apresenta uma comparação geral entre as dimensões e os eixos avaliados no processo de autoavaliação institucional, articulando diferentes aspectos críticos para a qualidade educacional. Como podemos observar, o Eixo Planejamento e Avaliação Institucional está relacionado à Dimensão 8, focando nesses dois aspectos como instrumentos de gestão estratégica. A importância desse eixo reside no fato de que ele é fundamental para o processo de gestão das IES. O planejamento e a avaliação não apenas ajudam a instituição a definir metas e estratégias claras para seu desenvolvimento, mas também fornecem os mecanismos necessários para monitorar e ajustar essas estratégias ao longo do tempo, garantindo sua efetividade. Esse eixo promove uma cultura de reflexão e melhoria contínua, ao utilizar o planejamento como um guia para a tomada de decisões e a avaliação como um meio para verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados. Além disso, ao conectar essas práticas de planejamento à avaliação institucional, cria-se uma abordagem integrada que permite às IES responder às mudanças no contexto educacional, econômico e social, assegurando que suas ações sejam coerentes com suas missões institucionais e com as demandas da sociedade. Isso fortalece a capacidade das instituições de se posicionarem de forma estratégica em um cenário competitivo, mantendo a qualidade de suas atividades e seu compromisso com a educação superior de excelência.

O Eixo Desenvolvimento Institucional compreende as Dimensões 1 e 3, que abordam a missão institucional, o plano de desenvolvimento e a responsabilidade social, considerando aspectos como diversidade, meio ambiente, cultura e ações afirmativas. A importância desse eixo está no seu papel central em conectar a missão e o plano de desenvolvimento das IES com sua responsabilidade social. Isso assegura que as instituições não apenas definam suas metas e estratégias internas, mas também que estejam alinhadas com os princípios de diversidade, preservação ambiental, promoção cultural e ações afirmativas. Ao abordar questões como diversidade e ações afirmativas, o eixo contribui para a inclusão e a equidade no acesso à educação superior, garantindo que as instituições atendam a diferentes grupos sociais e promovam um ambiente acadêmico plural. A inclusão de aspectos relacionados ao meio ambiente e à cultura ressalta o compromisso das IES com o desenvolvimento sustentável e com a valorização da memória e identidade cultural, tanto no nível local quanto no nacional. Esse eixo mostra a preocupação do Sinaes, na sua concepção, em assegurar que as ações institucionais estejam alinhadas com demandas sociais mais amplas, fortalecendo o papel das universidades como agentes de transformação social. Além disso, ao articular a missão institucional e a responsabilidade social, ele garante que as IES não sejam apenas centros de

formação acadêmica, mas também instituições comprometidas com o desenvolvimento integral da sociedade, promovendo justiça social, sustentabilidade e diversidade.

O Eixo Políticas Acadêmicas, vinculado às Dimensões 2, 4 e 9, avalia políticas de ensino, pesquisa, extensão e comunicação com a sociedade, além de programas de apoio a estudantes estrangeiros e ingressantes. A relevância desse eixo está em sua função de avaliar aspectos essenciais para a qualidade e a abrangência das atividades acadêmicas nas IES, englobando as políticas de ensino, pesquisa e extensão, que formam o núcleo da missão acadêmica das IES, e garantindo que esses três pilares estejam bem integrados e alinhados com as demandas da sociedade e da comunidade acadêmica. Ao incluir também a comunicação com a sociedade, o referido eixo reforça a importância da interação entre as instituições e o público externo, promovendo uma educação mais dialógica e participativa. Essa comunicação é essencial para que o conhecimento produzido nas universidades tenha impacto social e cultural, retornando à sociedade na forma de soluções para problemas concretos e contribuindo para o desenvolvimento social. Os programas de apoio a estudantes estrangeiros e ingressantes também são um destaque importante desse eixo, uma vez que facilitam a integração desses grupos à vida acadêmica, promovendo inclusão e diversidade. Esses programas são fundamentais para garantir que os estudantes, independentemente de sua origem, tenham condições adequadas de adaptação e sucesso acadêmico, o que contribui para a equidade e para a qualidade do ensino.

O Eixo Políticas de Gestão, associado às Dimensões 5, 6 e 10, considera a organização e gestão institucional, políticas de pessoal e sustentabilidade financeira, incluindo a participação do corpo técnico e da sociedade. Esse eixo é fundamental para garantir a eficiência e a sustentabilidade das IES, o que assegura que a instituição funcione de maneira eficaz e tenha os recursos necessários para cumprir sua missão acadêmica e social. A política de pessoal é uma parte central desse eixo, pois envolve a valorização, o desenvolvimento e a formação contínua de docentes, técnicos e gestores, garantindo que todos os profissionais tenham condições adequadas para desempenhar suas funções de maneira eficiente e alinhada com os objetivos da instituição. Isso impacta diretamente a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A sustentabilidade financeira é outro aspecto crítico, pois garante que as IES tenham os recursos necessários para manter e expandir suas atividades acadêmicas e administrativas de forma equilibrada e duradoura. Esse fator é essencial para assegurar que as instituições possam enfrentar desafios econômicos sem comprometer a qualidade da educação oferecida. Além disso, a participação do corpo técnico e da sociedade civil nesse eixo reforça o caráter democrático e inclusivo da gestão institucional, garantindo que diferentes perspectivas sejam

consideradas na tomada de decisões. Isso fortalece a legitimidade da gestão e facilita a implementação de políticas que reflitam as necessidades tanto internas quanto externas.

Por fim, o eixo Infraestrutura, referente à Dimensão 7, avalia a acessibilidade física e ergonômica, além dos recursos tecnológicos, com a inclusão da sociedade civil no processo de avaliação. Essa comparação revela a integração entre planejamento estratégico, gestão, políticas acadêmicas e infraestrutura na promoção de uma educação superior de qualidade. O referido eixo é de grande importância para assegurar que as IES possuam condições físicas adequadas e acessíveis para a comunidade acadêmica. Este avalia não apenas a acessibilidade física, garantindo que todos os estudantes, docentes e funcionários, incluindo aqueles com deficiência, tenham pleno acesso às instalações, mas também a ergonomia dos ambientes, de modo a proporcionar um espaço seguro e confortável para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas. Ademais, o eixo também considera a qualidade dos recursos tecnológicos disponíveis, que são essenciais para o suporte ao ensino, pesquisa e extensão, especialmente em um cenário cada vez mais dependente de tecnologias de informação e comunicação. A presença de uma infraestrutura tecnológica adequada contribui para a modernização dos processos educacionais e administrativos, promovendo maior eficiência e inovação. Outro aspecto relevante considerado nesse eixo é a inclusão da sociedade civil no processo de avaliação da infraestrutura. Isso assegura que as condições físicas e tecnológicas da instituição não sejam avaliadas apenas pela comunidade interna, mas também sob a perspectiva daqueles que interagem com a instituição de fora, como parceiros comunitários, beneficiários de projetos de extensão e outros atores sociais. Essa participação fortalece o compromisso da IES com a responsabilidade social e com a transparência no uso de seus recursos.

3.3 Desafios e contradições do Sinaes

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n.º 10.861/2004, representa uma tentativa robusta do Estado Brasileiro de promover a qualidade e a avaliação contínua das IES do país. No entanto, ao longo de sua implementação e operacionalização, o Sinaes tem enfrentado uma série de contradições que colocam em discussão seus objetivos originais e impactam o cenário educacional brasileiro.

Vehrine (2015) afirma que o Sinaes foi instaurado como uma alternativa para superar os instrumentos e programas de avaliação da educação superior discutidos no Capítulo 2 deste

trabalho. Sua idealização partiu de uma perspectiva de política de avaliação formativa e emancipatória, desenvolvida de maneira sistêmica e integrada, levando em consideração a heterogeneidade das IES. No entanto, o autor destaca que, em termos de cronologia, a avaliação externa foi implantada posteriormente à autoavaliação institucional e vários fatores impactaram negativamente esse processo. Entre esses fatores, destacam-se as dificuldades na formação de avaliadores em larga escala, a organização dos cronogramas para visitas *in loco*, considerando a quantidade de instituições espalhadas em diferentes regiões do país, e os desafios na elaboração dos instrumentos avaliativos. Desde a implementação das avaliações interna e externa, muitos ajustes foram necessários para se chegar à política de avaliação vigente, embora ainda persistam inconsistências e contradições entre o que foi proposto e o que de fato se realiza. Outro contraponto a ser colocado, que representou um entrave na implantação da avaliação externa, foi a morosidade na devolutiva dos relatórios oriundos dos processos avaliativos às instituições. A lentidão e paralização das etapas regulatórias propiciaram uma ampla reflexão sobre a necessidade de importantes ajustes no Sinaes. A autoavaliação já era realizada pelas IES desde 2004, porém as instituições de educação superior somente conseguiram encaminhar seus relatórios em 2006 (Verhine, 2015).

É importante observar que a proposta do Sinaes, no momento de sua implementação, estava em sintonia com as práticas de países, como França, Argentina e Espanha, que já possuíam sistemas de avaliação da educação superior consolidados. Nesses países, a regulação da educação superior era conduzida com base na avaliação como referencial central. Meneghel (2006) ressalta que, na concepção do Sinaes, o compromisso do governo brasileiro foi voltado para uma política de educação superior que visasse à melhoria das instituições, incluindo o fortalecimento de sua responsabilidade social. A autora também aponta alguns aspectos que podem estar relacionados aos desafios enfrentados pelo Sinaes, os quais são discutidos a seguir.

1) processo de formação diferenciada de avaliadores institucionais para atuar segundo os princípios do SINAES, o avaliador precisa incorporar a sua concepção, fazendo da avaliação um exercício de análise política, social e educacional. Caberá a ele distinguir e respeitar os diferentes formatos e contextos institucionais, reconhecendo a importância e valor de cada IES em seu entorno. Para tanto, precisará livrar-se de padrões dados por centros de excelência e *rankings* midiáticos;

2) estímulo às IES para que não se fechem sobre si mesmas até recentemente, as IES e atores institucionais viviam sob a égide de punições decorrentes de processos ditos avaliativos. Esta cultura da avaliação como punição, a despeito do compromisso assumido pelo atual governo, ainda receia em promover processos avaliativos amplos, democráticos, participativos e comprometidos com o aperfeiçoamento institucional. A alteração desta visão, porém, só parece possível com a continuidade e coerência das atuais políticas governamentais (Meneghel, 2006, p. 105).

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em 2004 representou uma tentativa de reformular o processo de avaliação da educação superior no Brasil, com o intuito de desenvolver um sistema mais inclusivo e democrático. O Sinaes foi concebido para ir além da avaliação do desempenho dos estudantes, buscando, também, analisar as instituições e seus cursos por meio de diversas dimensões, como a missão institucional, a responsabilidade social e as políticas acadêmicas. No entanto, um dos principais elementos do Sinaes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), rapidamente se consolidou como o foco central da avaliação externa. Esse destaque dado ao Enade gerou debates sobre a real capacidade do Sinaes de superar o modelo anterior, o "Provão", que era fortemente voltado para o mérito individual dos estudantes. A manutenção dessa lógica, representada pelo Enade, levantou questionamentos sobre o papel central do exame no processo avaliativo e sobre o impacto que isso teria na eficácia do Sinaes como um sistema mais amplo e formativo. Nesse contexto, Verhrine (2015) afirma a regularidade anual do Enade rapidamente fez com que ele assumisse uma posição de destaque no sistema de avaliação, o que gerou críticas quanto ao foco excessivo no desempenho estudantil, um problema já identificado no "Provão". Esse cenário contribuiu para a redução da credibilidade do Sinaes, pois a avaliação externa, centrada no Enade, parecia replicar os mesmos problemas do exame anterior. A divulgação dos resultados do Enade e seu uso pelas IES para fins de ranqueamento reforçaram o processo de mercantilização da educação, transformando o exame em uma ferramenta de competitividade entre as instituições, ao invés de ser um mecanismo de melhoria formativa. Uma das principais contradições do Sinaes, no entanto, reside na necessidade de padronizar os critérios de avaliação, em contraste com a diversidade das IES. Oliveira (2010) destaca que a heterogeneidade dessas instituições, que vão desde grandes universidades de pesquisa até faculdades comunitárias, dificulta a aplicação de um conjunto único de indicadores que consiga refletir adequadamente suas diferentes realidades. A implantação do Sinaes foi um marco importante na tentativa de superar os antigos modelos de avaliação centrados unicamente no desempenho estudantil, como o "Provão". Contudo, desde o início, o Sinaes enfrentou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à conciliação entre a padronização dos critérios de avaliação e a diversidade do sistema educacional brasileiro. Esse cenário torna complexa a criação de um modelo único de avaliação que seja capaz de refletir de maneira justa e precisa a realidade de todas as instituições. A tentativa de adotar uma abordagem unificada de avaliação, especialmente com a centralidade do Enade no Sinaes, tem gerado críticas quanto à adequação desse processo. O foco no desempenho estudantil, juntamente com o uso de

indicadores padronizados, muitas vezes, desconsidera as especificidades regionais, institucionais e sociais das IES do Brasil. Esse tensionamento entre a padronização necessária para a regulação e a necessidade de refletir a diversidade do sistema tem se revelado como uma das grandes contradições do Sinaes. Nesse sentido, Pinto (2023) complementa essa análise ao observar que a padronização favorece processos de comparação e classificação que, muitas vezes, não consideram a singularidade e a diversidade das IES no Brasil, resultando em avaliações que não capturam a totalidade de suas especificidades.

Dias Sobrinho (2010), ao discutir o ideário do Sinaes, traz à tona uma reflexão que se alinha profundamente com a categoria da totalidade na perspectiva marxista. Segundo Marx (1985), a totalidade é uma categoria metodológica que busca entender os fenômenos sociais e históricos em sua interdependência, ou seja, é a compreensão de que cada parte de um sistema só pode ser plenamente entendida quando relacionada ao todo e vice-versa. No contexto da avaliação da educação superior, isso significa que a análise de cada elemento, seja o desempenho estudantil, a qualidade dos cursos ou a infraestrutura, deve ser vista como parte de uma totalidade mais ampla, que engloba as finalidades e o papel social da instituição. Dias Sobrinho (2010) reforça essa concepção ao afirmar que a avaliação não pode ser realizada por meio de um único instrumento, como o Enade, mas deve abranger um conjunto integrado de dimensões que contemplem o ensino, a pesquisa e a vinculação com a sociedade. A referida abordagem busca capturar a integralidade da instituição, reconhecendo que a compreensão de cada parte só ganha sentido quando analisada em relação ao todo, que inclui sua missão institucional, suas políticas acadêmicas e o impacto social que promove.

No contexto apresentado, a avaliação proposta pelo Sinaes deveria, idealmente, seguir um movimento dialético em que as partes iluminam o todo e o todo esclarece as partes. Isso evita que a avaliação se reduza a critérios isolados, como o desempenho estudantil, e promove uma análise mais profunda das funções sociais das instituições, considerando sua identidade, o compromisso com a formação humana integral e sua contribuição para a construção de conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação no Sinaes deveria buscar uma visão ampla e crítica da educação superior, abordando as diferentes dimensões e sua relação com o conjunto. Tal abordagem se opõe a uma visão fragmentada e simplificadora, a qual pode distorcer a realidade ao destacar apenas indicadores isolados, como o ranqueamento baseado no Enade, ignorando a complexidade das instituições e seu papel na sociedade.

Com base no ideário de Dias Sobrinho (2010), é importante refletir que um processo avaliativo que não considera a complexidade das instituições pode não promover uma avaliação que reflita de maneira mais completa as contribuições que essas instituições oferecem para a

sociedade. Além disso, ao desconsiderar a identidade de cada instituição, o Sinaes pode deixar de incentivar a diversidade acadêmica e cultural, desvalorizando as diferentes missões e vocações das universidades brasileiras. No entanto, uma crítica que pode ser levantada é a dificuldade prática de implementar uma avaliação tão abrangente e integrada como proposta pelo autor. A diversidade das IES no Brasil, que variam em tamanho, recursos, missão institucional, localização geográfica, entre outros aspectos, pode tornar desafiadora a criação de um sistema de avaliação único que capture efetivamente todas essas minúcias sem simplificações excessivas ou perda de especificidade. Além disso, a complexidade operacional e logística envolvida na coleta e na análise de dados para avaliar tantas dimensões diferentes também pode ser uma barreira significativa.

Outro importante ponto a ser discutido é o estabelecimento do IGC e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), no ano de 2008 (Brasil, 2008). Esse fator fortaleceu o aspecto regulatório da avaliação e enfatizou o Enade, que foi se consolidando e alcançando visibilidade, complementado com os questionários socioeconômico e de percepção da prova e informações do corpo docente, fornecidas pelo censo da educação superior. Dessa forma, os conceitos de cursos passaram a ser evidenciados cada vez mais como instrumentos de controle. A participação do Enade ganhou destaque na composição desses índices e na centralidade no processo de avaliação externa.

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as conseqüentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Dias Sobrinho, 2010, p. 202).

Na perspectiva da categoria marxista da contradição, a discussão de Fernandes (2017) sobre a utilização de medidas quantitativas e padronizadas na avaliação da educação superior revela um tensionamento entre diferentes dimensões da realidade educacional. A ideologia marxista se refere às forças opostas que coexistem dentro de um mesmo sistema, impulsionando seu desenvolvimento por meio do conflito entre essas forças (Marx, 2008). Nesse caso, o aspecto contraditório aparece na tensão entre a necessidade de padronização e quantificação da avaliação, por um lado, e a complexidade e singularidade das IES, por outro. De um lado, a adoção de medidas quantitativas responde à exigência de sistematizar os resultados e estabelecer comparações entre as instituições, o que é importante para o processo de regulação e para a criação de métricas objetivas que auxiliem na gestão educacional. Esse tipo de

abordagem permite uma visualização simplificada e universal dos dados, o que facilita a criação de políticas públicas e mecanismos de controle sobre a qualidade do ensino. Sob essa ótica, a padronização contribui para a definição de parâmetros claros, comparáveis e mensuráveis, que, supostamente, orientam o aprimoramento das IES. No entanto, o outro lado da contradição se manifesta quando esses indicadores quantitativos ocultam aspectos fundamentais da identidade das instituições e da especificidade de seus cursos. Elementos, como a cultura institucional, o impacto social da pesquisa e o compromisso com a formação crítica e cidadã, são qualitativos e dificilmente traduzidos por índices numéricos.

Com a sobreposição dos resultados quantitativos e padronizados, a avaliação externa pode obscurecer a realidade mais rica e complexa das IES, ignorando suas particularidades e reduzindo-as a meros números. Isso gera um antagonismo interno no processo de avaliação: enquanto a padronização simplifica a regulação, ela simultaneamente limita a compreensão integral da realidade institucional, ocultando as características únicas de cada instituição sob métricas homogêneas. A contradição se acentua quando os indicadores quantitativos, que deveriam ser apenas uma ferramenta auxiliar no processo avaliativo, tornam-se os critérios decisivos na regulação, influenciando diretamente o futuro das instituições e dos cursos. Em vez de serem usados como apoio para análises mais complexas, acabam por determinar as políticas e direções institucionais. Como resultado, o que se valoriza são os números e *rankings*, em detrimento de uma avaliação mais dialética, que capta as múltiplas dimensões qualitativas das IES.

Dias Sobrinho (2018) amplia a discussão sobre a valorização dos índices, realçando que o CPC e o IGC possibilitam a criação de *rankings* e impulsionam a concorrência entre as instituições, além de promoverem a autorregulação e a ampliação do mercado da educação superior brasileira. Esse contexto permite uma perspectiva de comparação do Sinaes com o “Provão”, na medida em que a regulação é desenvolvida dentro de premissas determinadas pelo mercado. Segundo o autor (2018, p. 821), o sistema passou “da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas”. Na prática, esses dois conceitos demonstram mais um aspecto contraditório do Sinaes, pois suprimem a avaliação formativa, em favor da regulação, aspecto totalmente contrário ao que a política desse sistema preconiza. Cabe destacar que esses antagonismos na política, são impulsionadores de movimentos e também de transformações, em um processo de luta entre os contrários e que, dentro de sua unidade, dão origem ao novo. Ao enfatizar a regulação e a classificação das instituições com base em critérios quantitativos, esses índices podem suprimir a ênfase em uma avaliação formativa que considera o

desenvolvimento contínuo e qualitativo das IES. Essa abordagem vai contra o objetivo inicial do Sinaes de promover uma avaliação que não apenas controle, mas também contribua para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Marx (1985) afirma que o todo não é simplesmente a soma das partes, pois, quando analisadas separadamente, as partes perdem sua dinâmica e seu nexos, uma vez que é a relação entre os elementos, suas contradições e mediações que compõem o todo. Aplicando essa premissa à política do Sinaes, é possível observar que as contradições entre a necessidade de regulação e o desejo por uma avaliação formativa e integral são justamente a força motriz para o desenvolvimento e o aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Esses antagonismos não devem ser vistos como obstáculos, mas como componentes essenciais que, ao se confrontarem e mediar, podem levar a novas formas de avaliação mais adequadas às realidades das IES.

Em consequência do exposto, quando investigamos a extensão, vemos claramente a importância de integrar essa dimensão no processo de avaliação para que o Sinaes alcance sua totalidade. A extensão, como parte essencial da formação acadêmica, vai além da simples transmissão de conhecimentos. Ela possibilita a aplicação prática e dialógica do saber, conectando a academia com as demandas e os desafios da sociedade. No entanto, quando a extensão não é devidamente considerada na avaliação das IES, corre-se o risco de fragmentar o processo educacional, deixando de captar a importância dessa dimensão para a formação integral dos estudantes. Assim, ao avaliar as instituições sem incluir adequadamente a extensão ou inserindo-a numa lógica inferior à do ensino e da pesquisa, o Sinaes perde a possibilidade de refletir o verdadeiro impacto e potencial das IES. Atuando como uma ponte entre ensino, pesquisa e comunidade, a extensão não pode ser isolada das demais dimensões da educação superior, tampouco ser avaliada apenas sob uma lógica quantitativa. Esta deve ser vista como uma parte que, articulada aos demais componentes, compõe o todo da formação acadêmica e da responsabilidade social das instituições. Integrar a extensão à avaliação, portanto, é fundamental para que o processo avaliativo capture a totalidade da educação oferecida, refletindo tanto a complexidade quanto a interdependência das diferentes dimensões que formam o todo institucional. Ademais, a ausência ou a subvalorização da extensão no processo de avaliação limita a capacidade do Sinaes de cumprir seu papel de maneira completa e formativa. Ao invés de se restringir a dimensões isoladas, como o desempenho estudantil ou a infraestrutura da IES, a avaliação deveria incorporar a extensão como um componente central, essencial para a formação integral e para o cumprimento da função social das IES. Dessa forma, a avaliação não se tornaria apenas mais rica e abrangente, e, sim, também mais fiel à ideia de

totalidade defendida por Marx (1985), em que a verdadeira compreensão só ocorre pela integração e articulação das partes no todo.

Quando analisamos os instrumentos e indicadores avaliativos que compõem o Sinaes, compreendemos como a política é determinada e, ao mesmo tempo, determina os complexos sociais, em uma relação que se concretiza por meio da contradição e da mediação, dentre outros fatores. A política de avaliação que foi instaurada para transformar a avaliação da educação superior brasileira tem experimentado na sua operacionalização direções contrárias àquelas que impulsionaram sua concepção, aproximando-a dos princípios mercadológicos numa visão quantitativa e burocrática. Na relação entre as ações de avaliação e regulação, é fundamental reconhecer que, embora ambas façam parte da mesma política pública de avaliação, isso não as isenta de aspectos antagônicos. A execução das avaliações externas do Sinaes só é viável quando se estabelece uma relação dialética entre esses dois processos, de modo que suas contradições sejam mediadas e integradas, permitindo um equilíbrio entre os objetivos regulatórios e a função formativa da avaliação.

Um outro elemento antagônico é a questão da autonomia universitária, que tem sido frequentemente tensionada pelo Sinaes. Segundo Dias Sobrinho (2005), a autonomia é um princípio fundamental das universidades, permitindo-lhes desenvolver suas missões educacionais, científicas e culturais de forma independente. Contudo, as diretrizes e metas estabelecidas pelo Sinaes, muitas vezes, podem ser percebidas como imposições externas que limitam essa autonomia, especialmente quando não são adequadamente adaptadas à diversidade de modelos institucionais e regionais do país.

Adicionalmente, é importante ressaltar que, em 2022, foram enfrentados os mesmos desafios operacionais observados durante a implementação da avaliação externa, como a capacitação dos avaliadores e a garantia de equidade no processo avaliativo. Esses temas têm sido alvo de debates e críticas, especialmente por autores como Soares e Castro (2015), que enfatizam a importância da formação contínua e da diversidade dos avaliadores para assegurar a objetividade e a justiça das avaliações. No entanto, esses aspectos são frequentemente comprometidos por limitações logísticas e administrativas do próprio sistema, o que levanta preocupações sobre a qualidade e a equidade das avaliações.

Desafios e contradições também afetam a avaliação da extensão universitária, que é guiada tanto pelo instrumento de avaliação utilizado quanto pelo cumprimento da Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). De um lado, as normativas que orientam a avaliação externa exigem a institucionalização da política de extensão, que deve estar claramente refletida nos documentos institucionais e ser efetivada por meio de metodologias

que o Sinaes considera exitosas e inovadoras. Por outro lado, as diretrizes estabelecidas pela referida resolução especificam os aspectos relacionados à concretização e à avaliação da extensão pelas instituições de ensino. No entanto, o processo torna-se especialmente desafiador quando as IES se deparam apenas com atos normativos, sem receber documentos que realmente orientem a implementação e o desenvolvimento da extensão, conforme suas finalidades e sua importância.

Outro ponto a apresentar é que, no cerne do objetivo da política de avaliação vigente, retrata-se uma preocupação com o compromisso e a responsabilidade social das IES e sobre como a instituição se movimenta em torno dos temas transversais³⁰. Tais temas envolvem meio ambiente, respeito às diversidades de etnias, culturas e identidades. As IES são responsáveis por estabelecer discussões acerca desses temas no âmbito curricular e extracurricular dos cursos de graduação. Conforme observado por Cavalcante (2017), a inclusão desses temas na avaliação do Sinaes pode ser insuficiente ou superficial, refletindo a dificuldade em mensurar aspectos qualitativos e não quantificáveis da formação acadêmica.

É importante discutir que a avaliação da extensão pelo Sinaes requer a adoção da subjetividade, das percepções de quem recebe as ações, para além daquele que a executa. A aplicação de instrumentos meramente quantitativos não alcança a avaliação da finalidade da extensão na educação superior, principalmente quando se pretende estabelecer discussões, por meio dos resultados dos processos avaliativos. Desta maneira, as instituições transitam por dois lados: a necessidade de avaliar, imposta pela regulação, e a falta de conhecimento sobre como avaliar. Os temas transversais representam, nessa discussão, a possibilidade da inserção de vivências por meio da extensão, voltadas à compreensão de realidades sociais, dos direitos humanos e de responsabilidades presentes em nível individual e coletivo, além de, principalmente, impulsionarem a participação política, elemento essencial para promover uma formação crítica e produtora de mudanças sociais importantes.

É necessário um olhar atento para a avaliação da curricularização da extensão, que, na política de avaliação do Sinaes, é proposta como uma forma de assegurar que as IES integrem a extensão de maneira significativa. A apresentação de projetos isolados e pontuais, sem articulação com o ensino e a pesquisa, contradiz a verdadeira finalidade da extensão. No entanto, a obrigatoriedade da curricularização pode levar as IES a enxergá-la apenas como uma

³⁰ Os instrumentos avaliativos do Sinaes determinam que sejam desenvolvidos no contexto de ensino-aprendizagem dos cursos, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, os temas transversais, que se relacionam a políticas de educação ambiental, direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (Soares; Castro, 2015).

exigência regulatória do Sinaes. Isso pode resultar no desenvolvimento de ações extensionistas descontextualizadas, distantes de seus fundamentos e de seu papel transformador.

3.4 Síntese parcial

Neste capítulo, analisamos a política de avaliação do Sinaes, interpretando o ideário que fundamentou sua criação pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), e investigando seu funcionamento diante dos principais desafios e contradições que oscilam entre a dualidade do processo avaliativo e regulatório. Debates sobre os componentes desse sistema, observando como o sistema integra seus diversos procedimentos avaliativos enquanto partes interconectadas de um objetivo mais amplo: a avaliação da qualidade institucional. Essa integração ocorre por meio de três principais vertentes: i) a avaliação institucional, que abrange tanto a autoavaliação quanto a avaliação externa; ii) a avaliação dos cursos de graduação; e iii) a avaliação do desempenho dos estudantes, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e seus instrumentos complementares. Nessa direção trouxemos para o debate a operacionalização do Sinaes, discutindo os principais desafios e contradições que permeiam a relação entre o ideário de avaliação e regulação.

Abordamos como a evolução do Sinaes deve ser entendida no contexto das crises e transformações da educação superior no Brasil, dando ênfase na importância de reconhecer as limitações e os desafios persistentes na avaliação externa, especialmente no que se refere à curricularização da extensão e a sua avaliação pelo Sinaes.

Apresentamos como a extensão é tratada pela política do Sinaes, discutindo os indicadores considerados para a avaliação do objeto do nosso estudo nas IES, destacando sua relevância no processo de formação superior e no cumprimento da missão transformadora dessas instituições. Assim, discutimos os principais entraves que se apresentam no cumprimento da legislação vigente e no cumprimento da finalidade da extensão no âmbito da formação.

Adicionalmente, debatemos as principais transformações ocorridas no Sinaes desde sua criação, trazendo para a pauta o evento *Seminário 20 Anos do Sinaes*, realizado em abril de 2024 pelo Inep, no qual foram apresentadas inovações para os próximos anos. Em suma, destacamos que a relação entre a extensão e o Sinaes é complexa e multifacetada, sendo necessárias mudanças que ajustem a avaliação da extensão a uma visão mais qualitativa, considerando sua finalidade tanto no processo de formação e quanto como ferramenta de transformação social.

CAPÍTULO 4 – A EXTENSÃO EM FACE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SINAES

Neste capítulo, discutiremos a evolução histórica da extensão universitária e os desafios associados à sua avaliação como instrumento de apoio ao planejamento nas instituições de educação superior. Nosso objetivo é entender a missão e os movimentos desenvolvidos pela extensão dentro das universidades, que representam sua origem e enfrentam os primeiros desafios para sua institucionalização e integração com o ensino e a pesquisa. Além disso, nossa pesquisa abrange a extensão em outros estabelecimentos, como centros universitários e faculdades, onde destacamos as principais tensões e contradições na implementação da política de extensão, considerando as diretrizes do Sinaes. Essa análise inclui a curricularização da extensão e sua dinâmica dentro do crescimento do setor privado da educação superior no Brasil, o qual busca conciliar suas finalidades formativas com as demandas regulatórias impostas pelo Sinaes. Abordaremos os movimentos que marcam a evolução e regulamentação da extensão no contexto da política nacional e os atos normativos que a orientam nas IES. Consideramos essencial aprofundar essa discussão, pois as normativas formam o alicerce que orienta tanto a *práxis* da extensão quanto sua avaliação no Sinaes.

Debateremos os três aspectos centrais para a materialização da extensão: a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa; a inserção curricular da extensão; e sua função como mediadora na interação entre as instituições e a sociedade, constituindo-se em um importante instrumento de transformação social. Esses pontos são contemplados na política avaliativa vigente e formam o núcleo deste trabalho, que se propõe a analisá-los ao longo do capítulo. Nossa dedicação está voltada a um exame detalhado dos desafios enfrentados ao longo do processo de evolução da extensão, com foco no contexto da política de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A extensão desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes e na promoção de transformações sociais. No entanto, sua concretização enfrenta diversos obstáculos, que serão explorados ao longo deste capítulo.

Paralelamente, refletiremos sobre as limitações que a política de avaliação do Sinaes enfrenta ao tentar avaliar a extensão de forma eficaz. Essas dificuldades estão intimamente relacionadas a diversos fatores, como a estrutura normativa da política de avaliação, a expansão do setor privado na educação superior, a diversidade das IES e suas estruturas acadêmicas.

4.1 A extensão no Brasil: evoluções e desafios

Em nível mundial, os movimentos extensionistas surgiram inicialmente na Inglaterra e, posteriormente, em outros países da Europa. Estes fundamentavam-se no princípio de que “a universidade deveria ir àqueles que não podiam ir à universidade” (Mirra, 2009, p. 77). Essa ideia foi a base conceitual para a extensão universitária, buscando democratizar o acesso ao conhecimento. De acordo com o mesmo autor citado, a primeira instituição a implementar um programa de extensão foi a Universidade de Cambridge, em 1871.

Nogueira (2001) afirma que, nas universidades brasileiras, a extensão se manifestou em 1926, tendo forte influência de modelos adotados pela Inglaterra e pelos Estados Unidos. Os dois formatos baseavam-se, essencialmente, no assistencialismo, sendo o modelo inglês pautado na educação continuada e o americano mais voltado à prestação de serviços e assistência técnica aos produtores rurais. Segundo o autor, o modelo inglês foi originado no século XIX, na forma de educação continuada (*Lifelong Education*) e tinha como público as camadas sociais que não dispunham de acesso à universidade. A outra vertente da extensão, o modelo norte-americano, desenvolvia-se fundamentada nos *Land Grant Colleges*, instituições de ensino criadas no Oeste dos Estados Unidos.

A educação da classe trabalhadora era uma finalidade instituída pela legislação vigente na época. Nas escolas, o ensino direcionava-se a conhecimentos relacionados à agricultura e às artes mecânicas, envolvendo ainda os estudos clássicos e os estudos científicos baseados na prestação de serviços comunitários rurais. Nesse modelo, a universidade tinha por finalidade mediar conflitos relacionados à economia, estimular a transferência de tecnologias e manter uma aproximação com os setores industriais, com vocação rigorosamente liberal (Paula, 2013).

Nos Estados Unidos, atividades de extensão se destacaram pelos impactos nacionais que ofereciam, em parceria com órgãos do governo federal, oferecendo assistência aos agricultores. Em outro estudo, considerando-se o contexto brasileiro, o mesmo autor afirma que, mesmo antes das universidades de *vida longa*, no início do século XX, a extensão já se fazia presente. Seu desenvolvimento era marcado pela oferta de cursos e eventos, pela “Universidade Popular” ou Universidade Livre, vinculada à antiga Universidade de São Paulo, já apresentada nesta pesquisa (Nogueira, 2005).

As ações extensionistas surgiram como uma resposta às necessidades dos movimentos sociais, que, por sua vez, refletiam a demanda por cursos e treinamentos técnicos exigidos pela expansão do capitalismo industrial. Nesse contexto, as IES desempenhavam um papel importante ao fornecer a formação técnica necessária para suprir as exigências do mercado em

expansão (Tavares, 2001). Essa análise pode ser relacionada à argumentação de Marx (2013), segundo a qual o objetivo central da produção no capitalismo não é a satisfação das necessidades diretas dos produtores ou consumidores, mas, sim, a expansão do valor-capital investido. A necessidade de reestruturação e inovação constantes para aumentar o capital se alinha com a criação de programas extensionistas voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas, como um reflexo da dinâmica do capitalismo industrial, que busca maximizar a produtividade e o valor do capital. Portanto, nesse contexto, as ações extensionistas podem ser vistas como uma resposta educacional e técnica às pressões econômicas e sociais impostas pelo capitalismo em seu processo de expansão.

[...] no modo de produção capitalista, como em todos os anteriores, a produção não se destina ao consumo direto pelos próprios produtores. Aqui, a produção destina-se a produzir mercadorias, a serem vendidas no mercado. No entanto, a natureza especial do modo de produção capitalista reside no fato de que a expansão do valor-capital é o objetivo determinante, o verdadeiro motivo da produção. (...) A produção e a troca de mercadorias, de valores, têm como seu fim imediato e seu único motivo a expansão do valor-capital investido (Marx, 2013, p. 614).

Ao integrar essas perspectivas capitalistas, pode-se compreender que a extensão e outras formas de educação técnica foram instrumentalizadas para servir às exigências do capital em expansão. Enquanto Marx (2013) destaca a dinâmica interna do capital que exige a sua própria ampliação contínua, Tavares (2001) aponta para a resposta concreta das instituições às demandas sociais que, em última análise, servem a esse mesmo processo de expansão capitalista. Essa interação dialética revela que as ações extensionistas, embora possam surgir de demandas sociais legítimas, acabam sendo subsumidas pela lógica do capital. Tais ações contribuem para a formação de uma força de trabalho qualificada que atende às necessidades de um sistema industrial em constante transformação e crescimento. Assim, a educação e a extensão universitária são moldadas e direcionadas não apenas pelas necessidades imediatas da sociedade, mas também pela imperativa expansão do capital, que reconfigura continuamente as relações sociais e econômicas.

Jezine (2006) aponta que as duas vertentes da extensão, previamente contextualizadas, continuam presentes na educação superior brasileira desde então. A prestação de serviços, segundo a autora, ganhou maior relevância a partir da segunda metade do século XX. Para a autora, nesse mesmo período, a perspectiva das universidades populares foi ressignificada e ampliada, especialmente pelos movimentos estudantis e pelos movimentos de cultura e educação popular.

O primeiro registro legal da extensão universitária brasileira foi feita pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu a Reforma Francisco Campos – Estatuto das Universidades Brasileiras. Em seu artigo 42, o Decreto assegura que “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (Brasil, 1931, p. 5). Esse ato normativo concebe a extensão como um instrumento mediador do conhecimento entre universidade e sociedade. Ademais, este se apoia no fundamento assistencialista de que a extensão utilitária, por meio da simples transferência do conhecimento e de serviços, possibilitaria uma ascensão do nível cultural geral das comunidades assistidas. O fato de a normativa delegar o controle da extensão ao conselho universitário em articulação com as unidades acadêmicas institucionais denota a pretensão de institucionalizá-la. Mesmo com a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, muitas instituições não previram em seus documentos a extensão ou tampouco adicionaram à política já existente as determinações do referido ato legal. Destaca-se a postura divergente da Universidade do Distrito Federal, em 1961, que estabeleceu em seu estatuto a propagação dos conhecimentos em ciências e artes à comunidade, por meio de cursos de extensão popular.

Mesmo incipiente, a extensão teve um papel importante nas lutas pelas transformações sociais entre 1950 e 1964, assumindo centralidade na Declaração da Bahia, que surgiu como resultado do 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em maio de 1960. O documento objetivava, essencialmente, a democratização do ensino, a abertura da universidade para o povo por meio da criação de cursos e o apoio aos estudantes em movimentos políticos que favorecessem os operários (Poerner, 1968). Poerner menciona outro documento importante oriundo do 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária em 1962, a Carta do Paraná, que tratava essencialmente da inclusão da Reforma Universitária entre as Reformas de Base que estavam sendo propostas pelo governo João Goulart (1961-1964).

Os movimentos estudantis se engajaram ativamente em campanhas voltadas para a alfabetização de adultos, destacando-se a figura de Paulo Freire, que, em 1959, apresentou sua tese "Educação e Atualidade Brasileira". Nessa obra, ele propunha uma universidade inserida em uma lógica democrática, na qual a *práxis* estaria centrada na problematização dos desafios comunitários e na busca pela transformação social. Freire acreditava no poder da extensão universitária para redefinir o papel da universidade, integrando-a à sociedade por meio de projetos populares voltados para a educação. Em 1977, Freire defendeu a integração da extensão em um sistema educacional baseado nos princípios da educação para o povo, com

foco no estudante e na valorização de sua experiência de vida como ponto de partida para o aprendizado. Esse sistema enfatizava a conscientização crítica e a *práxis* como elementos centrais do processo educacional. Para Freire (1977), a educação deveria ser libertadora, de modo que os estudantes não seriam meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos capazes de, por meio da reflexão crítica e do diálogo, transformar sua realidade social.

O "Sistema Paulo Freire de Educação" tinha como objetivo não apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nessa perspectiva, a educação rural foi defendida como uma ferramenta de transformação social, promovendo a igualdade e valorizando a cultura local, ao mesmo tempo em que garantia a cada indivíduo o direito de alcançar seus sonhos e objetivos por meio da educação.

A categoria da *práxis*, em Marx (1985), refere-se à relação dialética entre teoria e prática, sendo a transformação da realidade pela ação consciente dos sujeitos sociais. Paulo Freire, ao enfatizar a reflexão crítica e o diálogo como elementos centrais do processo educacional, conecta-se diretamente com essa perspectiva. A *práxis* envolve não apenas a compreensão da realidade, mas sua transformação. Freire defendia que a educação deveria ser um meio de conscientização crítica, pelo qual os estudantes se tornassem agentes ativos, capazes de alterar suas condições sociais a partir do aprendizado e da ação. Esse processo de educação dialética, no qual teoria e prática estão em constante interação, está alinhado com o pensamento marxista, que vê o sujeito como construtor de sua própria história e de transformação social. A utilização dessa categoria para discutir o "Sistema Paulo Freire de Educação" permite uma análise que vai além da pedagogia formal, integrando-a ao contexto mais amplo de luta social e emancipação, considerando a educação como uma ferramenta para a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Freire (1977), no desenvolvimento de suas atividades em um programa de reforma agrária onde exerceu a extensão educacional, tratou da forma como se desenvolvia a comunicação entre os técnicos e os camponeses no contexto do desenvolvimento da sociedade agrária. Para tanto, o autor estabelece a diferença entre extensão invasora e extensão conscientizadora (libertadora), definindo que a "extensão da cultura" se articula à invasão e a "comunicação sobre cultura" se relaciona à emancipação. Dessa forma, "o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (p. 36). A extensão se traduz como "ação cultural", o contrário da "invasão cultural".

Na visão freiriana, a cultura representa tudo aquilo que é feito como *práxis*, como ação transformadora do meio natural em meio cultural. Essa visão sobre extensão defende o fenômeno de interação entre o técnico e o aprendiz, pois a aprendizagem requer que o conhecimento novo não apresente contradições com o contexto em que vive o aprendiz. Só assim se pode alcançar as mudanças de atitudes. Freire salienta que a extensão libertadora não pode estar limitada à oferta de serviços técnicos, mas deve proporcionar a compreensão de autoconhecimento, de conhecimento do meio e do outro, o que só pode ser alcançado por mediação da prática dialógica. Ainda na visão de Paulo Freire (1977), a extensão deve propiciar a interação e o conhecimento interno e externo em busca de transformação.

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (Freire, 1977, p. 22).

Para além dessa percepção, o autor acreditou na tese da extensão voltada também para o interior da universidade como dimensão do ensino e da pesquisa, estando inserida nos projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, é importante refletir sobre o poder da extensão na transformação e na flexibilização dos currículos, abrindo espaços para o desenvolvimento da formação superior em ambientes reflexivos, críticos e impulsionadores de transformação tanto no âmbito acadêmico quanto nas comunidades envolvidas no processo.

Paulo Freire colaborou com a evolução da extensão quando se engajou em campanhas sanitárias, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERU), órgão do Ministério da Saúde. Em 1961, foi criado o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), com o intuito de levar, por meio da arte, informações e ideias de denúncia e protesto às classes menos favorecidas. Em meio a esse cenário de lutas e alianças, surge a Campanha de Defesa da Escola Pública, tendo como um dos seus líderes o sociólogo e professor brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995). A campanha faz parte do grande movimento pela alfabetização que, centrado no método de Paulo Freire, se desdobrou como importante instrumento de mobilização política e social, unindo várias instituições, como governos municipais e estaduais, o governo federal por meio do MEC, a Igreja Católica com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a UNE associada ao CPC e a Universidade (Paula, 2013).

O Golpe Militar de 1964 marcou um ponto de inflexão na história política do Brasil, instaurando um regime autoritário que impactou profundamente o cenário educacional e cultural do país. Tal fato representou uma oposição à educação popular: a UNE foi extinta, as universidades, tal como outras instituições, foram submetidas a um rígido controle ideológico e boa parte dos movimentos estudantis e sociais foi desagregada. No contexto de uma realidade em que os movimentos estudantis eram frequentemente combatidos, o governo adotou a postura de desenvolver ações de extensão envolvendo os estudantes. Essas ações objetivavam ter os estudantes com agentes executores junto às comunidades carentes, reforçando ainda mais o caráter assistencialista da extensão (Forproex, 2013).

Assim, em contraposição ao movimento estudantil, dois programas de extensão foram desenvolvidos, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac) e o Projeto Rondon. O primeiro tinha o objetivo de demonstrar a preocupação do governo militar com as classes consideradas inferiores, propondo levar cultura da fonte de conhecimento, a universidade, àqueles desprovidos de informação. O segundo focava na educação e na segurança nacional e tinha como ideologia levar serviços meramente assistencialistas às comunidades por meio das ditas “operações nacionais”, ações totalmente desvinculadas do ensino e da pesquisa (Forproex, 2013).

Nesse contexto, a extensão passou a ter conotação predominantemente assistencialista e cooptativa, com ações executadas pelos estudantes sob a coordenação do governo, consoante a ideologia desenvolvimentista e, sobretudo, de segurança nacional. Observa-se tal cenário quando se analisa o Projeto Rondon, que representa uma iniciativa brasileira de extensão universitária que visava integrar estudantes universitários na realização de ações sociais em comunidades carentes e remotas do Brasil. Criado em 1967, durante o governo militar, o projeto foi idealizado pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e relançado sob a gestão do presidente Castelo Branco (1964-1967), visando promover o desenvolvimento dessas regiões por meio do trabalho voluntário e da troca de conhecimentos entre os estudantes e as comunidades locais. O objetivo era de propiciar aos estudantes da educação superior a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em atividades práticas que beneficiavam diretamente a população, abrangendo áreas como saúde, educação, meio ambiente, cultura e desenvolvimento sustentável. A participação dos universitários era voluntária e visava não apenas ao oferecimento de serviços essenciais às comunidades, mas também à promoção do intercâmbio cultural e ao fortalecimento do senso de cidadania entre os jovens brasileiros.

Nogueira (2001) afirma que se observa o enfraquecimento das ações extensionistas durante períodos de repressão. Enquanto o projeto Rondon promove o engajamento direto dos

estudantes em projetos de desenvolvimento comunitário, as ações extensionistas muitas vezes enfrentam dificuldades em manter sua autonomia e o vínculo com as universidades, especialmente em contextos de repressão política. Essa desconexão pode limitar o potencial transformador das atividades extensionistas, que são fundamentais não apenas para o desenvolvimento das comunidades, mas também para o fortalecimento do papel crítico e social dos estudantes universitários no Brasil.

Na sequência de movimentos contraditórios ao que, de fato, representa a extensão, possibilitou-se o retorno de antigas práticas, sanções de privilégios e o detrimento de direitos básicos para a população. As mobilizações de resistência ao golpe persistiram, principalmente, por ações estudantis e de professores que exerciam o magistério crítico, mesmo diante da restrição de suas liberdades. Tais manifestações culminaram com a imposição do AI-5, em 1968, e do Decreto-Lei n.º 477, de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969), instrumento de repressão direcionado, em especial, à comunidade universitária.

A partir desse período, medidas, como a Reforma Universitária de 1968 formalizada pela Lei n.º 5.540/1968, foram promulgadas com o objetivo de reestruturar as IES. A reforma universitária da década de 1960 marcou um momento crucial na história educacional brasileira, trazendo mudanças significativas para o ensino superior do país. Sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), estudantes e intelectuais lutaram por uma universidade mais autônoma e acessível, buscando democratizar o ensino e fortalecer a pesquisa acadêmica. Essa reforma não apenas ampliou o acesso à educação superior, mas também promoveu um ambiente mais crítico e engajado entre os estudantes, que se tornaram figuras centrais na defesa dos direitos educacionais e sociais no Brasil. Surgiu, assim, uma aliança entre os líderes dos movimentos estudantis e de lutas gerais, que culminou com o movimento denominado aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa (Fernandes, 2006). Todavia, embora tenha introduzido avanços, como a criação dos departamentos universitários e a inclusão da extensão universitária como componente educacional, a reforma refletiu também as imposições do governo militar.

A Reforma Universitária de 1968 surgiu como resposta aos anseios estudantis e à necessidade de reestruturar o cenário universitário no Brasil. Um de seus marcos principais, o artigo 40 da Lei n.º 5.540/1968, delineou a extensão universitária como um meio essencial para envolver os estudantes em programas que melhorassem as condições de vida das comunidades e contribuíssem para o desenvolvimento geral do país. No entanto, apesar de formalizar a extensão como parte do ambiente acadêmico, a lei não reconheceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como uma demanda central do movimento reformista da época.

Essa lacuna refletiu uma limitação na visão oficial sobre o papel transformador que a extensão universitária poderia desempenhar na política educacional, evidenciando um ponto de discordância com as aspirações dos reformadores.

Como um importante movimento estudantil da década de 60, tal reforma desempenhou um papel central tanto na resistência ao regime quanto na defesa de uma educação crítica e participativa. Esse período foi marcado por tensões entre as políticas educacionais oficiais, que visavam controlar e limitar o espaço acadêmico, e a resistência estudantil, que buscava expandir o papel das universidades na promoção da democracia e da justiça social. Assim, a interação entre o golpe militar de 1964, a Reforma Universitária de 1968 e a atuação da UNE ilustra um conflito ideológico e prático sobre o futuro da educação no Brasil durante os anos de regime militar (Imperatore, 2015).

A Lei da Reforma Universitária, em seus artigos 20 e 40, revogados pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996³¹ (Brasil, 1996), normatizou as atividades de extensão considerando alguns aspectos importantes. O artigo 20, por exemplo, prescrevia que "as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes" (Brasil, 1968, p. 16). Ao abordar a extensão, esse artigo destacava um modelo assistencialista, focado principalmente na oferta de serviços à comunidade, caracterizando uma prática que ainda é desenvolvida por algumas IES, refletindo a lógica predominante na época. O artigo 40 da lei supracitada detalhava a normatização da extensão e estabeleceu diretrizes no que se relaciona aos corpos docente e discente, à estrutura física e a melhorias para o bem-estar das comunidades. Porém, inexistiu o foco na extensão dialógica e interativa, que entende a comunidade assistida também como sujeito no seu processo de desenvolvimento, quando estabelece que as IES, por meio de suas atividades de extensão:

- a) proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e desportos, mantendo para o

³¹ Os artigos 20 e 40 da Lei n.º 5.540/1968, que tratavam, respectivamente, da extensão universitária e das atividades dos corpos discentes, foram revogados pela Lei n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa revogação refletiu uma mudança significativa na legislação educacional brasileira, buscando atualizar e reestruturar as diretrizes do ensino no país. A Lei de 1996 consolidou princípios educacionais mais contemporâneos, como a valorização da gestão democrática das instituições de ensino, a inclusão da extensão universitária como um dos princípios educacionais (art. 43) e o estímulo à participação dos estudantes na vida escolar e comunitária (art. 12). Com isso, os dispositivos da Lei n.º 5.540/1968, que haviam sido estabelecidos em um contexto político e educacional específico, foram substituídos por novas diretrizes que refletem as demandas e os desafios contemporâneos da educação brasileira (Brasil, 1968).

cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (Brasil, 1968, p. 10).

Observamos aspectos contraditórios entre a legislação oficial da Reforma Universitária de 1968 e as aspirações do movimento estudantil representado pela UNE. A Lei n.º 5.540/1968 (Brasil, 1968) estabeleceu a extensão universitária como um componente essencial do ensino superior, visando à participação dos estudantes em programas de desenvolvimento comunitário. No entanto, ao não reconhecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a legislação revelou uma desconexão com as demandas dos estudantes e intelectuais reformistas da época, que viam na extensão não apenas um complemento acadêmico, mas uma ferramenta crucial para a transformação social.

É importante acrescentar que a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, mas manteve a continuidade das normativas superficiais no que concerne à extensão, apresentando em seu artigo 69 apenas que as IES têm a anuência para ofertar cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão (Brasil, 1961). Vale refletir que tanto a mencionada lei quanto a de n.º 5.540/1968 tinham características reducionistas quanto à extensão e não a consideravam numa dimensão acadêmica dessa atividade. A extensão não era percebida como mediadora de interação com a sociedade e tampouco capaz de transformar as políticas acadêmicas e o conhecimento produzido dentro dos muros da universidade. Em síntese, a regulamentação de 1968 tratava a extensão como uma atividade realizada por discentes sem a participação de docentes e isolada das normativas e do planejamento das instituições.

Em 1975, foi criada pelos Ministérios da Educação e do Interior a primeira política de extensão universitária brasileira, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, cujo objetivo foi articular as ações dos projetos Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac) e Rondon e criar a Coordenação de Atividades de Extensão (Codae), vinculada ao MEC, mais especificamente ao Departamento de Assuntos Universitários (Forproex, 2013). A comissão elaborou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária impulsionando a participação de professores e estudantes nas ações de extensão. Assim, ficou estabelecido um novo conceito para a extensão universitária como

[...] a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (Gurgel, 1986, p. 139).

Nessa perspectiva, observamos que, diferentemente das concepções anteriores, têm-se novos elementos para serem integrados à extensão, a saber: a operacionalização da articulação entre pesquisa, ensino e extensão e a troca entre os saberes científico e popular. O ideário da Codae supera as visões que a antecedem, em virtude de idealizar a extensão com a interação da sociedade, coletando dados, divulgando resultados de pesquisas, praticando a escuta e compartilhando elementos culturais. Em síntese, a extensão é pensada dentro de um contexto social, político e cultural (Forproex, 2013). É importante realçar que essa coordenação não foi instaurada mediante ato normativo legal, mas teve atuação significativa no período de 1974 a 1979, por isso achamos importante mencioná-la neste trabalho. Em contraponto, é importante pontuar que as práticas extensionistas eram controladas pelo MEC e as instituições apenas executavam as ações.

No Brasil, o início da década de 1980 foi marcado pela redemocratização do Estado e a grande mobilização da sociedade civil e, assim, foram impulsionadas várias discussões e debates em eventos que objetivavam redirecionar o papel da universidade e seu compromisso com as classes populares menos favorecidas. Nesse contexto, a universidade passa a ser vista mais enfaticamente como importante elemento de transformação social, esperando-se dela o comprometimento com a mudança, sob o ponto de vista de uma educação emancipatória e democrática. Nesse panorama, temos a extensão como mediadora do processo de cumprimento da missão social da universidade. Surgiram, então, vários movimentos pela redemocratização e reconstrução de políticas econômicas e sociais. Algumas IES que se fortaleceram e as práticas de extensão foram redefinidas buscando a articulação com o ensino e a pesquisa. As visões assistencialistas e de prestação de serviços começaram a ser questionadas e novas reflexões foram traçadas trilhando um caminho para práticas mais dialógicas de extensão, que foi, então, ressignificada, como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, que busca interesses sociais mais amplos (Oliveira; Goulart, 2015). De acordo com Tavares (1996), uma parcela significativa da comunidade acadêmica passou a compreender a extensão dentro de uma concepção político-metodológica do ensino e da pesquisa, configurando-se como um espaço estratégico para a redefinição do modelo estrutural das universidades, em que a sociedade civil organizada é o ponto de referência para a busca dos problemas a serem investigados cientificamente (pesquisa) e, assim, para a reformulação dos programas e processos de ensino.

Até a década de 1980, a extensão era concebida como um conjunto de ações desvinculadas das universidades. O reconhecimento legal das atividades extensionistas e a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

(Forproex), em 1987, são marcos importantes, na medida em que propiciaram à comunidade acadêmica as condições para redefinir a extensão universitária (Forproex, 2012). O objetivo do fórum foi elaborar e coordenar a política de extensão desenvolvida nas universidades públicas brasileiras, fundamentando-se no seu conceito.

O processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (Forproex, 1987, p.11)

Na transição das décadas de 80 para 90, a extensão universitária no Brasil passou por transformações significativas que refletiram mudanças sociais, políticas e educacionais do período. A primeira década mencionada foi marcada pelo contexto de redemocratização após o regime militar. As atividades de extensão ganharam impulso como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e de promoção da cidadania. No entanto, conforme avançava para a década de 1990, essas iniciativas enfrentaram desafios relacionados à sustentabilidade financeira e à integração efetiva com as políticas educacionais e sociais do país. Houve uma reconfiguração das práticas extensionistas a partir da promulgação da LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a qual reafirmou a importância da extensão universitária como componente essencial da formação acadêmica e da contribuição das universidades para o desenvolvimento social. Essa lei, seguindo os preceitos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), consolidou princípios, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 43), e incentivou a participação dos estudantes em atividades de extensão como parte integrante de sua formação acadêmica (art. 12). Essa evolução marcou um período de consolidação e reconhecimento crescente da extensão universitária como uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estabelecida pela LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) reflete a visão de totalidade explicitada na legislação. A extensão universitária, ao ser integrada de forma orgânica ao ensino e à pesquisa, passa a ser vista não como uma atividade separada, mas como parte fundamental do todo da formação acadêmica e da função social da universidade. Tal integração cria um sistema dinâmico em que cada componente fortalece o outro e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, alinhando-se à visão marxista de que a educação deve estar atrelada à transformação social e à emancipação. É importante refletir que a totalidade, na visão marxista, refere-se à compreensão de que os elementos de um sistema social, econômico ou educacional não podem ser analisados

isoladamente, mas, sim, em suas inter-relações e no contexto do todo. Além disso, a participação dos estudantes em ações de extensão como parte de sua formação acadêmica aponta para a interconexão entre a formação teórica e a prática social, reforçando a ideia expressa por essa categoria ao considerar que a educação superior só cumpre plenamente seu papel quando articula ensino, pesquisa e extensão em um todo coerente que transforma a realidade.

Todavia, Silva (2020) discute que, mesmo diante dos dois marcos legais mencionados, a *práxis* extensionista continuou desvinculada da função acadêmica, sendo caracterizadas como extensão as atividades que não representavam ensino regular e tampouco pesquisa. Assim, sem atividades consistentes por parte da comunidade acadêmica em relação à extensão, a indissociabilidade permaneceu apenas na letra da lei. Em consonância com as definições pactuadas no Forproex, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, preceitua a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988, p. 125).

Na esteira desse significativo avanço na institucionalização da extensão e do seu reconhecimento constitucional, novos progressos foram estabelecidos pelo MEC, sob forte estímulo e ampla colaboração do Forproex, com a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proext) em 1993, do Plano Nacional de Extensão, em 1998, do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Comunitárias (ForExt), em 1999, e da Política Nacional de Extensão Universitária, em 2012. Vários encontros científicos foram realizados com o objetivo de trazer novas reflexões para o aprimoramento das Políticas de Extensão nas universidades.

No tocante ao Proext, suas principais contribuições referem-se ao financiamento da extensão universitária e à elaboração teórico-conceitual, especificamente à definição das diretrizes, dos seus objetivos, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação. As discussões sobre extensão se intensificaram e foram aprimoradas com a redemocratização do Estado, a partir da década de 1980. Essas discussões se direcionavam, principalmente, pela necessidade de existir o comprometimento com a responsabilidade social com as classes menos favorecidas por parte das universidades. O desenvolvimento da extensão nas universidades, necessariamente, passa pela compreensão dos seus fundamentos e finalidades. O Proext enfatiza o papel da extensão como mediadora de transformação entre a universidade e a sociedade. Nesse sentido, a extensão deve ser desenvolvida em contraposição ao modelo assistencialista, desconstruindo-o e priorizando, em seu planejamento, ações voltadas para a promoção de uma visão crítica sobre a sociedade atual

em seus diferentes contextos (Forproex, 2013). Na década de 1990, a extensão universitária era desenvolvida em duas frentes: uma voltada para a articulação com a sociedade, por meio da oferta de cursos, palestras, treinamentos, assistência técnica, ações culturais e atividades relacionadas à pesquisa nas comunidades assistidas, e outra voltada para a articulação entre a universidade e o ensino fundamental, buscando atender às demandas em consonância com as Políticas Nacionais para a Educação Básica (Forproex, 2012).

O Plano Nacional de Extensão, criado oficialmente em 1999, a partir da Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 1997, seguiu o mesmo ideário do Proext e se comprometeu com uma extensão que tenha projetos de duração mais prolongada e com a troca de saberes, entendendo que o conhecimento produzido na universidade, quando envolto na prática comunitária, retorna reformulado e contextualizado com a realidade. A extensão é considerada indispensável na formação de discentes e professores. O referido plano estabeleceu as diretrizes para a extensão universitária no Brasil, delineando suas finalidades, princípios e formas de organização. O documento foi fundamental para orientar as IES na integração da extensão com o ensino e a pesquisa, promovendo ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades. Ademais, este objetivou a criação de um sistema nacional de informações com a inclusão das universidades à Rede Nacional de Extensão e, ainda, a elaboração e implantação de um sistema de avaliação das atividades de extensão (Brasil, 1997).

Na discussão do desenvolvimento da extensão, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil, realizado em 2000, foi um marco importante. O evento reuniu pró-reitores de diversas universidades brasileiras com o objetivo de debater políticas, estratégias e práticas relacionadas à extensão universitária, fortalecendo assim o papel das universidades públicas na interação com a sociedade. De acordo com as diretrizes discutidas e delineadas durante o fórum, a extensão universitária deve ir além da simples transferência de tecnologia ou prestação de serviços à comunidade. Ela deve integrar ensino, pesquisa e extensão em um processo educativo e cultural transformador, promovendo a interação crítica e colaborativa entre universidade e sociedade.

Vale lembrar que, no referido fórum, foi elaborado o documento *Avaliação da Extensão Universitária*, o qual aponta que a ação extensionista, interdisciplinar por natureza, promove a produção do conhecimento de forma integrada ao abordar a realidade em sua plenitude. Desse modo, a extensão não pode ser vista fora do processo acadêmico, divorciada da pesquisa e do ensino (Forproex, 2000). Em 2002, o Fórum de Extensão das IES Particulares (Forexp) incluiu as IES privadas no debate acerca da extensão, ampliando as possibilidades para esse segmento de estabelecer interlocuções importantes no seu desenvolvimento.

Sob essa concepção do novo significado de extensão, é considerável lembrar a afirmação de Santos (2011) de que a universidade do século XXI deve ser construída promovendo alternativas de pesquisa, formação e extensão de forma transdisciplinar e com comprometimento social. Na reflexão do autor, é papel da universidade fornecer sua contribuição para a identificação e solução de problemas nacionais e globais. Essa relação entre universidade e sociedade é amparada pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, sendo a extensão definida, como já mencionado, como processo permeado por diversos fatores que viabilizam a relação transformadora entre universidade e sociedade.

Em 2005, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão trabalhou na formulação de diretrizes e deliberações que orientaram as políticas de extensão universitária no Brasil. Algumas das principais deliberações desse período incluíram:

- i) fortalecimento da interação universidade-sociedade: enfatizou-se a importância de promover uma interação mais efetiva entre as universidades e a sociedade, visando a contribuir para o desenvolvimento local e regional.
- ii) ampliação do enfoque multidisciplinar: houve uma recomendação para que as ações de extensão fossem desenvolvidas de forma multidisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento para abordar de maneira mais abrangente os desafios e demandas sociais.
- iii) valorização do trabalho coletivo: foi ressaltada a importância de valorizar e incentivar o trabalho coletivo na extensão universitária, envolvendo professores, estudantes e técnicos administrativos em projetos que integrassem ensino, pesquisa e extensão.
- iv) promoção da educação popular: defendeu a promoção da educação popular como uma abordagem essencial nas atividades de extensão, com vistas ao fortalecimento da participação cidadã e comunitária na transformação social.
- v) desenvolvimento de parcerias estratégicas: foi recomendado o estabelecimento de parcerias estratégicas entre as universidades e diversos atores sociais, como governos locais, organizações não governamentais (ONGs) e empresas, para potencializar o impacto das ações de extensão.
- vi) apoio à formação continuada dos extensionistas: discutiu-se a necessidade de oferecer suporte à formação continuada dos profissionais envolvidos com a extensão universitária, visando melhorar a qualidade e a efetividade das iniciativas desenvolvidas.

As deliberações mencionadas refletiram um esforço coletivo para fortalecer a extensão universitária como um componente essencial da missão das IES no Brasil, alinhando-as com as necessidades e aspirações da sociedade (Forproex, 2005). Em 2012, o fórum publicou a Política Nacional de Extensão, representação de uma iniciativa que ofereceu “materialidade ao

compromisso das Universidades signatárias, estabelecido por meio de seus Pró-Reitores de Extensão, com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (Forproex, 2012, p. 10). Nos termos apresentados, o conceito de extensão foi atualizado.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 42).

Ademais, tal política reafirmou os objetivos estabelecidos pelo referido fórum em seus 25 anos de existência, a saber:

- i) interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade;
- ii) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- iii) impacto na formação do estudante e transformação social;
- iv) descrição dos desafios apresentados pela extensão no contexto atual;
- v) avaliação das ações de extensão; e
- vi) financiamento que garanta o quantitativo, a estabilidade, a transparência e o foco em comunidades mais necessitadas (Forproex, 2012).

Forext (2012) trouxe uma reflexão pertinente sobre os desafios de formular políticas de extensão que contemplassem não apenas as universidades públicas, mas também todos os segmentos da educação superior. Foi dada ênfase à questão da definição de metodologias claras para a execução e avaliação dessas ações, garantindo que fossem compreendidas por todas as instituições. Ao refletirmos sobre as propostas apresentadas naquele ano e os atos regulatórios que atualmente normatizam a extensão, percebemos que não há diferenciações no planejamento, na execução e na avaliação entre instituições públicas e privadas. Essa é uma das contradições presentes na política de avaliação do Sinaes no que diz respeito à extensão.

Paula (2013) destaca que o Forproex desempenhou um papel fundamental na formulação da política de extensão atualmente vigente. Sua relevância está presente na conceituação da extensão universitária, na proposta para sua institucionalização e na orientação para a criação de instrumentos que permitam a avaliação e o acompanhamento dessas ações pelas instituições. O fórum também foi essencial na definição de políticas de fomento à extensão, além de reforçar a importância imprescindível da extensão universitária para a plena realização dos objetivos centrais da universidade.

Na premissa de traçar novos rumos para a extensão, a Política Nacional de Extensão,

em 2012, promoveu sua atualização e nela foram apontados os avanços, desafios e possibilidades para a extensão no Brasil. O primeiro avanço foi a institucionalização da Extensão. Nesse caso, vale lembrar o preceito constitucional de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, a importância conferida pela LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) às atividades extensionistas e a destinação, feita pelo PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), de 10% da creditação curricular a essas atividades. O segundo avanço associa-se à priorização da extensão evidenciada pela criação de vários programas e investimentos do Governo Federal. Assim, a institucionalização da extensão universitária nos níveis constitucional e legal tem sido acompanhada por iniciativas importantes de sua implantação e implementação. A implantação de normas internas e a implementação de ações extensionistas, de forma a promover mudanças na Universidade Pública, devem estar orientadas pelo conceito e pelas diretrizes da extensão universitária (Forproex, 2012).

Para compreender o papel transformador da extensão, é essencial considerar a relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Esse vínculo, mediado pelo conhecimento e pela valorização do saber popular, é relevante para promover a transformação social e a emancipação. Nesse contexto, Paula (2013) defende que a comunidade acadêmica tem a responsabilidade de integrar a transformação social ao processo de formação, por meio de um conhecimento construído a partir da escuta da comunidade e da valorização do saber popular, numa perspectiva de "conhecer para transformar". Para o autor, a falta de conhecimento é a principal causa da ausência de emancipação econômica, política e social e a extensão universitária, ao se mobilizar para promover essa transformação, possibilita o desenvolvimento humano em seu sentido mais pleno. A aproximação entre a comunidade acadêmica e a sociedade enfrenta o obstáculo do estigma da superioridade intelectual, em que docentes e discentes são percebidos (e muitas vezes se percebem) como detentores do saber científico, o que gera um distanciamento em relação à realidade social das comunidades atendidas. A integração entre essas duas esferas, com a extensão como mediadora, permite uma pesquisa mais profunda sobre a população atendida, voltada para o entendimento da realidade concreta, seus detalhes, antagonismos e contradições. Ao aplicar o conceito de que o concreto é unidade do diverso, Marx (2011) afirma que

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso. É claro que o concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como uma unidade do diverso, como uma categoria do pensamento humano, como uma forma de pensar, portanto, como um sujeito de processos de pensamento (Marx, 2011, p. 47).

Ao se engajar com a sociedade e suas demandas, a extensão busca compreender e transformar a realidade concreta. Isso implica não apenas conhecer superficialmente os problemas sociais, mas, sim, realizar uma análise profunda e detalhada das múltiplas determinações que os compõem. Ao adotar uma abordagem multidisciplinar, a extensão universitária integra diferentes perspectivas e conhecimentos, formando uma síntese que permite uma compreensão mais completa e eficaz dos desafios enfrentados pela comunidade. Além disso, a extensão também se beneficia da interação direta com diversos atores sociais, como governos locais, organizações não governamentais (ONGs), comunidades e empresas. Essas parcerias estratégicas permitem que as IES não apenas estudem a realidade concreta, mas também atuem de maneira colaborativa na busca por soluções sustentáveis e transformadoras.

Conforme discutido por Paula (2013), a extensão enfrenta desafios significativos de compreensão conceitual e prática dentro das IES. O autor argumenta que a extensão é frequentemente subvalorizada ou mal compreendida, em parte devido à sua emergência posterior em relação ao ensino e à pesquisa. Além disso, ela coloca em discussão questões complexas que envolvem contextos político-sociais e requer uma abordagem aberta e interdisciplinar por parte das instituições.

Ao aplicar a teoria marxista sobre o concreto à análise de Paula (2013), podemos observar que a extensão, ao se envolver com a realidade concreta das comunidades e sociedades, busca justamente superar essa falta de compreensão e subvalorização. Ela faz isso através da interação direta e engajada com as múltiplas determinações sociais, econômicas e culturais que constituem os problemas enfrentados pelas comunidades. Dessa forma, a extensão não apenas responde às demandas imediatas das comunidades, mas também contribui para uma reflexão crítica e aprofundada sobre as implicações políticas e sociais de suas ações. Além disso, promove a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ao integrar diferentes áreas do conhecimento na busca por soluções sustentáveis e eficazes.

Freire (1977, p. 13) discutiu amplamente o significado da extensão contrapondo importantes elementos sobre o conceito existente: “em seu campo associativo, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação”. O célebre educador nos leva a refletir que o significado de entregar que permeia a extensão traz simultaneamente a posição de superioridade, de assistencialismo e de invasão cultural. O autor contesta a postura daquele que oferta o conhecimento em uma premissa de que este se movimenta de quem sabe para aquele que não sabe e sempre da universidade para a comunidade, não admitindo a troca entre os

saberes científico e popular. Existe, nessa equivocada percepção, segundo ele, a ideia de valorização de um saber sobre o outro, que leva a um processo de “invasão cultural” da comunidade exercido pela universidade. Nesse contexto, ocorre a imposição de valores e de uma visão de mundo proveniente daqueles que só transmitem o conhecimento.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...]. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1977, p. 27).

O autor reflete sobre a extensão como mediadora do conhecimento do homem, em qualquer nível, não o admitindo como um sujeito que apenas recebe passivamente conteúdos que lhe são impostos. Nesse entendimento sobre a extensão, podemos argumentar que, independentemente da área de formação, o conhecimento acadêmico não pode jamais se sobrepor ao conhecimento popular em sentido unilateral na intenção de manter o sujeito inerte em aceitar a realidade e desconsiderando os aspectos sociais e culturais de uma comunidade. O movimento deve existir no sentido de conhecer a realidade, olhar criticamente para os fatos e, assim, de se autotransformar para, então, transformar realidades.

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (Freire, 1977, p. 27).

Como uma ferramenta de transformação social, a extensão precisa ser estruturada com base na interação entre as IES e as comunidades, tendo zelo em considerar as memórias sociais que são materializadas e a forma como a sociedade é representada. Deve existir um comprometimento da extensão, em sua *práxis*, com a forma como a sociedade se organiza, como seus membros se relacionam entre si e com suas crenças, valores e ideologias. A articulação da extensão com a sociedade precisa considerar as diferenças, os aspectos contraditórios e suas principais particularidades, pois esses fatores são muito importantes na organização dos projetos e das ações extensionistas a serem desenvolvidos. Desconsiderando tais elementos, assume-se o risco de apenas estender ações às populações, sem qualquer vinculação às demandas e reais

necessidades apresentadas pelos grupos atendidos. Sobre a responsabilidade social da extensão, é relevante o despertar das comunidades atendidas para o contexto social, político e econômico em que vivem, a fim de que haja um movimento em busca da mudança de realidades. Marx (2008) analisou as condições necessárias para a transformação da sociedade e afirma que

[...] não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 2008, p. 48).

A ideia do referido autor sobre não julgar o indivíduo pela ideia que ele tem de si mesmo e nem uma época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma pode ser relacionada diretamente com a capacidade de transformação individual e social que a extensão universitária busca promover. Ao envolver os estudantes e membros da comunidade em projetos práticos e interativos, a extensão universitária permite que eles se engajem diretamente com as contradições e os desafios da vida material. Isso vai além da simples reflexão teórica ou da consciência superficial dos problemas sociais. Ao participar ativamente na resolução de problemas reais, os sujeitos envolvidos na extensão podem confrontar e entender as contradições existentes entre as forças produtivas sociais, como tecnologia e conhecimento, e as relações de produção, como estruturas sociais e econômicas. Dessa forma, a extensão universitária proporciona uma experiência concreta e transformadora em que os participantes adquirem conhecimento acadêmico e também desenvolvem uma consciência crítica baseada na prática. Além disso, tais sujeitos aprendem a analisar e a explicar as condições sociais e econômicas por meio do trabalho conjunto com a comunidade, confrontando as contradições que moldam suas vidas cotidianas. Podemos destacar como essa prática extensionista não se limita a discursos ou ideologias, mas se baseia na transformação real e concreta das relações sociais e na promoção de uma consciência mais profunda e informada sobre os desafios contemporâneos.

Oliveira (2022) defende que é essencial promover, de forma institucional, uma política de extensão voltada à garantia dos direitos sociais e coletivos, em contraste com a crescente cultura de mercado, o individualismo e o privatismo que têm dominado as políticas e práticas acadêmicas. A extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, é vista como uma trincheira de luta para aqueles que defendem uma universidade pública socialmente referenciada. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes se identifiquem com as lutas e os desafios do povo, enfrentando juntos essas batalhas, a fim de superar a condição de dependência cultural que ainda marca a universidade.

Com o intuito de contextualizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior, as atuais diretrizes para a extensão, expressas na Resolução n.º 7/2018 (Brasil, 2018), na busca pelo cumprimento da Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014 que aprovou o PNE 2014-2024, redirecionaram, sobremaneira, a *práxis* da extensão (Brasil, 2014). A resolução citada pauta a política de avaliação vigente e normatiza a extensão no seu desenvolvimento e em sua avaliação.

Como ferramenta mediadora entre conhecimento científico e popular, a política de extensão é um instrumento poderoso capaz de transformar os projetos políticos das instituições de educação superior e a realidade social das comunidades. Ela deve estar pautada nas relações sociais e influências mútuas entre as práticas acadêmicas de ensino e pesquisa, nas perspectivas, nos anseios e no conhecimento das comunidades e no direcionamento da gestão acadêmica por meio dos resultados das avaliações. Assim, discutir a política de extensão demanda uma perspectiva de totalidade e compreensão das contradições que permeiam as relações próprias dos múltiplos contextos e determinantes envolvidos na sua *práxis*.

4.2 A materialização da política de extensão nas instituições de educação superior

A compreensão da extensão como elemento de transformação social em articulação ao ensino e à pesquisa marca uma concepção de universidade historicamente gerada e defendida pelas forças sociais contra as hegemônicas. A indissociabilidade tornou-se parâmetro de qualidade para o trabalho científico e pedagógico em oposição às lógicas mercantis para a educação superior em gestação nesse período (Mazilli, 2011).

Para compreender o papel transformador da universidade no início do século XXI, é necessário destacar a crescente integração entre academia e sociedade no Brasil. Nesse contexto, a extensão universitária ganhou relevância como um componente central na promoção do desenvolvimento social e cultural, reforçando o compromisso da instituição com a transformação social. Dubeux (2018) discute essa evolução e o impacto estratégico da extensão na articulação entre ensino, pesquisa e serviço à sociedade. Na prática, muitas IES ainda enfrentam desafios significativos para integrar, de forma efetiva, essas três funções, devido às limitações de recursos, às políticas institucionais e às resistências internas. A própria gestão das instituições desempenha um papel fundamental na articulação entre as funções essenciais das IES e sua atuação na sociedade. Para entender essa complexidade, Franco e Longhi (2021) exploram como a administração se relaciona com os macrossistemas educativos e científicos, definindo a identidade da instituição como um todo. Os autores discutem como o

planejamento estratégico se reflete na organização acadêmica, no corpo docente e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse ideário, a gestão das instituições de educação se associa ao seu pensar e fazer, no sentido de dois macrossistemas, o educativo e o científico, que lhes confere peculiaridade como instituições sociais. Na gestão, engloba-se o planejamento institucional estratégico, formalmente representado por documentos político-legais e teóricos, que se materializam na organização, no pessoal e na ação acadêmicos, sendo formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que concerne ao movimento da pesquisa científica articulada ao ensino e à extensão, Santos (1986) relata que este representa um espaço profícuo para a produção de conhecimentos baseados nas evidências científicas e nas inovações tecnológicas. Segundo o autor, essa concepção permite a integração entre o ensino, os serviços locais e a comunidade em prol de mudanças sociais. Dessa maneira, observamos que as ideias fomentadoras da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apareceram em meio a muitos movimentos de professores, estudantes e outros segmentos da sociedade civil.

São inúmeros os fatores que distanciam a universidade das camadas mais populares e desfavorecidas da sociedade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo, nessa perspectiva, a inserção do saber popular um deles, sem dúvida. Acerca desse distanciamento, Rêses e Pinel (2019) afirmam que

[...] a relação entre a periferia e a Universidade Pública tem sido ao longo da história constituída de forma contraditória e dialética, com avanços e retrocessos. Reconhecemos a necessidade de ampliação dos meios e espaços visando à inclusão de sujeitos e epistemologias populares na produção científico-acadêmica, contribuindo no ingresso e permanência dos sujeitos e pesquisas vinculadas às lutas presentes nas periferias urbanas, nos movimentos populares e na Educação Pública. Acreditamos assim, que ao abrirmos esses espaços de debates e diálogos, estaremos dando voz a esses sujeitos historicamente excluídos, e que de alguma forma trará para o espaço acadêmico a realidade política, social e cultural das periferias, muitas vezes silenciadas e invisibilizadas (Rêses; Pinel, 2019, p. 14).

Os mesmos autores promovem a reflexão de que, por um lado, é inegável que houve avanços significativos na tentativa de ampliar os meios e espaços de inclusão de sujeitos e epistemologias populares na produção científico-acadêmica. Essa iniciativa contribui não apenas para o ingresso desses sujeitos nas IES, mas também para a permanência de suas pesquisas e lutas dentro desse ambiente, especialmente relacionadas às realidades das periferias urbanas e aos movimentos populares. Abrir espaço para esses debates e diálogos pode, de fato, dar voz a grupos historicamente marginalizados e trazer para o contexto acadêmico uma compreensão

mais rica e contextualizada das dinâmicas sociais, políticas e culturais das periferias. Por outro lado, a relação entre periferia e IES também é marcada por retrocessos e contradições. A inclusão efetiva de sujeitos e perspectivas periféricas ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e econômicas dentro das instituições acadêmicas. Muitas vezes, esses espaços acadêmicos não estão totalmente preparados para acolher e valorizar o conhecimento produzido nas periferias, o que pode resultar em formas de exclusão simbólica e prática. Portanto, é importante reconhecer os avanços conquistados na aproximação entre periferia e universidade pública, mas também é essencial enfrentar criticamente os desafios persistentes. A dialética entre avanços e retrocessos na relação entre esses dois espaços deve ser constantemente problematizada e enfrentada, visando à construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, diversificado e verdadeiramente representativo das diversas vozes e realidades do nosso país.

Tavares e Freitas (2016) argumentam que a extensão vai além de uma simples dimensão da universidade. Ela representa um anseio por inserção social e formação integral. Essa visão integra ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, contribuindo de forma consistente para a formação humana e profissional. Segundo as autoras, a extensão deve ser interdisciplinar, construindo conhecimentos que sejam contextualizados e relacionados ao cotidiano, promovendo uma aprendizagem com significado³².

No entanto, a materialização dessa visão nas IES enfrenta desafios significativos. Isso se deve à necessidade de compreender profundamente o significado da extensão e de operacionalizá-la de maneira eficaz, levando em consideração a identidade de cada instituição e sua concepção específica de extensão. Esse processo não é apenas teórico, mas prático, pois implica ajustes nos currículos acadêmicos e, conseqüentemente, no perfil de formação dos estudantes. Ao relacionar esses pontos com a inclusão das periferias, percebemos que a extensão universitária desempenha um papel muito importante. Isto porque não apenas abre espaço para o conhecimento e as perspectivas das comunidades periféricas, mas também contribui para a formação integral dos estudantes ao contextualizar o ensino e a pesquisa com as realidades sociais e culturais dessas regiões. Assim, a interação entre extensão e inclusão das periferias não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também fortalece o compromisso das universidades com uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora. A extensão deve atender às necessidades de formação numa perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de construir conhecimentos, contextualizando-os e relacionando-os ao cotidiano.

³² Aprendizagem em que os conhecimentos prévios dos estudantes são valorizados, para que possam construir estruturas mentais, utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (Ausubel, 1982).

De acordo com Dalmolin e Vieira (2019), a compreensão do significado da extensão é um desafio significativo para sua implementação efetiva nas IES. Além disso, a operacionalização desse conceito deve considerar a identidade única de cada instituição e sua abordagem específica da extensão. Esse processo não apenas influencia diretamente o ajuste dos currículos acadêmicos, mas também molda o perfil de formação dos estudantes. Para os autores, a presença das ações extensionistas nas universidades é acompanhada pelo questionamento sobre *que universidade* ou *que formação desejamos construir*? Nessa premissa, refletem que a curricularização da extensão seja discutida e problematizada, sendo compreendida em um contexto mais amplo e complexo do que sua simples inserção no currículo, como disciplina, programa ou projeto. A falta desse processo reflexivo em torno da extensão pode levar ao mero cumprimento de exigências legais, trazendo um sério risco de se destruir a essência e a potência que tem a extensão, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades.

Para Fiedler (2007), a análise da extensão revela desafios significativos que refletem uma abordagem contraditória e complexa. Por um lado, a extensão muitas vezes é percebida apenas como uma extensão da prática teórica da sala de aula, sem uma compreensão plena de seu potencial como espaço de transformação social. Essa visão restritiva resulta na implementação de projetos padronizados que não se adaptam às necessidades e aos conhecimentos específicos das comunidades locais, ignorando os determinantes históricos e sociais que poderiam catalisar movimentos de mudança significativa. Por outro lado, o mesmo autor destaca a ausência de uma política clara nas IES privadas voltada para a formação de gestores e docentes em extensão. Isso conduz a uma gestão muitas vezes deficiente, exercida por profissionais que não estão devidamente capacitados e que encaram a extensão mais como uma estratégia de marketing institucional do que como um meio efetivo de transformação social. Além disso, a questão da sustentabilidade financeira é crucial. Fiedler aponta que, frequentemente, as atividades extensionistas são financiadas pelos próprios mantenedores ou pelos grupos acionistas das instituições, cujo foco principal é a lucratividade. Isso resulta na alocação mínima de recursos para a execução das ações extensionistas, comprometendo sua eficácia e seu impacto social.

Considerando os elementos apresentados por Fiedler (2007) à luz das contradições e das relações de poder presentes nas IES privadas, observamos que as práticas extensionistas são reflexo das estruturas econômicas e sociais mais amplas. No caso mencionado, a visão restrita da extensão como mero instrumento de aplicação prática do conhecimento teórico reflete uma concepção utilitarista, típica das relações capitalistas de produção. Isso demonstra uma contradição entre a função potencialmente transformadora da extensão e sua limitação a uma

função instrumental. Em segundo lugar, a falta de uma política institucional para formação de gestores e docentes em extensão evidencia um antagonismo entre os interesses imediatos da gestão das universidades privadas, focados em resultados financeiros e na imagem institucional, e a necessidade de uma abordagem educacional e socialmente responsável, que poderia ser promovida por uma formação adequada nessa área.

Além disso, a questão da sustentabilidade financeira das atividades extensionistas, influenciada pelo lucro e pela minimização de custos, revela um ponto contraditório entre a lógica capitalista de maximização de lucros e a necessidade de recursos suficientes para promover mudanças sociais efetivas. Ademais, ampliando-se a discussão sobre os recursos financeiros, a falta de autonomia dos setores que promovem a gestão da extensão implica diretamente na disponibilização de carga horária aos docentes para o desenvolvimento de projetos de extensão.

Imperatore e Pedde (2016) apresentam uma análise dos desafios enfrentados na implementação da creditação da extensão nas IES. Os autores destacam diversas dificuldades de ordem político-pedagógica, incluindo: (i) a departamentalização, que fragmenta a integração entre ensino, pesquisa e extensão; (ii) a armadilha do currículo, que muitas vezes não contempla adequadamente a extensão; (iii) a sistematização insuficiente das atividades extensionistas; e (iv) a avaliação incipiente dessas práticas. Esses desafios são reflexo da falta de compreensão sobre a potencialidade da extensão como uma força motriz essencial no processo de formação acadêmica. Além desses impasses, os autores mencionam a questão da avaliação da extensão, que, muitas vezes, segue padrões moldados pela educação superior pública. Isso pode colocar as IES privadas em desvantagem, pois nem sempre esses critérios são adequados à sua realidade e às especificidades da extensão praticada. Nesse contexto, a autoavaliação da política de extensão emerge como um instrumento crucial, possibilitando uma educação mais integrada, que articula ensino, pesquisa e saber emancipatório.

Ao discutir essas questões, é essencial reconhecer o perigo do mecanicismo na implementação das políticas de extensão pelas instituições. A capacidade de olhar para dentro do processo de extensão, considerando todas as suas dimensões e desafios, permite um redirecionamento das *práxis* extensionistas, potencializando seu papel como agente de transformação social significativa.

Dalmolin e Vieira (2019) destacam que a curricularização da extensão implica na compreensão do currículo como um fenômeno intrinsecamente ligado à realidade concreta. Nesse sentido, é crucial promover a transversalização dos currículos, considerando a singularidade de cada curso e contexto histórico-social específico. Isso requer a adoção de

metodologias criativas e dinâmicas que transformem as salas de aula em espaços abertos e atrativos para os estudantes, onde o conhecimento teórico se entrelace com experiências práticas e desafios reais da sociedade. Essa abordagem ressalta a importância de romper com uma visão fragmentada do conhecimento e do ensino, integrando saberes e práticas extensionistas de forma orgânica. Ao invés de separar teoria e prática, busca-se uma educação que forme indivíduos capazes de compreender e intervir de maneira crítica e transformadora em seu contexto social e histórico.

É interessante pontuar que a implementação da curricularização da extensão, embora ideal em teoria, enfrenta desafios práticos significativos. A adaptação de currículos para incluir componentes extensionistas requer mudanças estruturais nas instituições de ensino, que podem encontrar resistência de docentes e administradores que estão acostumados a modelos tradicionais de ensino.

Para Jezine (2014), a análise da extensão universitária revela uma série de desafios e contradições inerentes ao seu desenvolvimento. Entre esses desafios estão a mercadorização da educação, que transforma a extensão em uma *commodity* dentro do sistema universitário; o academicismo e o autoritarismo institucional, que limitam o diálogo efetivo com as comunidades; e a imprecisão teórico-conceitual e metodológica nos documentos institucionais, que compromete a integridade e a eficácia das práticas extensionistas. A compartimentalização dos currículos também é apontada pela autora como uma ameaça à lógica extensionista, que, por natureza, é crítica e interdisciplinar. Ademais, Jezine (2014) destaca a formação docente deficiente para a extensão e a gestão empresarial mercantilizada das atividades extensionistas, de modo que o foco nos impactos orçamentários pode subverter os objetivos educacionais e sociais da extensão. Nesse contexto, a autora argumenta que a extensão deve ser concebida como uma prática integrada ao ensino e à pesquisa, promovendo a construção coletiva de saberes heterogêneos de maneira dialógica e contextualizada. Isso implica ultrapassar os limites impostos pelos marcos regulatórios e buscar uma compreensão profunda das realidades das comunidades, valorizando o saber local e adotando uma postura de escuta ativa.

Jezine (2014) destaca três concepções ideológicas materializadas na política de extensão. A primeira delas vem desde a sua origem e é voltada para o atendimento das demandas sociais por meio da prestação de serviços, do assistencialismo. Essas ações eram desenvolvidas em serviços pontuais, buscando a resolução imediata e superficial de alguns problemas das comunidades. A segunda concepção tem sua gênese nos movimentos sociais e traz uma visão transformadora da sociedade, a partir das relações universidade-extensão e universidade-sociedade e expõe uma visão da extensão como instrumento de transformação

social a partir das relações com a sociedade, concebendo a extensão como um instrumento de mediação desta relação. Por sua vez, a terceira concepção se assemelha à primeira, mas acrescenta uma visão de prestação de serviços que atende às demandas da sociedade, tendo a extensão como uma política mercantilista e de captação de recursos.

A partir da categoria da mediação postulada por Marx (1985), podemos entender como a extensão universitária atua enquanto elo transformador entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, promovendo a mudança social. Rêses e Pinel (2019) defendem que a educação popular nas universidades, em diálogo com as comunidades, deve comprometer-se com a luta pelos direitos individuais, e propõem que a pesquisa e a extensão funcionem como ferramentas essenciais nesse processo. A mediação, aqui, ocorre justamente na troca e na integração entre o saber científico e o conhecimento das comunidades, em que ambos se enriquecem mutuamente. No entanto, esse processo não é isento de desafios, pois o conhecimento acadêmico e o saber local frequentemente apresentam diferenças que precisam ser conciliadas por meio de um esforço dialógico contínuo. A integração desses dois saberes exige parcerias sólidas e redes de apoio que garantam uma comunicação efetiva entre universidade e comunidade. A mediação, portanto, é o processo que possibilita a transformação social ao criar pontes entre esses diferentes modos de conhecimento, permitindo que a extensão cumpra seu papel de agente transformador da realidade. Dessa forma, no ideário de Rêses e Pinel (2019), a extensão não só facilita o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, mas também se posiciona como uma mediadora fundamental para a construção de uma educação de qualidade, que valorize o potencial de transformação social através da pesquisa ativa e do comprometimento com as necessidades reais das comunidades.

Santos (2011) reforça esta visão ao afirmar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para o papel das IES. No entanto, o autor também reconhece os limites e as dificuldades dessa integração no contexto contemporâneo, dominado pela economia globalizada e de mercado, pela especialização do saber e pela falta de uma concepção transversal das instituições. Nesse cenário, subjugada às demandas mercadológicas e orientada pela racionalização e pelo lucro, a educação superior perde sua essência como produtora de cultura e promotora da humanização, aspectos fundamentais da extensão.

Assim, a análise de Rêses e Pinel (2019) e Santos (2011) revela um conflito entre a missão original das IES como agentes de transformação social e os imperativos do mercado globalizado. Esse debate ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel das IES na sociedade contemporânea, buscando resgatar e fortalecer seu compromisso com o conhecimento amplo, a humanização e a emancipação das comunidades.

Para entender a extensão sob a perspectiva dialética, é essencial considerar as contribuições de diferentes autores que enfatizam sua importância e complexidade. Pacheco e Wahlbrinck (2017) sublinham que a extensão, quando inseparável do ensino e da pesquisa e sensível às demandas regionais, promove um desenvolvimento humano, tecnológico e regional contínuo. Eles destacam que a transformação impulsionada pela extensão vai além da simples informação ou assistência, implicando em uma mudança genuína e humanizadora dos indivíduos e das comunidades. Essa visão está alinhada com as ideias de Freire (1985), que defende a transformação do pensamento crítico como precursora da transformação social. O autor argumenta que a apropriação crítica do conhecimento capacita os indivíduos a desempenhar seu verdadeiro papel como agentes de mudança e humanização.

Neto (2005) complementa essa visão ao afirmar que a extensão é um recurso valioso de solidariedade, atuando como mediadora no confronto entre teoria e prática. Ele enfatiza que a extensão pode ser emancipatória, pois favorece a transformação dos indivíduos e dos ambientes em que estão inseridos, promovendo mudanças tanto pessoais quanto coletivas. No entanto, para entender o desenvolvimento da extensão no Brasil, é essencial reconhecer que sua trajetória enfrentou desafios e resistências significativas. Sousa (2000) destaca o elitismo presente na educação brasileira como um dos principais obstáculos, reforçando que a essência da extensão reside na construção de vínculos significativos e na promoção de trocas recíprocas que conduzam a transformações sociais efetivas.

A aproximação entre as instituições de ensino e as comunidades é fundamental para essa troca de conhecimentos. Pacheco e Wahlbrinck (2017) reforçam que, quando concebida como uma prática educativa, a extensão estabelece uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos, por meio da qual o inesperado e a transformação surgem, da interação entre diferentes vozes. O processo emancipador se concretiza quando a ação extensionista possibilita a conscientização e o protagonismo dos sujeitos, funcionando como uma via de mão dupla entre sociedade e universidade. Nesse sentido, a extensão não deve ser vista como uma atividade pontual, mas como um processo contínuo de aprendizado mútuo, no qual a solidariedade e o desenvolvimento humano e social estão em primeiro plano. Os autores discutem a extensão como uma prática educativa que deve integrar ensino, pesquisa e ação social de forma indissociável. Pacheco e Wahlbrinck (2017) sublinham que, quando a extensão é alinhada com as demandas regionais e desenvolvida de maneira dialógica, ela não apenas promove o desenvolvimento humano e tecnológico, mas também estimula transformações sociais significativas.

A verdadeira transformação social, conforme os referidos autores, começa com a conscientização crítica dos indivíduos, capacitando-os a desempenhar um papel ativo na

sociedade. Além disso, é necessário entender que a extensão vai além da simples transmissão de conhecimentos. Esta deve buscar a humanização e a emancipação dos envolvidos, capacitando as comunidades para enfrentarem seus próprios desafios de forma autônoma e reflexiva. Tal abordagem coloca a extensão como um recurso essencial para promover não apenas soluções imediatas, mas também o fortalecimento das capacidades das comunidades para lidarem com seus problemas de maneira sustentável e crítica. Assim, a extensão universitária deve ser vista como um processo dinâmico e interativo, que busca não apenas transferir saberes, mas também promover uma verdadeira transformação social e humana. Trata-se, enfim, de um instrumento de solidariedade e desenvolvimento contínuo que se opõe a abordagens que priorizam o lucro ou a eficiência imediata, enfatizando, em vez disso, a vida e o desenvolvimento sustentável das comunidades e da sociedade dentro de um princípio de totalidade.

4.3 A avaliação da extensão pelo Sinaes: quais indicadores e valores?

A Lei n.º 10.861/2004, que instaurou o Sinaes, no seu art. 3º, estabelece as dez dimensões que devem ser o foco da avaliação institucional e que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e uma visão sobre as especificidades de cada instituição. A segunda dimensão trata da política para o ensino, a pesquisa, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para seu estímulo e desenvolvimento. Ademais, esta descreve as políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã; de construção e disseminação do conhecimento e de articulação interna, que favorecem a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão (Brasil, 2004). Na política de avaliação do Sinaes, a extensão é objeto de avaliação externa institucional (credenciamento e credenciamento) e de cursos nas ocasiões de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

A política avaliativa da educação superior concebe uma visão sobre a extensão tratando de aspectos voltados não apenas a sua previsão nos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e regulamentos que tratam da política de extensão institucional. Observamos que, para além disso, o Sinaes determina a formação de docentes para o exercício da extensão, a existência de políticas de incentivo, a forma como a extensão deve estar inserida no contexto interno, em articulação com o ensino e a pesquisa, e no contexto externo. Ademais, estabelece a existência de interação entre instituição de ensino e sociedade visando à criação de subsídios que

promovam a transformação de realidades. Tais exigências são verificadas nos ciclos avaliativos do Sinaes³³ pelos distintos instrumentos de avaliação externa nos processos regulatórios requeridos pelas instituições, tais como: atos de credenciamento e recredenciamento institucional, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Quanto aos instrumentos de avaliação interna, destacamos a autoavaliação institucional conduzida pela CPA. Ademais, as instituições precisam desenvolver um olhar para a avaliação de suas práticas de extensão em âmbito institucional e de cada curso, o que inclui a análise de todos os elementos que a constituem e que são indispensáveis para seu desenvolvimento. É a partir dos insumos gerados por estes processos avaliativos que as instituições poderão manter, ampliar ou redirecionar sua *práxis* extensionista.

No processo de avaliação externa, o Sinaes utiliza os instrumentos de avaliação *in loco*, que direcionam os atos regulatórios das instituições e dos seus cursos de graduação. São fundamentais para verificar de forma detalhada a qualidade das IES. Incluem visitas técnicas realizadas por comissões de especialistas, que analisam de perto diversos aspectos como a missão e o planejamento institucional, políticas de ensino, pesquisa e extensão, infraestrutura física, corpo docente, gestão acadêmica e administrativa, além da integração da instituição com a comunidade. Essas avaliações *in loco* fornecem um panorama rico e detalhado que permite atribuir uma nota de 1 a 5 para cada componente avaliado, em que a pontuação dos indicadores é acumulativa nos quesitos exigidos e o alcance do indicador 5 só é possível com o atendimento das exigências previstas nos indicadores anteriores, de 1 a 4. O Sinaes contempla a avaliação da extensão e estabelece, inicialmente, a relação entre o que é previsto nos seus instrumentos avaliativos e na Resolução n.º 07/2018 e as definições dos documentos institucionais para a política institucional de extensão (Brasil, 2018). Para os atos de credenciamento ou recredenciamento das instituições, o instrumento de avaliação *in loco* prevê a avaliação da extensão no Eixo 2 – desenvolvimento institucional, no Eixo 3 – Políticas acadêmicas e no Eixo 4 – Políticas de gestão. No que concerne ao Eixo 2, a extensão é avaliada pelo indicador 2.1 que trata da missão, visão e dos valores da instituição, além de determinar em seus indicadores de 1 a 5:

³³ O ciclo avaliativo do Sinaes foi definido pelo art. 33 da Portaria n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010. Cursos de graduação compreendem a avaliação periódica, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes, a qual subsidia, respectivamente, os atos de recredenciamento e de renovação de reconhecimento. O Conceito Enade mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas (Brasil, 2007).

- 1- A missão, os objetivos e as metas da instituição não estão consonantes com o PDI.
- 2- A missão, os objetivos e as metas da instituição estão expressos no PDI, mas não se comunicam com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica).
- 3- A missão, os objetivos e as metas da instituição estão expressos no PDI e se comunicam com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica).
- 4- A missão, os objetivos, as metas e os valores da instituição estão expressos no PDI, comunicam-se com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica) e possibilitam ações institucionais internas, transversais a todos os cursos.
- 5- A missão, os objetivos, as metas e os valores da instituição estão expressos no PDI, comunicam-se com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica), possibilitam ações institucionais internas, transversais a todos os cursos, e externas, por meio de projetos de responsabilidade social (Inep, 2017, p. 11).

Nas exigências descritas no instrumento, observamos a extensão como um elemento central, devendo estar integrada à missão, aos objetivos, às metas e aos valores institucionais. Ao mencionar a articulação da extensão ao ensino e à pesquisa, o Sinaes destaca a importância da extensão universitária como uma via de conexão direta da instituição com a comunidade externa, não se limitando apenas a atividades internas da instituição, mas se estendendo para além dos muros acadêmicos, por meio de projetos que promovem a responsabilidade social e o engajamento comunitário. O instrumento considera essa abordagem transversal da extensão e seu potencial não apenas como um complemento às atividades acadêmicas tradicionais, mas como um meio eficaz de aplicar o conhecimento gerado pela pesquisa e de responder às demandas sociais e regionais (Inep, 2017).

No eixo 3 estão contempladas as políticas acadêmicas, sendo a extensão tratada no seu indicador 3.3 – as políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão, normatizando nos indicadores de 1 a 5, especificamente, que:

- 1- Não há ações acadêmico-administrativas previstas para a extensão.
- 2- As ações acadêmico-administrativas previstas para a extensão não estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa.
- 3- As ações acadêmico-administrativas previstas para a extensão estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com previsão de divulgação no meio acadêmico.
- 4- As ações acadêmico-administrativas previstas para a extensão estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com previsão de divulgação no meio acadêmico e de estímulo com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento.

5- As ações acadêmico-administrativas previstas para a extensão estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com previsão de divulgação no meio acadêmico e de estímulo com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento, e possibilitam práticas inovadoras (Inep, 2017, p. 16).

Com base nas exigências determinadas no indicador 3.3, vale refletir que a avaliação valoriza a importância da extensão ao alinhar as ações acadêmico-administrativas com políticas estabelecidas, visando à melhoria das condições sociais da comunidade externa. Essa abordagem indica um compromisso com a responsabilidade social das instituições de IES, ao utilizar recursos próprios ou de agências de fomento para estimular programas de bolsas. Isso não só promove a divulgação das práticas acadêmicas na comunidade como também incentiva práticas inovadoras (Inep, 2017).

Por um lado, é positivo que as IES estejam alinhando suas ações de extensão com políticas estabelecidas, demonstrando um compromisso claro com o desenvolvimento social e comunitário. Ao prever a divulgação no meio acadêmico e o estímulo com programas de bolsas, as instituições não apenas contribuem para a formação acadêmica dos estudantes, mas também promovem o engajamento direto com as necessidades da sociedade. Isso fortalece a integração entre teoria e prática, incentivando soluções inovadoras para desafios sociais. Por outro lado, a efetividade dessas práticas depende da implementação concreta e do monitoramento contínuo dos resultados alcançados.

Ainda no Eixo 3, a extensão é avaliada no indicador 3.7, que trata da comunicação da IES com a comunidade externa, e preconiza nos indicadores de 1 a 5 que:

- 1- Não há canais de comunicação externa previstos.
- 2- Os canais de comunicação externa previstos possibilitam a divulgação de informações de cursos, de programas, da extensão e da pesquisa (quando houver), mas não possibilitam a publicação de documentos institucionais relevantes ou não preveem mecanismos de transparência institucional e de ouvidoria.
- 3- Os canais de comunicação externa previstos possibilitam a divulgação de informações de cursos, de programas, da extensão e da pesquisa (quando houver), a publicação de documentos institucionais relevantes, preveem mecanismos de transparência institucional e de ouvidoria e propiciam o acesso às informações acerca dos resultados da avaliação interna e externa.
- 4- Os canais de comunicação externa previstos possibilitam a divulgação de informações de cursos, de programas, da extensão e da pesquisa (quando houver), a publicação de documentos institucionais relevantes, preveem mecanismos de transparência institucional e de ouvidoria, propiciam o acesso às informações acerca dos resultados da avaliação interna e externa e pressupõem instância específica que atue transversalmente às áreas.
- 5- Os canais de comunicação externa previstos possibilitam a divulgação de informações de cursos, de programas, da extensão e da pesquisa (quando houver), a publicação de documentos institucionais relevantes, preveem mecanismos de

transparência institucional e de ouvidoria, propiciam o acesso às informações acerca dos resultados da avaliação interna e externa, pressupõem instância específica que atue transversalmente às áreas e planejam outras ações inovadoras (Inep, 2017, p. 18).

Denotamos que, de acordo com as determinações dos indicadores previstos nos instrumentos avaliativos, a avaliação tem também um foco para os canais de comunicação externa nas IES, destacando sua capacidade de divulgar informações sobre cursos, programas, extensão e pesquisa, quando aplicável. Além disso, enfatiza a publicação de documentos institucionais relevantes, a implementação de mecanismos de transparência e ouvidoria, e o acesso às informações resultantes de avaliações internas e externas. Também é ressaltada a existência de uma instância específica para atuar de forma transversal às diferentes áreas, além do planejamento de outras ações inovadoras (Inep, 2017). Os canais de comunicação externa são fundamentais para garantir a transparência e a prestação de contas das IES perante a comunidade acadêmica e a sociedade. A divulgação clara e detalhada de informações sobre cursos, programas e atividades de extensão e pesquisa permite que os interessados tomem decisões informadas sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Além disso, a presença de mecanismos como ouvidorias e ferramentas de transparência institucional fortalece a confiança e a credibilidade da instituição, promovendo um diálogo aberto e um feedback contínuo entre a universidade e a sociedade (Santos, 2004). No entanto, segundo o mesmo autor, a eficácia desses canais de comunicação depende da sua implementação prática e do engajamento real da comunidade acadêmica e externa. É fundamental que as informações disponibilizadas sejam acessíveis, claras e atualizadas, garantindo que todos os públicos interessados possam se beneficiar delas. Além disso, é necessário assegurar que os mecanismos de ouvidoria sejam efetivos na resolução de problemas e na resposta às demandas da comunidade. Essa visão do autor traz uma contradição importante, uma vez que, por um lado, há a exigência nos instrumentos avaliativos, de que as instituições garantam o acesso às comunidades acadêmica e externa das informações resultantes de avaliações internas e externas. Por outro lado, pode existir a ineficácia do processo quando essas ferramentas não alcançam, de fato, as comunidades de maneira eficaz. Muitas vezes, o distanciamento entre a estrutura formal desses canais e sua aplicação prática resulta na falta de clareza, acessibilidade e atualização das informações, prejudicando o papel mediador que deveria exercer.

No Eixo 4 – Políticas de gestão, o instrumento de credenciamento instituição prevê no que tange à extensão:

- 1- O orçamento não é formulado a partir do PDI.
- 2- O orçamento é formulado a partir do PDI e está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso).
- 3- O orçamento é formulado a partir do PDI, está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso) e prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos.
- 4- O orçamento é formulado a partir do PDI, está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos e apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos.
- 5- O orçamento é formulado a partir do PDI, está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos e apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados (Inep, 2017, p. 22-23).

A análise das exigências dos indicadores demonstra que esta é uma visão abrangente do Sinaes sobre o processo de formulação do orçamento, que se alinha ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e às políticas de ensino, extensão e pesquisa. Essa conexão entre orçamento e PDI é fundamental, pois sugere uma abordagem integrada em que os recursos financeiros são destinados de maneira a refletir as prioridades estratégicas da instituição. Por um lado, a menção à ampliação e ao fortalecimento de fontes captadoras de recursos indica uma proatividade na busca por alternativas de financiamento, o que pode ser considerado um aspecto positivo da gestão orçamentária. Essa diversificação de fontes é crucial, especialmente em contextos em que os recursos públicos são limitados e a sustentabilidade financeira das instituições de ensino se torna um desafio. Por outro lado, a importância de apresentar estudos para o monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, levanta questões sobre a eficácia da implementação dessas medidas. É necessário que existam não apenas indicadores de desempenho, mas também práticas de avaliação contínua que permitam ajustes conforme as mudanças no cenário educacional e as necessidades da instituição. Esse aspecto da avaliação evidencia um esforço em construir um orçamento que não só atenda às demandas imediatas, mas que também busque a sustentabilidade e a melhoria contínua. Contudo, a verdadeira eficácia deste modelo reside na capacidade de adaptação e resposta às dinâmicas institucionais e sociais, o que requer um diálogo constante entre planejamento, execução e avaliação.

No que se relaciona aos instrumentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, os instrumentos preveem a avaliação da extensão na dimensão 1 – organização didático pedagógica, especificamente no seu indicador 1.1 – políticas

Institucionais no âmbito do curso determinando que, para o alcance dos indicadores de 1 a 5 sejam atendidas as seguintes determinações:

- 1- As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, não estão previstas no âmbito do curso;
- 2- As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão previstas no âmbito do curso de maneira limitada.
- 3- As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão previstas no âmbito do curso.
- 4- As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão previstas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso.
- 5- As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão previstas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, pressupondo-se práticas exitosas ou inovadoras para a sua revisão (Inep, 2017, p. 5).

Observamos que, diferente do instrumento utilizado para o recredenciamento institucional, no instrumento para reconhecimento de cursos de graduação não constam aspectos relacionados à interação entre instituição de ensino e comunidade. No entanto, esses quesitos são aferidos em avaliações externas com base no preconizado pela Resolução n.º 07, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), que normatiza a extensão e que será apresentada e discutida.

O debate sobre a avaliação do Sinaes revela um campo dialético de reflexão sobre a *práxis* da extensão IES, em que se entrelaçaram subsídios significativos e contradições inerentes. Por um lado, a falta de documentos que transcendem a mera normatização para orientar eficazmente o planejamento da política de extensão evidencia um desafio, considerando as particularidades das instituições públicas e privadas. De acordo com Bartnik e Silva (2009), para que a avaliação da extensão seja eficaz, é necessária a criação de instrumentos específicos a esse propósito. Tais mecanismos devem permitir a identificação de fragilidades, o fortalecimento dos vínculos entre extensão, ensino e pesquisa e orientar a formulação de políticas institucionais. Além disso, deve-se possibilitar o planejamento das ações da IES, tanto internas quanto externas, considerando o contexto social em que a instituição está inserida. As autoras também destacam que os resultados dessa avaliação devem servir como um meio de emancipação, aprimoramento e planejamento da gestão.

Por outro lado, Pinto (2023) destaca a ineficácia dos instrumentos avaliativos do Sinaes para lidar com a diversidade das IES, sublinhando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada. Adicionalmente, a multiplicidade de particularidades da extensão exige que as instituições adotem uma visão holística e integrada, praticando uma avaliação contínua e

abrangente da extensão, que vá além da avaliação conduzida pela CPA, e que considere tanto sua totalidade quanto as partes que a compõem. O processo de avaliação deveria averiguar o planejamento e o desenvolvimento dos projetos e ações de extensão considerando as especificidades das instituições e do contexto social, cultural, político e econômico em que estão inseridas. No entanto, torna-se contraditório a IES desenvolver suas práticas de extensão dentro de suas particularidades e limitações, quando a própria política de avaliação vigente adota instrumentos únicos para avaliar todas as instituições.

No tocante à avaliação da prática da extensão na mediação entre as IES e a comunidade, temos duas vertentes a ser consideradas. A primeira é a forma como a instituição insere a sociedade na *práxis* da extensão e como entende sua importância no processo. A segunda diz respeito a como a pesquisa se faz presente nessas ações e o quanto se converte em conhecimento novo e contextualizado, que possa subsidiar a formação superior e as intervenções significativas promotoras de transformação de realidades.

Discutindo a relação entre as IES e a sociedade, cabe ressaltar que o planejamento da política de extensão deve ter como centralidade a comunidade atendida e considerá-la em todo o processo, principalmente na construção do conhecimento por meio de escuta, debates e compartilhamento de experiências. A relação mencionada tem como um de seus objetivos a busca por melhorias sociais para a população e, para o alcance de tal pretensão, é importante conhecer o contexto em que a comunidade está inserida e suas reais necessidades.

No tocante a outro ponto de análise na avaliação do Sinaes, a curricularização da extensão, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) especifica na estratégia 12.7 a obrigatoriedade de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação para as áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p. 3). Foi a referida estratégia que subsidiou a criação da Resolução n.º 07 de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta a extensão.

Esse ato normativo concebe a extensão na educação superior brasileira como uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa. Nesse sentido, a extensão constitui-se como processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as IES e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação de conhecimento, em articulação com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018). A mesma regulamentação determina que os 10% dos créditos da matriz curricular dos cursos devem ser compostos por atividades de extensão, devendo estar integradas ao currículo dos cursos. Além disso, determina que as instituições de educação

superior devem fomentar a articulação, bem como a integração da extensão ao ensino de graduação e de pós-graduação e educação profissional em seus projetos pedagógicos e orienta para que isso aconteça por meio da criação de grupos, núcleos e projetos de pesquisa, ensino e extensão. Essas concepções devem estar ajustadas à Lei do Sinaes e a seus instrumentos avaliativos (Brasil, 2018).

No contexto da estruturação das políticas de extensão nas instituições, são também avaliadas: a previsão da curricularização da extensão dentro do percentual determinado; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e a formação do corpo docente envolvido nessas atividades. Ademais, de acordo com a Resolução em discussão, as diretrizes que permeiam as práticas de extensão nas instituições devem promover a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade, por meio da troca de conhecimentos e da discussão de questões sociais presentes no contexto contemporâneo. Por sua vez, a referida Resolução foca na formação cidadã dos estudantes e na vivência interdisciplinar e interprofissional, de forma integrada à matriz curricular dos cursos e, assim, possibilita transformações tanto nas IES quanto na sociedade, primando pela articulação do ensino, pesquisa e extensão ancorados em um processo pedagógico, interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018). Nesse contexto, a extensão deixa de ser um processo concebido pelas IES, tendo como eixo central sua finalidade, para assumir a regulação como principal norteadora de sua *práxis*. Dialeticamente, o Sinaes, mesmo ocupando um espaço de política pública não estabelece a avaliação da extensão considerando o movimento social por ela impulsionado, em termos de conscientização e transformação social.

Adicione-se a isso que as políticas de extensão nas IES exigem um planejamento detalhado, que inclua a forma de registro, estratégias de creditação, participação dos estudantes e a estruturação dos processos autoavaliativos. Além disso, é fundamental prever mecanismos de financiamento das ações extensionistas. Esse conjunto de diretrizes visa integrar a extensão aos projetos pedagógicos, fortalecendo a conexão entre academia e sociedade e promovendo a produção e disseminação de conhecimentos relevantes, que atendam a demandas sociais. O objetivo é contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a realidade social. Em especial, no que diz respeito à autoavaliação das práticas de extensão, a Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018) estabelece que esse processo deve ser contínuo e crítico, fornecendo bases para a reestruturação de ações, a capacitação docente, a articulação com o ensino e a pesquisa, além de estreitar as relações com a sociedade e os parceiros. Essa abordagem assegura que as atividades extensionistas não sejam estáticas, mas dinâmicas e adaptáveis às necessidades da comunidade e da academia.

A avaliação externa da extensão, conduzida pelo Sinaes, também segue as diretrizes da referida resolução, conforme estipulado no capítulo II, artigo 12. Esses princípios guiam os atos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, além do credenciamento e reconhecimento das IES. Dessa forma, a extensão universitária é integrada ao sistema avaliativo, garantindo que seu impacto seja monitorado e aprimorado constantemente, como discutido ao longo deste trabalho e evidenciado a seguir.

I - 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 tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior; III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes extensão (Brasil, 2018, p. 3).

A inserção curricular da extensão nas IES é um tema que envolve desafios e contradições profundas. Por um lado, a integração de projetos extensionistas às matrizes curriculares enfrenta obstáculos históricos, já que muitas instituições ainda tratam a extensão de forma separada do ensino e da pesquisa. Zanon (2022) ressalta que o processo de curricularização não é linear, sendo permeado por dificuldades relacionadas ao financiamento, às políticas de formação docente e à própria visão institucional, que frequentemente privilegia o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão. No entanto, a integração da extensão ao currículo é essencial para superar essas barreiras, promovendo uma abordagem mais holística e coerente do papel da extensão na formação acadêmica. Isso demanda um esforço contínuo de inovação e adaptação nas práticas institucionais.

Apesar da obrigatoriedade da curricularização, sua plena articulação com o ensino e a pesquisa não está garantida, bem como o impacto significativo na realidade acadêmica e social não está. Portanto, surge a questão de como assegurar que a extensão atinja suas finalidades. Para tanto, é necessário mais do que apenas sua inclusão formal nos currículos. A extensão deve ser objeto de uma reflexão profunda sobre sua relevância no processo formativo. Isso gera questionamentos fundamentais para as IES e para os órgãos reguladores, como: de que maneira a pesquisa está sendo realizada nos projetos de extensão? Os dados coletados estão fornecendo bases para ações concretas nas comunidades atendidas? Quais mudanças as IES estão promovendo junto ao público atendido e como essas ações estão impactando a formação dos estudantes? Esses questionamentos evidenciam os conflitos entre a teoria e a prática da

curricularização da extensão, ressaltando tanto as dificuldades quanto as oportunidades de transformação que ela oferece. Reafirma-se, assim, a centralidade da extensão na formação profissional e na conscientização das comunidades. Isso exige o envolvimento dos órgãos acadêmicos responsáveis pela reestruturação dos currículos e das práticas acadêmicas, o que demanda um processo de diálogo e construção de consensos internos e externos nas instituições. Idealmente, o Ministério da Educação (MEC) deve atuar como mediador dessas discussões, assegurando que a política de extensão seja conduzida de acordo com suas finalidades e respeitando as particularidades de cada instituição.

Ferreira *et al.* (2018) enfatizam que a realização de pesquisa em projetos de extensão é fundamental para garantir que as ações estejam alinhadas com as necessidades das comunidades atendidas. A integração entre pesquisa e extensão permite a coleta e a análise de dados que orientam a prática extensionista, possibilitando ajustes e melhorias constantes. Assim, a pesquisa torna-se um componente central nos projetos de extensão, assegurando que as intervenções sejam baseadas em evidências e contribuam para a resolução de problemas reais. Essa articulação entre pesquisa e extensão não apenas enriquece a formação acadêmica dos estudantes, como também fortalece a relevância social das ações extensionistas. Nesse cenário, as normativas que regem a extensão universitária impõem desafios significativos para sua implementação efetiva nas instituições de ensino. Esses desafios refletem, em parte, as características intrínsecas de cada instituição, mais do que a rigidez das leis. Ao mesmo tempo, as dificuldades se manifestam em todas as etapas do processo, desde o planejamento e a execução das ações extensionistas até a formação docente, fomento, creditação, registro e avaliação das atividades.

Benetti *et al.* (2015) discutem a diversidade de entraves enfrentados pelas instituições de educação superior no que diz respeito à curricularização da extensão. Por um lado, os autores apontam desafios como a inclusão de toda a comunidade acadêmica (docentes, estudantes e técnicos) na discussão dos projetos pedagógicos dos cursos, o ajuste curricular necessário para incluir os 10% de extensão sem aumentar a carga horária total dos cursos e o aumento do número de iniciativas de extensão. Por outro lado, os pesquisadores destacam as dificuldades de ordem operacional, mas enfatizam a necessidade de considerar a concepção político-pedagógica. Assim, o desafio reside em ajustar uma creditação que possibilite transformar as instituições de ensino (processo de ensino, discente e docente) e a sociedade, promovendo a democratização do saber.

Gadotti (2017) aponta que a curricularização da extensão implica aproximar as IES dos grandes desafios da sociedade, do desenvolvimento nacional e dos movimentos sociais,

reforçando a importância da interação entre academia e sociedade. Freire (1977), ao criticar uma extensão de caráter assistencialista, sugere que a extensão deve ser uma prática dialógica e emancipadora, capaz de conscientizar os indivíduos e transformar as realidades em que estão inseridos. Nesse sentido, a *práxis* é central para a concepção de uma extensão que não apenas atua sobre a sociedade, mas também a transforma por meio da problematização crítica e da ação coletiva. O educador alerta para os perigos de uma prática extensionista que reforça a superioridade do saber acadêmico sobre o saber popular, reproduzindo desigualdades e distanciamentos. Em sua visão, a extensão deve ser emancipadora, promovendo um diálogo entre a universidade e a comunidade pelo qual ambos os lados aprendem e se transformam mutuamente. Portanto, o desafio de superar uma visão assistencialista da extensão e transformá-la em uma prática verdadeiramente dialética está no cerne do processo de integração entre ensino, pesquisa e extensão, essencial para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Por isto mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1977, p. 15).

A ideia de "extensão educativa" como um processo de transferência unilateral de conhecimento, onde uma suposta "sede do saber" estende seu conhecimento para a "sede da ignorância" com a intenção de "salvar" aqueles que desconhecem é criticada pelo mencionado educador. Essa essa visão perpetua uma prática de "domesticação", em vez de promover a verdadeira educação, que deve ser um processo de libertação. O mesmo autor argumenta que a educação, quando praticada na perspectiva da liberdade, não pode ser vista como um ato de transferência de conhecimento de um detentor absoluto de saber para aqueles considerados ignorantes. Ao invés disso, propõe-se um modelo de educação dialógica, no qual todos os envolvidos reconhecem que, embora saibam algo, há sempre mais a aprender. Esse reconhecimento mútuo do conhecimento parcial abre espaço para um processo educativo baseado no diálogo, na troca de experiências e na construção conjunta do saber (Freire, 1977).

Gadotti (2017) advoga que a inserção curricular da extensão pode ser viabilizada pelo currículo em função da sua interdisciplinaridade e integração. O autor acrescenta que o processo, no entanto, depende do corpo docente, que deve ser capaz de renunciar a um currículo

baseado unicamente em disciplinas, muitas vezes tratado de forma isolada, estabelecendo o ajuste ou readequação de sua prática, entendendo que a educação é mutável e, desta forma, deve ser o ato de ensinar e aprender. Assim, a transformação do currículo é um passo necessário para que a extensão universitária possa cumprir seu papel de agente transformador na sociedade, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, interdisciplinar e integradora, e que possibilite a prática de uma pedagogia libertadora, tal como proposto por Paulo Freire.

Na pauta da curricularização da extensão, Gameiro (2020) defende que esta será alcançada por meio do currículo integrado, pois este permite que a graduação se transforme em um locus de produção do conhecimento e que tenha o estudante como sujeito ativo do processo. A autora argumenta, ainda, que a formação não é apenas técnica, é ressignificada, oportunizando a construção de um conhecimento socialmente contextualizado. Esse currículo viabiliza a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e pode ser obtido por meio da inserção curricular da extensão.

A avaliação da política de extensão é um dos aspectos mais cruciais para o redirecionamento de suas práticas nas instituições de ensino. Esse processo é relativamente recente, com os investimentos na avaliação da extensão universitária começando a se concretizar a par tir da criação do Sinaes, em 2004, e sendo aprimorados com a publicação da Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. A normatização para a avaliação da extensão é tratada no capítulo II na referida resolução, deliberando que:

[...] em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte 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 (Brasil, 2018, p. 3).

A ideia da referida normativa é que a extensão deve passar por uma autoavaliação contínua para se aperfeiçoar. Essa perspectiva valoriza a reflexão constante e a melhoria contínua das práticas extensionistas. Por um lado, isso é fundamental para garantir que as atividades de extensão se adaptem às mudanças nas necessidades da sociedade e às evoluções no campo acadêmico. A autoavaliação crítica permite que as instituições identifiquem pontos fortes e fracos, ajustando suas estratégias conforme necessário. Por outro lado, conforme as ideias de Bartnik e Silva (2009), a autoavaliação contínua pode enfrentar desafios relacionados à subjetividade e à resistência à mudança. As instituições podem ter dificuldade em implementar mudanças significativas, especialmente se as práticas estabelecidas já estiverem profundamente enraizadas. Além disso, a autoavaliação pode ser influenciada por interesses

institucionais ou por pressões externas, o que pode comprometer a sinceridade e a eficácia da análise crítica.

Nesse sentido, não impera apenas a avaliação da extensão pelas instituições, mas também seu desenvolvimento contínuo e com olhar crítico sobre as práticas exercidas, almejando aprimoramentos para sua articulação com o ensino e a pesquisa e o alcance de outros contextos essenciais para o exercício na totalidade do seu conceito. Ainda versando sobre a autoavaliação da extensão, a Resolução que a normatiza dispõe que:

- I - A identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;
 - II - A contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;
 - III - A demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.
- Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão (Brasil, 2018, p. 3).

A categoria marxista da contradição oferece uma perspectiva bastante útil para discutir o contexto em questão, pois revela as tensões entre a normatização da extensão e sua implementação prática nas IES. A Resolução de 2018 (Brasil, 2018) estabelece diretrizes importantes, como a creditação das atividades extensionistas e sua vinculação aos objetivos institucionais dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Ao mesmo tempo, no entanto, delega às instituições a responsabilidade exclusiva pela criação de instrumentos e indicadores para a autoavaliação contínua da extensão, enquanto o Sinaes realiza uma avaliação externa, considerando a diversidade de abordagens das IES. A contradição surge entre a normatização que busca uniformizar e regulamentar a extensão e a heterogeneidade das práticas e realidades das instituições. Ao mesmo tempo em que o Sinaes realiza a avaliação externa, não consegue captar completamente a riqueza e o impacto das atividades extensionistas, especialmente quando essas variam significativamente de uma IES para outra e de um contexto social para outro. Isso resulta em uma avaliação externa que, por ser padronizada, pode falhar em refletir adequadamente a extensão em toda a sua complexidade.

O antagonismo implícito à contradição analisada anteriormente se reflete na tensão entre o caráter normativo da extensão, que visa garantir uma política de extensão integrada e eficaz e a autonomia das instituições na criação de seus próprios mecanismos de avaliação. Ao mesmo tempo, a avaliação externa padronizada não consegue abarcar a pluralidade de ações e os diferentes contextos sociais e acadêmicos em que as IES estão inseridas. Tal limitação pode reduzir o potencial de uma avaliação emancipadora e transformadora da extensão, ao priorizar critérios externos que não necessariamente dialogam com as necessidades e especificidades

locais. O referido aspecto revela os desafios de conciliar uma política de extensão centralizada e regulada, com a necessidade de flexibilidade para que as instituições adaptem suas práticas às realidades diversas, sem comprometer o impacto e a relevância da extensão no contexto acadêmico e social.

De acordo com Marx (1985), a dialética é um processo de movimentação constante resultante da coexistência de aspectos contraditórios da realidade. Tal perspectiva ajuda a entender como a avaliação da extensão, assim como outras políticas, se configura e se reconfigura ao longo do tempo. A avaliação da extensão é moldada e transformada pelos contextos sociais, políticos e econômicos em constante mudança, bem como pela heterogeneidade das IES. Assim, o seu processo de avaliação reflete uma dinâmica de contradições e adaptações, alinhando-se com a teoria dialética ao evidenciar a necessidade de ajustamentos contínuos e a evolução das práticas extensionistas em resposta a diferentes condições e necessidades.

Arroyo (2010) destaca o olhar do Sinaes para as dimensões responsabilidade social, gestão da instituição, corpo docente e instalações físicas no que concerne à avaliação de aspectos relativos aos eixos de ensino, pesquisa e extensão. O autor reforça que os insumos obtidos da avaliação, em forma de relatórios, são utilizados para orientação às instituições com objetivo de direcioná-las na superação das possíveis fragilidades encontradas. Nesse sentido, o autor se refere ao bom uso dos resultados obtidos nos processos avaliativos da extensão, promovendo a interpretação, a compreensão dos seus significados e identificando pontos de fragilidades a serem sanadas para a melhoria da qualidade do processo de gestão. Outro ponto colocado por Arroyo (2010) é a utilização dos resultados do processo avaliativo da extensão como subsídio para a criação de novas políticas públicas, uma vez que podem refletir as necessidades das comunidades assistidas pelos programas de extensão. O autor aponta que no contexto da autoavaliação da extensão, existem importantes desafios relacionados à elaboração de diretrizes internas e indicadores institucionais que norteiem a materialização da extensão, considerando a identidade das instituições e suas reais necessidades e ainda, de instrumentos que subsidiem sua avaliação interna. No contexto da autoavaliação, o Sinaes oferece orientações para o seu desenvolvimento por meio da CPA, mas não considera as especificidades das instituições e deixa a cargo de cada IES a realização dessa modalidade avaliativa. Ademais, a autoavaliação institucional não se constitui em uma ferramenta que abarca a avaliação da extensão em sua totalidade e com exclusividade.

A autoavaliação da extensão é um ponto de dificuldade para as instituições de forma que ainda não é realizada de modo sistemático e aprofundado. A escassa existência de critérios

e modelos que conduzam essa avaliação, aliada à falta de informações sobre como a avaliação da extensão deve ser realizada, é a principal responsável por tais desafios. Essa lacuna se comprova na ausência de uma política de extensão oriente as instituições em seus processos de avaliação e que considerem o público e o privado, e no âmbito privado, sua organização acadêmica (Bartnik e Silva, 2009). As autoras ponderam ainda que, para se conceber a avaliação da extensão, é necessário que haja instrumentos destinados a este fim específico. Deve ser uma realidade, a possibilidade de se identificar fragilidades, fortalecer os vínculos com o ensino e a pesquisa, direcionar a elaboração das políticas institucionais, projetar as ações da universidade dentro e fora dela, segundo o contexto social no qual ela se encontra, bem como “ter seus resultados como mecanismo de emancipação, aperfeiçoamento e planejamento de gestão” (p. 105). Para as autoras, não é coerente a concepção da avaliação da extensão fundamentando-se em um mesmo formato utilizado para a avaliação outros componentes da formação e da institucional. No tocante à importância da avaliação da extensão e suas formas de execução, temos que

A avaliação da extensão pode atuar na totalidade das ações e favorecer a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo. A avaliação serve para legitimar a ação da extensão e pode ser viabilizada de forma a utilizar metodologia quantitativa e qualitativa, cada uma em sua especificidade. No aspecto quantitativo, é necessário sim levantar quantos indivíduos foram atingidos em determinado projeto ou ação extensionista, quantos alunos e docentes envolvidos, etc.; no qualitativo, instrumentos como observação, entrevista e até a utilização da pesquisa-ação, podem focar não só as pessoas que são colocadas em causa, mas as mudanças produzidas pela ação a estas pessoas (Bartnik; Silva, p. 14)

As pesquisadoras destacam, também, a importância da avaliação da extensão que prioriza sua articulação com o ensino e a pesquisa, reconhecendo a forma indissociável como essas três dimensões interagem e se retroalimentam. Quando desenvolvida de maneira integrada ao conhecimento construído ao longo da formação acadêmica, a extensão enriquece a qualidade do ensino ao trazer para o contexto educacional as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Ao promover o contato direto com a realidade, a extensão possibilita que o ensino vá além da teoria, transformando-se pela prática e pela reflexão crítica sobre o contexto em que está inserido. Ao mesmo tempo, atua como uma força impulsionadora da pesquisa. As interações com as comunidades e a realidade social geram dados e informações valiosos que subsidiam debates acadêmicos, reflexões teóricas e a formulação de novas perguntas e hipóteses de pesquisa. Um ciclo na direção antes apontada permite que a pesquisa seja constantemente alimentada pelas demandas e desafios do mundo real, promovendo uma produção de conhecimento mais relevante e aplicável. Nesse sentido, Bartnik e Silva (2009) ponderam que

uma avaliação da extensão que priorize esses aspectos deve focar não apenas nos resultados diretos das ações extensionistas, mas também na maneira como elas estão efetivamente integradas ao ensino e à pesquisa, e como promovem transformações nos diferentes contextos sociais. Essa avaliação deve ser capaz de captar o impacto qualitativo da extensão, considerando sua capacidade de fomentar o diálogo entre universidade e sociedade, promover a inovação pedagógica e fortalecer a pesquisa a partir de uma prática socialmente referenciada.

Serrano (2012) afirma que a relação entre extensão e avaliação é tensionada pela própria natureza, por interesses, valores e significados que fundamentam sua *práxis*. A avaliação instituída pelo MEC/Inep possui uma forte vertente meritocrática e produtivista, e a extensão deve se estabelecer pela transformação e a emancipação. Vivemos, assim, um panorama de educação superior em que se observam práticas educacionais direcionadas à formação para o mercado, caracterizando-se pela prestação de serviços. Isto acontece em prejuízo de uma educação como bem público que vem sendo marcada pela expansão da educação superior privada não universitária.

As questões expostas nesta seção do Capítulo 4 sobre a materialização da extensão nas IES, seguindo as diretrizes da política de avaliação vigente, despertam uma reflexão sobre a apresentação do atual campo da educação superior brasileira. Observamos que, na materialização da extensão, estão presentes muitos desafios e tensões que oscilam entre o que está previsto pela legislação e o que é desenvolvido pelas instituições. As dificuldades se apresentam desde a compreensão da finalidade da extensão, passando por seu planejamento, inserção curricular, articulação ao ensino e à pesquisa, integração com a sociedade e avaliação.

O arcabouço teórico apresentado neste capítulo se articula às próximas discussões dos capítulos 5 e 6 nas quais procederemos às análises e interpretações dos dados coletados junto às três IES pesquisadas e discutiremos as categorias que emergiram dessas informações.

4.4 Síntese parcial

Neste capítulo, examinamos a evolução histórica da extensão universitária e os desafios que permeiam sua avaliação. Buscamos compreender a missão da extensão e os movimentos que emergiram dentro das universidades, refletindo sobre suas origens e os obstáculos iniciais enfrentados para sua institucionalização e integração com o ensino e a pesquisa.

Exploramos a concretização da extensão nas IES brasileiras, destacando os desafios e tensões que surgem entre as diretrizes políticas de avaliação e as práticas efetivas dessas instituições. Esse exame nos permitiu discutir como as práticas de extensão se articulam com

as demandas sociais e as expectativas institucionais, destacando a importância de um alinhamento eficaz entre teoria e prática no contexto educacional.

Além disso, apresentamos a perspectiva de Paulo Freire, que defende uma abordagem dialógica e emancipadora da extensão, servindo como um contraponto crítico às práticas tradicionais que muitas vezes se mostram assistencialistas. Discutimos também o impacto do regime militar e a Reforma Universitária de 1968, que moldaram as práticas extensionistas sob uma lógica assistencialista, limitando o potencial transformador da extensão. Em contraste, a redemocratização e a mobilização da sociedade civil nos anos seguintes fortaleceram as discussões sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo um ambiente mais propício para a inovação e a participação comunitária.

Discutimos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) como um marco de mudança de paradigmas, reafirmando a extensão como um componente essencial da formação acadêmica e do desenvolvimento social. Analisamos como a diversidade institucional, as diferenças regionais e a heterogeneidade de recursos impactam a implementação eficaz da extensão universitária. Além disso, exploramos a dificuldade em alinhar as atividades extensionistas aos critérios de avaliação, que muitas vezes priorizam aspectos acadêmicos tradicionais em detrimento de iniciativas voltadas à comunidade.

No mesmo capítulo, destacamos os desafios da política de avaliação da educação superior – Sinaes – em reconhecer e valorizar a extensão como uma função essencial das IES, promovendo uma integração mais robusta entre ensino, pesquisa e extensão. Abordamos a operacionalização da avaliação da extensão pela política desse sistema avaliativo, considerando os indicadores por ele estabelecidos e as diretrizes da Resolução n.º 07 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Por fim, enfatizamos as contradições e dificuldades que permeiam o campo da educação superior em relação à avaliação externa e autoavaliação da extensão, principalmente no que se refere à sua inserção curricular, articulação com o ensino e a pesquisa, e sua comunicação com a sociedade.

CAPÍTULO 5 – INFLUÊNCIAS DO SINAES E DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA NA CURRICULARIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EXTENSÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar e interpretar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, embasando-se na literatura pertinente ao objeto de pesquisa e na análise documental. Para tanto, no contexto da extensão universitária, a definição das categorias de análise – ou de estudo – definidas *a priori* e *a posteriori*, permitiu apreender a materialização da extensão nas três instituições privadas de educação superior do Distrito Federal investidas, que apresentam distintas organizações acadêmicas – universidade, centro universitário e faculdade. As categorias de análise problematizadas na pesquisa, foram as seguintes: *relação avaliação e regulação*; ii) *curricularização*; iii) *gestão acadêmica*; iv) *avaliação da extensão* e; v) *a interação com a comunidade e impactos sociais*, sendo esta última uma categoria constituída *a posteriori*, considerando, sobretudo, os dados que emergiram do empírico.

No Capítulo 5, na seção 5.1, abordamos as etapas e os métodos de análise e interpretação dos dados e detalhamos as trilhas construídas para guiar essa análise. Em seguida, na seção 5.2, identificamos as unidades de registro, o que permitiu uma observação detalhada do contexto em que cada unidade se insere. Na seção 5.3, exploramos a categoria *relação avaliação/regulação*, dada sua centralidade nos aspectos avaliativos e regulatórios da política do Sinaes. Por fim, na seção 5.4, discutimos os desafios e as perspectivas da *curricularização* do nosso objeto de estudo nas instituições pesquisadas.

As duas categorias mencionadas estão intrinsecamente conectadas no campo da extensão, uma vez que o processo de regulação e avaliação institucional, especialmente no contexto do Sinaes, exerce influência direta na forma como a extensão é incorporada aos currículos acadêmicos. A inserção curricular da extensão, como um dos principais desafios contemporâneos, depende das diretrizes regulatórias e dos mecanismos avaliativos estabelecidos pelo referido sistema de avaliação. Dessa forma, a relação entre avaliação e regulação afeta diretamente a integração da extensão nas matrizes curriculares, influenciando tanto a forma como a extensão é operacionalizada nas instituições quanto o seu efetivo desenvolvimento enquanto parte essencial da formação acadêmica dos estudantes.

5.1 Trilhas construídas para a análise e interpretação dos dados

Nesta pesquisa, em articulação com o método materialista histórico-dialético, foi

empregada a análise de conteúdo, na perspectiva metodológica proposta por Franco (2005). Para a autora, o ponto de partida da análise de conteúdo reside na mensagem, que pode ser expressa de maneira verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada de forma direta. Em todas as suas formas, a mensagem carrega um significado e um sentido que não devem ser vistos como meramente subjetivos ou isolados, mas sim como elementos essenciais para a compreensão e a interpretação do conteúdo.

É fundamental entender que a emissão das mensagens, que podem variar desde uma palavra até um discurso completo, está profundamente ligada às condições contextuais de seus emissores. Franco (2005) argumenta que essas condições incluem a evolução histórica da humanidade, as circunstâncias econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, bem como o acesso aos códigos linguísticos e o nível de competência necessário para decodificá-los, resultando em expressões verbais. As mensagens, portanto, estão impregnadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Além disso, é preciso considerar os componentes ideológicos nelas presentes, que são socialmente construídas através da objetivação do discurso. Significa que as mensagens podem ser superadas ou desconstruídas através de um processo árduo, mas possível, e dialético, que visa à explicitação do processo de ancoragem e tem como objetivo final o desenvolvimento da consciência.

Para Franco (2005), a análise de conteúdo fundamenta-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, sendo esta compreendida como uma construção social que reflete a realidade de toda a sociedade, expressando a existência humana. Em diferentes momentos históricos, a linguagem constrói e desenvolve representações sociais, sendo moldada pelo dinamismo das interações entre a linguagem, o pensamento e a ação.

Considerando o objeto investigado neste estudo, a aplicação do método materialista histórico-dialético em conjunto com a análise de conteúdo, ganhou uma relevância ainda mais significativa. Nesta perspectiva, a análise das práticas, dos discursos e dos resultados ligados às atividades extensionistas, não pode ser dissociada das condições materiais e históricas que moldam tanto a instituição de educação superior que as realiza quanto as comunidades com as quais interage. Neste ínterim, a articulação das duas perspectivas metodológicas mencionadas implicou reconhecer a extensão como um espaço de produção de significados sociais que está em constante interação com as condições materiais e históricas. Essa abordagem crítica permite desvelar os componentes ideológicos das práticas extensionistas e questionar a sua realização, em meio a heterogeneidade da educação superior e à política do Sinaes, de maneira a contribuir para o alcance do seu real significado.

Conforme Franco (2005) a análise de conteúdo se fundamenta, inicialmente nas unidades de análise: unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo e sua ocorrência é registrada conforme a categoria levantada. A unidade de contexto representa a parte mais abrangente do conteúdo a ser analisado, sendo essencial para a análise e a interpretação dos textos que serão decodificados, considerando tanto o ponto de vista do emissor quanto o do receptor. Sua principal função é possibilitar a necessária diferenciação entre os conceitos de significado e de sentido, que devem ser rigorosamente respeitados durante a análise e a interpretação das mensagens disponíveis.

Embora o referencial principal para a análise de conteúdo adotado tenha sido Franco (2005), como já declarado, esta pesquisa buscou apoio, ainda que de forma secundária, na proposta desse tipo de análise feita por Bardin (1977). Em consequência, a próxima etapa da análise de conteúdo residiu na organização da investigação, que é dividida em três etapas, a saber: a pré-análise, que é a etapa de organização propriamente dita e envolve as primeiras buscas, intuições e contatos iniciais com os materiais. Seu objetivo principal é sistematizar os pré-requisitos que serão incorporados na constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações subsequentes, com vistas à elaboração de um plano de análise. Geralmente, essa fase inicial possui as seguintes tarefas principais: a seleção dos documentos que serão submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; e, por último, a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final (Bardin, 1977).

Na visão da última autora mencionada, a pré-análise é constituída de algumas etapas: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a referência aos índices e elaboração de indicadores. A leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos que serão analisados e familiarizar-se com os textos e as mensagens neles contidas, permitindo-se ser influenciado por impressões, por representações, por emoções, por conhecimentos e pelas expectativas. Na etapa de seleção da documentação, esta pode ser previamente definida, ou o objetivo é estabelecido pelo pesquisador, sendo, portanto, conveniente coletar um conjunto de narrativas adequadas para fornecer informações relevantes sobre a questão em foco. A formulação das hipóteses é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou não) por meio dos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição que permanece em aberto até ser testada com dados confiáveis. Sua origem provém de uma instância inicial de observação ou de teoria, que será posteriormente submetida à verificação empírica. Já a referência aos índices e a elaboração de indicadores pode ser uma menção explícita ou implícita de um tema presente em uma mensagem (Bardin, 1977).

Franco (2005) destaca alguns elementos importantes ao definir o *corpus* de análise,

tais como a exaustividade, a representatividade e a homogeneidade. Esses critérios orientaram a seleção do maior número possível de dados diretamente relacionados ao objeto de pesquisa, assegurando a inter-relação e a adequação ao que foi proposto. A exaustividade se relaciona ao esforço em buscar todos os documentos e informações necessárias à complementação do *corpus*; a representatividade à possibilidade de se elencar uma amostra que represente a totalidade e; a homogeneidade à obtenção de critérios específicos e igualitários para a seleção da documentação a ser analisada, não apresentando demasiada singularidade.

No método da análise de conteúdo proposto por Franco (2005), após a definição das unidades de análise, segue-se para a definição das categorias. Segundo a autora, a categorização é um processo de classificação dos elementos que constituem um conjunto, realizado por meio de uma diferenciação seguida de um reagrupamento com base em analogias, de acordo com os seguintes critérios previamente estabelecidos, conforme discutido na sequência.

A criação de categorias é, na verdade, o ponto central da análise de conteúdo, razão pela qual formular categorias na análise de conteúdo é um processo longo, desafiador e, muitas vezes, difícil. Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses são estabelecidas de forma satisfatória, a criação de categorias analíticas exige o esforço significativo do pesquisador. Não há fórmulas que possam guiar o investigador, não sendo aconselhável estabelecer passos rígidos ou apressados. Em geral, o pesquisador desenvolve seu próprio caminho com base em seu conhecimento, competência, sensibilidade e intuição (Franco, 2005). Para essa autora, na maioria dos casos, o processo de definição de categorias envolve um constante ir e vir entre a teoria e o material de análise, geralmente resultando em várias versões do sistema categórico. As primeiras versões são frequentemente aproximadas, aprimoradas e enriquecidas até se chegar a uma versão final mais completa e satisfatória. Para construir categorias, há dois caminhos possíveis: (i) categorias criadas *a priori* que, com seus respectivos indicadores são predeterminados com base em uma resposta específica que o investigador busca; (ii) categorias não definidas *a priori*, que emergem a partir do discurso, das falas ou do conteúdo das respostas, exigindo um constante retorno entre o material de análise e a teoria.

Franco (2005) esclarece que as categorias serão tanto mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu domínio sobre diferentes abordagens teóricas. Na visão da autora, a construção de categorias na análise de conteúdo deve seguir certos princípios para garantir sua eficácia e sua relevância, sendo necessário que sejam bem definidas, respeitando os seguintes critérios: (i) exclusão mútua: as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que cada unidade de registro seja classificada em uma única categoria, evitando a duplicidade. Na extensão, isso significa que as diferentes atividades ou iniciativas devem ser

categorizadas de forma clara e distinta, para que cada uma possa ser analisada de forma específica, sem sobreposições; (ii) pertinência: as categorias precisam ser pertinentes, ou seja, adequadas ao material de análise e ao quadro teórico definido, o que implica que as categorias devem refletir de forma precisa as diferentes dimensões da extensão, como a curricularização, a gestão, as formas de registro, a avaliação e o impacto social, garantindo que a análise esteja alinhada com os propósitos da pesquisa; (iii) objetividade e fidedignidade: são qualidades que garantem que as categorias sejam aplicadas de maneira consistente, independentemente de quem realiza a análise. Para a extensão, é importante que a categorização das práticas extensionistas seja realizada de forma objetiva, assegurando que os resultados sejam confiáveis e possam ser replicados por outros pesquisadores; (iv) produtividade: uma boa categoria deve gerar resultados férteis e relevantes. Na análise da extensão, as categorias devem possibilitar a identificação de novas hipóteses, a descoberta de dados significativos e o aprofundamento teórico, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre a prática extensionista.

Os critérios antes comentados asseguram que as categorias não se sobreponham, sejam adequadas ao material analisado, reflitam as intenções da pesquisa, e sejam consistentes ao longo do processo analítico, além de contribuir para resultados férteis e inovadores. Ao aplicá-los à análise da extensão, conseguimos estruturar uma categorização robusta e significativa, que não só organizou de forma clara as diversas práticas e percepções sobre a extensão, mas também proporcionou uma base sólida para a interpretação crítica e a transformação das práticas educacionais e sociais relacionadas às atividades extensionistas.

A análise e a interpretação dos dados coletados para esta pesquisa foram desenvolvidas através de um diálogo entre as informações extraídas dos documentos selecionados e das entrevistas. Na fase de análise e de interpretação, foram conduzidas investigações com base nas ideias centrais expressas pelos participantes e nas seguintes categorias definidas previamente e já mencionadas: i) *relação avaliação e regulação*; ii) *curricularização*; iii) *gestão acadêmica*; iv) *avaliação da extensão*. Com o prosseguimento da leitura dos documentos e das entrevistas surgiu uma nova categoria – *interação com a comunidade e impactos sociais* – sendo esta última uma categoria considerada como *a posteriori*. De acordo com Franco (2005), a definição das categorias *a posteriori* ocorre ao reproduzir o significado e o sentido atribuídos pelos respondentes, destacando-se todas as percepções relevantes.

Ao adotar a análise de conteúdo para investigar a extensão, foram tomados como referência: i) análise dos documentos que normatizam a extensão, por parte do Estado (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 1996, Política Nacional de Extensão, Plano Nacional de Extensão, Lei n.º 10.861/2004 e Resolução

n.º 07/2018); ii) análises dos documentos que normatizam a extensão nas três IES privadas pesquisadas (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e regulamentos de extensão) e dos relatos dos entrevistados. Essas informações carregam em si significados que vão além de sua forma imediata, sejam elas manifestas em depoimentos, documentos institucionais ou normatizações estatais. São representações das intenções e das ideologias subjacentes às práticas de extensão que, por sua vez, refletem as condições históricas e sociais de seus emissores, neste caso, as instituições pesquisadas e seus atores (Franco, 2005).

As mensagens são carregadas de componentes ideológicos que são construídos e reproduzidos socialmente (Franco (2005). Em razão disto, é possível reconhecer as práticas extensionistas como sendo historicamente mutáveis e demandantes de sua compreensão na relação dinâmica que estabelece com as transformações sociais. A análise crítica da extensão, portanto, considerou como essas práticas estão orientadas nas normatizações vigentes e nos documentos institucionais e como se apresentam nos discursos dos participantes da pesquisa. A extensão é vista como um espaço de tensionamento entre as demandas regulatórias e sociais além das respostas institucionais, em que a objetivação dos discursos pode ser ultrapassada ou desconstruída, revelando possibilidades de emancipação e transformação social, que é uma de suas finalidades, ou de mera performatividade por parte das IES pesquisadas.

A partir dessa perspectiva, a extensão não é apenas um meio de comunicação ou de aplicação do conhecimento acadêmico; tampouco, mais um elemento que compõe as exigências regulatórias do sistema de avaliação vigente. É um processo dialético de construção social. As mensagens veiculadas através dos documentos e dos atores envolvidos no desenvolvimento da extensão, no âmbito das instituições, refletem as relações de distintas percepções sobre sua finalidade, interesses regulatórios, econômicos e desafios que permeiam todo o ciclo da política nas instituições. No Quadro 4, a seguir, apresentamos o perfil das instituições pesquisadas por organização acadêmica e suas respectivas codificações utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 4 – Perfil das instituições pesquisadas por organização acadêmica e codificações (Brasil, 2024)

Instituições	Organização acadêmica	Código
Instituição 1	Universidade	I1
Instituição 2	Centro universitário	I2
Instituição 3	Faculdade	I3

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A seleção dos participantes da pesquisa, descritos e caracterizados na introdução deste

trabalho, incluiu sua classificação por organização acadêmica e função que exerce na instituição pesquisada. Apresentamos no Quadro 5, a seguir, a codificação dos 20 participantes da pesquisa, considerando os critérios mencionados.

Quadro 5 – Descrição e codificação dos participantes da pesquisa por cargo que ocupam (Brasil, 2024)

Participantes da pesquisa	Código
Coordenador de extensão	CEXI1; CEI2; CEXI3
Coordenador de curso de graduação em direito	CDI1; CDI2; CDI3
Coordenador de curso de graduação em enfermagem	CEI1; CEI2; CEI3
Membro do NDE do curso de graduação em direito	NDI1; NDI2; NDI3
Membro do NDE do curso de graduação em enfermagem	NEI1; NEI2; NEI3.
Presidente da CPA	PCI1; PCI2; PCI3
Pesquisador Institucional	PI1; PI2; PI3
Membro do FORPROEX	MF
Membro do CNE	MC

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para fundamentar nossa análise, partimos dos documentos que normatizam a extensão, tanto por parte do Estado quanto das IES pesquisadas, em consonância com a abordagem proposta por Franco (2005). Iniciamos pela separação e leitura minuciosa dos documentos, identificando os trechos a serem analisados, por meio da palavra “extensão”. A partir disto, selecionamos as unidades de observação e, depois, o contexto das mensagens previstas nos documentos, visando articular as informações com os depoimentos dos participantes da pesquisa.

Com relação às entrevistas, a partir da leitura do seu conteúdo, selecionamos as unidades de registros, visando identificar as unidades de contexto que refletissem as percepções dos participantes e nos possibilitasse classificar essas mensagens em categorias. Desta forma, conseguimos apreender o conjunto de abordagens e de práticas desenvolvidas em cada instituição investigada no que relaciona à materialização da extensão. Esse processo nos levou à reafirmação de categorias antes determinadas, a saber: *relação avaliação/regulação, curricularização, gestão acadêmica e avaliação da extensão*; e a identificação de uma categoria emergente, concebida como a *posteriori: a integração com a comunidade e os impactos sociais*.

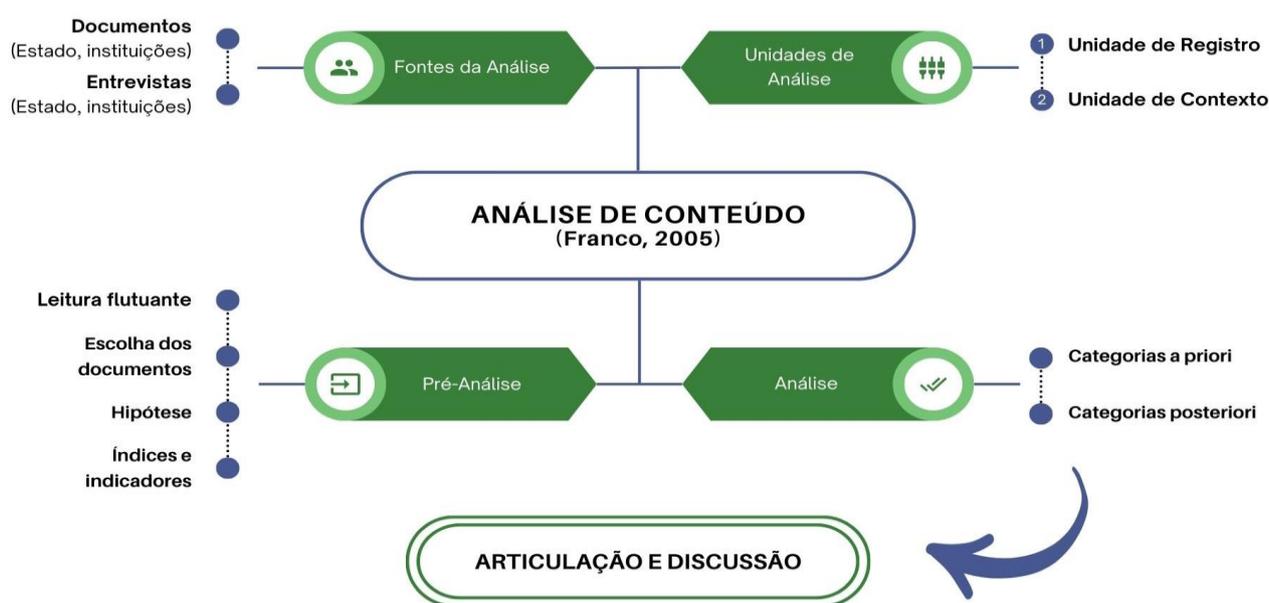
A articulação das informações extraídas dos documentos com os relatos colhidos com às entrevistas permitiu revelar as percepções e as práticas dos participantes da pesquisa, em relação à materialização da extensão em suas respectivas instituições. Dessa forma, foi possível estabelecer uma relação consistente entre as categorias aplicadas e o conteúdo expresso nos documentos, evidenciando o alinhamento ou a dissonância, quanto ao que foi manifestado nos

discursos analisados e o previsto na normatização vigente e nos documentos institucionais.

A análise dos dados e informações nos permitiu compreender como a organização acadêmica de uma IES e a política de avaliação do Sinaes podem influenciar o desenvolvimento da extensão nas instituições. Ao estabelecer diretrizes e critérios de avaliação para o ensino superior, o Sinaes exerce uma influência modeladora sobre as práticas acadêmicas, incluindo a extensão, incentivando e exigindo sua inserção no currículo e seu alinhamento com as políticas educacionais nacionais. Por outro lado, a organização acadêmica, com suas prerrogativas e suas diretrizes de gestão se apresentam tanto nas conformidades quanto nas limitações que surgem ao longo do processo de materialização da extensão, indicando como essas forças normativas moldam as práticas extensionistas no contexto acadêmico.

Na Figura 2, a seguir, demonstramos a estratégia de análise adotada para explorar os documentos e as entrevistas que fizeram a composição do *corpus* desta pesquisa.

Figura 2 – Estratégia de análise do *corpus* da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base em Franco (2005).

A análise dialética, conforme sugerido por Franco (2005), possibilitou a compreensão mais profunda das práticas extensionistas e da complexa interação entre a teoria institucionalizada nos documentos e as práticas concretas reveladas nas entrevistas. Ao interligar esses elementos, a pesquisa contribuiu para uma visão mais abrangente e crítica sobre como a extensão é percebida, implementada, registrada e avaliada nas IES privadas investigadas, destacando a importância da integração com a sociedade como um eixo central dessa prática.

5.2 Primeiras aproximações das unidades de contexto e de categorias: anúncios do empírico na materialização da extensão

Conforme mencionado na seção anterior, na análise das entrevistas realizadas com os 20 interlocutores da pesquisa, partimos da identificação das unidades de registro, o que nos permitiu observar e compreender o contexto em que cada uma delas estava inserida. Essa análise contextual foi fundamental para a identificação das categorias que emergiram dos dados.

Na análise empreendida, adotamos uma abordagem que se direciona da totalidade para as partes específicas. Inicialmente, apresentamos e discutimos a frequência das categorias *relação avaliação/regulação, curricularização, gestão acadêmica, avaliação da extensão e integração com a comunidade e impactos sociais* nos depoimentos dos participantes das três IES, em conjunto, destacando como esses elementos influenciam a materialização da extensão. Em seguida, discutimos a frequência dessas categorias individualmente em cada organização acadêmica. Por fim, aprofundamos a análise examinando como cada categoria foi expressa e articulada no processo de materialização da extensão em cada instituição, proporcionando uma compreensão detalhada das convergências e das divergências na materialização da extensão nas três instituições pesquisadas.

O Quadro 6, a seguir, demonstra a relação entre as unidades de contexto, as categorias identificadas, e a frequência com que essas categorias apareceram nas entrevistas.

Quadro 6 – Unidades de contexto e quantificação das categorias nas entrevistas (Brasil, 2024)

Unidades de contexto	Categorias	Frequência
Contexto referente aos processos de gestão da extensão, incluindo infraestrutura, formação docente, insumos e parcerias e registro das atividades.	Gestão acadêmica	79 (27,4%)
Contexto utilizado para expressar as relações e comunicação com as comunidades assistidas, além da preocupação das IES com os impactos sociais possibilitados pelas ações extensionistas	Interação com a comunidade e impactos sociais	75 (26%)
Contexto indicando cumprimento da legislação vigente e desenvolvimento de ações de extensão com a finalidade de atender os instrumentos regulatórios; utilização da avaliação externa ou da autoavaliação institucional em uma perspectiva performático para atender à política do Sinaes.	Relação avaliação/regulação	55 (19,0%)
Contexto indicando a forma de desenvolvimento da extensão, sua integração na matriz curricular dos cursos de graduação como disciplina; menção à articulação da extensão com elementos do ensino e pesquisa ou iniciação científica.	Curricularização	53 (18,5%)
Contexto indicando o uso de instrumentos/questionários para a avaliação da extensão, na perspectiva da autoavaliação ou de outra modalidade de avaliação desenvolvida especificamente para a extensão, bem como a utilização de seus resultados.	Avaliação da extensão	26 (9,0%)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em seu conjunto, os dados do Quadro 7 revelam que *gestão acadêmica* (27,4%) e *interação com a comunidade e impactos sociais* (26%) são as categorias mais frequentemente mencionadas nos depoimentos dos entrevistados, sugerindo que ambas são centrais na compreensão e no desenvolvimento das ações de extensão nas IES pesquisadas.

A categoria *gestão acadêmica*, com a maior frequência, sugere uma forte ênfase nas questões organizacionais e estruturais da extensão nas IES pesquisadas. O referido achado pode ser interpretado como uma indicação de que, na realidade estudada, a eficiência e a estruturação administrativa da extensão são vistas como fundamentais para o seu sucesso. O foco em aspectos como infraestrutura, formação docente, insumos, parcerias e registro de atividades pode revelar a tendência das IES de priorizar uma abordagem gerencialista na administração da extensão, buscando assegurar que todas as atividades estejam devidamente organizadas, documentadas e alinhadas às exigências institucionais e regulatórias.

No que se relaciona à importância da gestão acadêmica, Antunes (2017) afirma que a gestão educacional está diretamente relacionada com a consecução dos fins da instituição formadora. Encontra-se sob a direta responsabilidade de gestores, por conseguinte, desenvolvem-se ações de planejamento, de organização, de coordenação, de acompanhamento e de avaliação do fazer pedagógico. Em uma visão crítica, podemos questionar se essa ênfase na gestão acadêmica não estaria, de certa forma, deslocando o foco das finalidades sociais e educacionais da extensão para uma perspectiva mais burocrática e instrumentalizada. A gestão eficiente é, sem dúvida, necessária, mas o risco reside em que essa gestão se torne um fim em si mesma, em vez de ser um meio para promover uma extensão mais inclusiva e impactante.

Por outro lado, a categoria *interação com a comunidade e impactos sociais*, que aparece quase com a mesma frequência que a categoria *gestão acadêmica* nos relatos dos entrevistados (26%), reflete que existe certa preocupação das IES com a efetividade social de suas ações extensionistas. A categoria sugere que há um reconhecimento da importância de construir e manter uma relação dialógica com as comunidades, o que é fundamental para garantir que as ações de extensão não sejam apenas unidimensionais, mas que promovam transformações sociais reais e tangíveis. A interação com o público atendido pelas ações sinaliza um compromisso com a função social das IES, visando à produção de conhecimento e à promoção de cidadania.

Segundo Gadotti (2017), na visão freiriana, a universidade é concebida como uma instituição democrática, profundamente comprometida com as questões da comunidade e promotora de transformações sociais. Nesse contexto, a extensão desempenha um papel central, sendo vista como uma ferramenta para redimensionar a universidade dentro de um projeto

popular de educação, promovendo mudanças significativas no projeto político-acadêmico. O autor sugere uma visão da universidade como um espaço que transcende a formação acadêmica tradicional, assumindo um papel ativo na transformação social. Nesse sentido, não se trata apenas de uma atividade complementar, mas um instrumento fundamental para repensar a universidade e seu compromisso com as questões populares. O engajamento com as problemáticas da comunidade permite que as instituições se reconectem com sua função social, promovendo uma educação mais inclusiva, dialógica e participativa.

O redimensionamento da universidade, antes destacado, implica em uma mudança na forma como esta instituição concebe seu papel na sociedade. Não basta que ela seja um local de produção de conhecimento, mas uma instituição que participa ativamente na construção de soluções para os problemas sociais. Tal contexto envolve a revisão de seu projeto político-acadêmico, promovendo uma educação que se articula com as demandas sociais e tendo a extensão como uma via de integração entre o saber acadêmico e a realidade social. A referida visão coloca em questão o modelo não só das universidades, mas de todas as demais instituições que ofertam educação superior que, muitas vezes, operam de forma isolada das demandas sociais mais urgentes. A extensão, nesse sentido, desafia as IES a se democratizarem e se abrirem para o diálogo com a comunidade, criando um espaço onde o conhecimento não apenas é produzido, mas também aplicado de maneira transformadora, em prol do bem comum.

Entretanto, a relação entre as duas categorias, antes discutidas, levanta uma questão crítica: a coexistência de uma gestão eficiente e o impacto social efetivo. Como as IES podem equilibrar seus mecanismos de gestão acadêmica com a exigência de promover uma verdadeira transformação social através da extensão? Por um lado, uma gestão bem estruturada pode fornecer os recursos e a organização necessária para que as ações de extensão tenham maior alcance e eficiência. Por outro, a ênfase excessiva na gestão pode estar se fundamentando nas determinações regulatórias e obscurecendo o objetivo primordial da extensão, que é de, em articulação ao ensino e à pesquisa, atuar como um agente de transformação social. Essa tensão sugere que, para a materialização efetiva da extensão, é necessário que os processos envolvidos na gestão acadêmica sejam mediadores do seu desenvolvimento, promovendo a interação com a comunidade e impactos sociais desejáveis.

Não restam dúvidas que as duas categorias – *gestão acadêmica* e *interação com a comunidade e impactos sociais* – precisam ser integradas de maneira harmoniosa, de modo que uma não subjugué ou inviabilize a outra. A gestão deve ser vista como um suporte para as iniciativas sociais e educativas, e não como uma força que limita ou direciona a extensão para objetivos meramente regulatórios ou institucionais. Ao mesmo tempo, a interação com a

comunidade deve informar e influenciar as práticas de gestão, principalmente por meio dos resultados das avaliações, assegurando que as ações extensionistas permaneçam relevantes e socialmente engajadas. Diante disto, o desafio está em superar a dicotomia entre formatos de gestão, meramente voltados a aspectos burocráticos e a interação com as comunidades atendidas, buscando uma relação na qual ambos os elementos possam coexistir e se reforçar mutuamente, promovendo uma extensão que seja, ao mesmo tempo, eficiente e transformadora.

Em termos de maior incidência de respostas, as próximas categorias que aparecem nos depoimentos dos entrevistados foram: (i) *relação avaliação/regulação*, compondo 19% das falas dos entrevistados e mostrando que existe uma preocupação voltada ao alinhamento das ações de extensão à legislação vigente; (ii) *curricularização*, que apareceu em 18,5% dos depoimentos, percentual bem aproximado daquele relativo à categoria anterior, provavelmente em função da inserção curricular ser um dos principais elementos exigidos pela política do Sinaes; (iii) em último lugar, *avaliação da extensão*, que emergiu em apenas 9% dos depoimentos, a metade do valor das duas últimas categorias discutidas. Este resultado revela que a lacuna observada nas pesquisas publicadas sobre o tema também se reflete nas práticas avaliativas institucionais, o que reforça a relevância deste estudo.

Na Tabela 11, apresentamos a quantificação das categorias identificadas nas entrevistas, organizadas de acordo com a organização acadêmica das IES pesquisadas.

Tabela 11 – Quantificação das categorias por organização acadêmica (Brasil, 2024)

Organização acadêmica	Categorias				
	Gestão acadêmica	Interação com a comunidade e impactos sociais	Relação avaliação/regulação	Curricularização	Avaliação da extensão
Universidade	30 (10,4%)	30 (10,4%)	26 (9,0%)	15 (5,2%)	10 (3,4%)
Centro universitário	23 (8,0%)	25 (8,6%)	15 (5,2%)	17 (6,0%)	11 (3,8%)
Faculdade	26 (9,0%)	20 (6,9%)	14 (4,8%)	18 (6,2%)	5 (1,7%)
Total	79 (27,4%)	75 (26,0%)	55 (19,0%)	53 (18,5%)	26 (9,0%)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A análise das categorias mostradas na Tabela 11 por tipo de organização acadêmica permitiu uma compreensão mais detalhada de como cada IES prioriza e integra diferentes aspectos da extensão. Ao mesmo tempo, possibilitou apreender a extensão como parte de um todo, na sua especificidade e nos nexos que estabelecem com a totalidade – educação superior.

Conforme antes mencionado, a categoria *gestão acadêmica* é a que mais apareceu no total, com 79 ocorrências nos depoimentos dos entrevistados (27,4%). Tal fato sugere que a preocupação com os processos de gestão das atividades de extensão é central para as três IES investigadas. Dentro dessa categoria, os interlocutores vinculados à universidade permitiram registrar 30 ocorrências em suas mensagens (10,4%), evidenciando uma maior preocupação com a infraestrutura, formação docente, parcerias e o registro das atividades de extensão. Aqueles que atuam no centro universitário e na faculdade também destacam essa categoria, com 23 (8,0%) e 26 ocorrências (9,0%), respectivamente, mostrando que a gestão acadêmica é uma preocupação amplamente compartilhada entre IES com diferentes organizações. Para Calderón, Poltronieri e Borges (2011) a gestão das IES privadas se vê compelida a cumprir cada vez mais os critérios de avaliação do Sinaes para a obtenção de bons resultados, a fim de se manter no mercado altamente competitivo. Além disso, na lógica da política desse sistema avaliativo, conceitos satisfatórios obtidos por meio dos resultados das avaliações refletem qualidade de ensino. A necessidade de ajustar documentações e processos para o alcance dos índices de qualidade almejados pode ser um elemento que justifica a expressão acentuada dessa categoria.

A categoria *interação com a comunidade e impactos sociais* é a segunda mais frequente nos depoimentos colhidos, com 75 ocorrências (26,0%). Essa categoria é especialmente relevante na universidade e no centro universitário, visto que emergiu 30 vezes (10,4%) e 25 (8,6%), respectivamente. Isso pode indicar que essas instituições têm uma preocupação significativa em garantir que suas ações de extensão gerem impactos sociais positivos e mantenham um relacionamento efetivo com as comunidades assistidas. A faculdade também mostrou reconhecer a importância dessa interação, embora em uma proporção ligeiramente menor, com 20 ocorrências nos depoimentos (6,9%). Nessa direção, Gadotti (2018) reforça a importância da relação dialógica com a comunidade, afirmando que o caráter comunitário da extensão resulta da sua identidade e de sua missão, alicerçadas no compromisso com a justiça social. Nesse ínterim, essas atividades vinculem-se prioritariamente às necessidades regionais com ênfase em projetos direcionados para os segmentos mais excluídos.

A distribuição das categorias *relação avaliação/regulação* e *curricularização* mostra que ambas são mais frequentes na universidade e na faculdade, respectivamente. A primeira categoria aparece 26 vezes nos depoimentos dos entrevistados da universidade (9,0%), sugerindo que essa instituição tem um foco mais acentuado em cumprir com as exigências regulatórias. Nesse sentido, Reis (2009) analisa que há uma compreensão crescente de que a regulação tem ganhado um papel de destaque no Sinaes, gerando tensões entre os processos de avaliação e de regulação. No centro universitário, a categoria em destaque aparece 15 vezes (5,2%), enquanto

na faculdade revela 14 ocorrências (4,8%), o que indica uma preocupação menos pronunciada.

A *curricularização* é também uma categoria que se apresenta com relevância na faculdade, com 18 ocorrências (6,2%), sugerindo um esforço significativo dessa instituição para integrar a extensão à matriz curricular dos cursos de graduação. A universidade, por sua vez, mostra 15 ocorrências (5,2%), refletindo um compromisso constante, embora menos frequente em comparação com outras categorias. Zanon (2022) aponta que as discussões sobre a curricularização da extensão têm o potencial de revelar as concepções e as práticas curriculares. Além disso, o diálogo entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa pode destacar novas concepções de currículo, que valorizem a inter-relação entre os componentes curriculares e promovam uma integração mais profunda entre ensino, pesquisa e extensão. Compartilhando o ideário da autora, é importante destacar a relevância das discussões sobre a inserção curricular da extensão, que ao ser integrada formalmente nos cursos de graduação, promove uma mudança significativa na forma como o currículo é concebido, pois exige que as instituições estabeleçam uma conexão mais direta entre o conhecimento acadêmico e as necessidades da sociedade.

É importante refletir que, ao ser inserida no currículo, a extensão deixa de ser uma atividade isolada e passa a interagir com outras áreas do conhecimento, criando um ambiente interdisciplinar e mais conectado com a realidade prática. Isso reflete uma visão crítica da educação, em que o aprendizado não se limita à sala de aula, mas inclui a experiência prática e o engajamento com problemas reais. Essa concepção também está alinhada com as propostas pedagógicas freirianas, que defendem uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído em conjunto com a comunidade (Freire, 1977).

Além disso, o diálogo entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, promovido pela curricularização da extensão, oferece um espaço para o surgimento de novas concepções de currículo que não só reforçam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, mas também colocam a universidade como agente transformador da sociedade. Essa troca entre academia e comunidade possibilita uma formação mais contextualizada, em que os estudantes não apenas aplicam seus conhecimentos teóricos, mas também aprendem com as realidades e os saberes locais, promovendo uma prática acadêmica mais crítica, reflexiva e voltada para a transformação social. No entanto, é importante acrescentar um elemento de tensão importante: para que essa integração seja efetiva, é necessário que as IES não vejam a curricularização da extensão apenas como um requisito burocrático, mas como uma oportunidade de reestruturar suas práticas pedagógicas e criar currículos mais dinâmicos e conectados com a realidade social. Esta postura pode ser uma via para promover uma educação mais inclusiva, interdisciplinar e transformadora, alinhada aos desafios contemporâneos da sociedade e da formação acadêmica.

Por fim, a categoria *avaliação da extensão*, com 26 ocorrências (9,0%), aparece menos frequentemente, indicando que, embora a avaliação das atividades extensionistas seja importante, ela é menos mencionada em comparação com as demais. Observamos que a faculdade tem a menor frequência nesta categoria, com apenas cinco ocorrências (1,7%), o que pode sugerir um desafio maior para este tipo de IES em desenvolver ou em aplicar instrumentos de avaliação efetivos para a extensão.

Na análise que realiza sobre o contexto avaliativo do Sinaes, Serrano (2012, p.123) apresenta uma perspectiva ambígua sobre os processos de avaliação da extensão. A autora observa que "a avaliação da extensão no contexto da avaliação institucional ganha maior relevância durante a autoavaliação". Ela sugere que, além de atender às exigências da avaliação externa, as universidades podem desenvolver seus próprios projetos de autoavaliação da extensão. Neste contexto, as CPAs seriam as responsáveis por conduzir esses processos e registrá-los nos relatórios de autoavaliação, que são submetidos anualmente ao MEC. No entanto, a mesma autora também critica o fato de que, mesmo com a implementação do Sinaes, os processos de avaliação da extensão não demonstraram avanços significativos.

A análise entre as categorias mais prevalentes por tipo de organização acadêmica das IES privadas pesquisadas revela as diferentes prioridades e desafios enfrentados pelas IES, no que diz respeito à extensão e como os diferentes tipos de instituições abordam a extensão e a maneira que refletem suas missões e contextos operacionais específicos. Ademais, buscamos compreender, com base nos depoimentos dos entrevistados, suas percepções sobre a extensão, considerando as partes que a integram e a dinâmica entre elas, refletindo o ciclo completo da política de extensão no contexto da organização acadêmica de cada instituição pesquisada. Para essa análise, delimitamos etapas com o objetivo de compor a totalidade do ciclo de materialização da extensão: (i) concepção de extensão; (ii) planejamento; (iii) desenvolvimento e articulação com os elementos de ensino e de pesquisa; (iv) incentivos e fomento (estrutura física, formação docente, bolsas e parcerias e convênios); (v) registro; (vi) avaliação e uso dos resultados. Esses aspectos, conforme sistematizados, podem ser visualizados nos resultados apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Elementos do ciclo da política de extensão no contexto das diferentes organizações acadêmicas das instituições pesquisadas (Brasil, 2024)

Elementos do ciclo da política de extensão	
Concepção da extensão	
Universidade	Compreensão da extensão numa perspectiva de interação com a comunidade e prestação de serviços.
Centro universitário	Compreensão na perspectiva posição que a IES ocupa na localidade com o exercício da responsabilidade social; conceito atrelado a fornecer novas experiências aos estudantes e a obrigatoriedade pela regulação.
Faculdade	Compreensão na perspectiva de aprimoramento de conhecimentos e prestação de serviços.
Planejamento	
Universidade	Existência do núcleo de extensão; diretrizes para curricularização da extensão; envolvimento do NDE e corpo docente; formação docente esporádica; presença de instituições parceiras.
Centro universitário	Capacitação dos estudantes pelos docentes para as ações de extensão; ausência de formação docente para a extensão.
Faculdade	Fragilidade na captação de recursos para capacitação docente, que é esporádica.
Desenvolvimento e articulação aos elementos do ensino e pesquisa	
Universidade	Inserção da extensão no currículo compondo 10%; desenvolvimento de extensão não curricularizada em projetos institucionalizados; desenvolvimento de diferentes modalidades de extensão: extensão por ciclos de vida, específica do curso e na formação geral; extensão curricularizada não é contada como atividade complementar; articulação do TCC à extensão; articulação embrionária com a pesquisa.
Centro universitário	Inserção da extensão no currículo de todos os cursos de graduação compondo 10% da matriz; não utilização de metodologias inovadoras; articulação ao ensino e integração com a comunidade; linhas de extensão; ausência de articulação da extensão com a pesquisa.
Faculdade	Inserção curricular compondo 10% da matriz; não utiliza metodologias inovadoras; não apresenta articulação com a pesquisa; presença de interação com a comunidade;
Incentivos e fomento (Estrutura física, formação docente, bolsas e parcerias e convênios)	
Universidade	Orçamento reduzido, porém em perspectiva de ampliação.
Centro universitário	Disponibilização de recursos necessários sem menção à ampliação.
Faculdade	Dificuldades em alocação de recursos.
Registro	
Universidade	Por meio de relatórios e certificados.
Centro universitário	Início do estabelecimento de um fluxo para registro; uso de alguns relatórios.
Faculdade	Por meio de relatórios, fotos, divulgação dos eventos e testemunho dos participantes.
Avaliação e uso dos resultados	
Universidade	Avaliação focada no rendimento e na percepção do estudante; ausência de análise dos impactos das ações sociais.
Centro universitário	Avaliação focada na percepção do estudante; uso dos resultados da autoavaliação de uma forma geral, sem especificidades voltadas à extensão.
Faculdade	Avaliação focada no rendimento do estudante e existência de formulários com sugestões de melhorias compartilhados entre a gestão acadêmica e coordenações de cursos.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

O Quadro 7, que demonstra os elementos do ciclo da política de extensão nos diferentes tipos de organização acadêmica das IES revela aspectos importantes sobre o modo como cada uma concebe e implementa a extensão. Na universidade, há uma compreensão mais abrangente

da extensão, que é vista como uma interação com a comunidade e uma prestação de serviços, refletindo que a integração com a comunidade existe, no entanto, ainda em uma abordagem assistencialista. O centro universitário adota uma perspectiva mais estratégica e regulatória, com ênfase na responsabilidade social e na obrigatoriedade normativa, enquanto as faculdades mantêm um foco instrumental, associando a extensão à prestação de serviços e ao aprimoramento de conhecimentos.

Quando analisamos o elemento planejamento, a universidade demonstra uma estrutura formal mais robusta, com a existência de núcleos de extensão e diretrizes claras para a curricularização. No entanto, mesmo com essas estruturas, a formação docente sobre a extensão ainda é esporádica, o que limita o potencial desta função da universidade. No centro universitário, o planejamento prioriza a capacitação dos estudantes para as ações extensionistas, mas carece de formação docente específica, o que pode impactar negativamente a qualidade das ações de extensão. Na faculdade, a fragilidade na captação de recursos compromete o planejamento, resultando em uma formação docente limitada e esporádica.

No desenvolvimento e na articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, a universidade apresenta um avanço, com a extensão curricularizada e compondo 10% do currículo e modalidades variadas de extensão, como aquela por ciclos de vida e específica para cada curso. Todavia, a articulação com a pesquisa ainda está em fase embrionária, o que limita o potencial de integração entre essas duas áreas. No centro universitário, a extensão também está presente em 10% da matriz curricular, mas há uma ausência de metodologias inovadoras e de articulação com a pesquisa, restringindo a extensão a uma atividade complementar ao ensino, sem o potencial transformador da integração com a pesquisa. A faculdade, por outro lado, apresenta lacunas no desenvolvimento e na articulação da extensão, sem informações claras sobre essas práticas.

Em termos de incentivos e de fomento, a universidade enfrenta desafios relacionados ao orçamento, embora exista uma perspectiva de ampliação. Já no centro universitário, os recursos necessários estão disponíveis, mas não há menção a uma possível expansão, o que pode indicar uma postura conservadora na alocação de recursos. Por sua vez, a faculdade enfrenta dificuldades significativas na alocação de recursos, o que limita o desenvolvimento da extensão e a formação docente.

O registro das atividades extensionistas é mais estruturado na universidade, onde é feito por meio de relatórios e de certificados. No centro universitário, o processo de registro ainda está em fase inicial, com o estabelecimento de um fluxo apenas começando a ser implementado. Na faculdade, o registro é realizado de forma mais variada, utilizando relatórios, fotos e testemunhos, o que sugere uma abordagem mais informal e menos sistematizada.

Quanto à avaliação e uso dos resultados, tanto a universidade quanto o centro universitário focam na percepção e rendimento dos estudantes, sem uma análise mais ampla dos impactos sociais das ações extensionistas. Isso revela uma limitação importante, já que a avaliação deveria abranger também os efeitos das atividades na comunidade e nas relações sociais mais amplas. Na faculdade, a avaliação inclui tanto o rendimento dos estudantes quanto sugestões de melhorias compartilhadas com a gestão acadêmica e as coordenações de curso, o que mostra uma abordagem mais colaborativa, embora ainda limitada, pois também não avalia os impactos sociais proporcionados pelas ações.

Em síntese, a universidade apresenta estruturas mais desenvolvidas e integradas para a extensão, mas enfrenta desafios, especialmente na articulação com a pesquisa e na avaliação dos impactos sociais. Já o centro universitário e a faculdade demonstram fragilidades em vários aspectos, como planejamento, desenvolvimento e alocação de recursos, o que compromete a implementação plena da extensão. Na perspectiva das partes que compõem o ciclo da política, essa análise revela que, embora existam esforços para integrar a extensão ao ensino e às atividades acadêmicas, ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente no que diz respeito à articulação com a pesquisa e à avaliação dos impactos das ações extensionistas.

É importante compreender que as categorias de análise selecionadas neste estudo refletem diferentes dimensões da extensão, sendo analisadas em função de como as IES investigadas estruturam os processos internos, o que, por sua vez, está fortemente influenciado pelo tipo de sua organização acadêmica. Dessa forma, o estudo da organização acadêmica vai além de uma análise estrutural, buscando entender as relações dinâmicas entre o que é regulamentado institucionalmente quanto à extensão e o que se concretiza na prática.

Cabe destacar que, por meio de seus instrumentos de avaliação, a política do Sinaes, desempenha um papel central nesse processo. Ao definir os critérios e os parâmetros de avaliação, esse sistema avaliativo funciona como um mecanismo regulador, que tanto orienta como pressiona as IES a ajustar suas práticas acadêmicas às exigências de qualidade estabelecidas. Portanto, a análise aqui proposta também foca em como essas exigências afetam diretamente a implementação e o desenvolvimento das ações nas IES com distintas organizações acadêmicas.

Em síntese, nesta pesquisa, buscamos não apenas descrever as particularidades de cada categoria em diferentes contextos organizacionais, mas também problematizar as relações entre a estrutura interna das instituições e as exigências externas estabelecidas pelo Sinaes e em como essas duas influências modelam o desenvolvimento e a avaliação da extensão nas instituições privadas do DF.

As seções seguintes deste Capítulo 5 servem como ponto de partida para um

aprofundamento das discussões sobre a intersecção entre as categorias de análise e a organização acadêmica das instituições pesquisadas, à luz das diretrizes do Sinaes. Nelas, propõe-se um exame detalhado das particularidades de cada categoria de análise, em relação à organização acadêmica dessas IES, visando compreender como essas categorias não apenas se manifestam, mas também são moldadas por essa organização e pelo Sinaes.

Optamos por discutir as categorias de análise não pela ordem crescente de frequência de ocorrência nos depoimentos, mas sim iniciando pela categoria *relação avaliação/regulação* devido à sua centralidade no processo das políticas do Sinaes. A referida categoria tem um papel estruturante, pois as diretrizes avaliativas e regulatórias impostas pelo sistema moldam diretamente as práticas institucionais, inclusive a forma como a extensão universitária é concebida e implementada. A avaliação, neste contexto, não apenas baliza a conformidade das instituições com as políticas educacionais, mas também impacta diretamente a materialização da extensão. A maneira como as IES respondem às exigências regulatórias e às métricas de avaliação influencia as decisões estratégicas sobre a curricularização e a integração da extensão na formação acadêmica. Portanto, iniciar a análise por esta ordem nos permitiu compreender o pano de fundo institucional que orienta as demais categorias, estabelecendo as bases para uma discussão mais aprofundada sobre os desafios e as práticas da extensão.

5.3 Relação avaliação/regulação: interfaces e impactos na extensão

Nesta pesquisa, quatro categorias de análise foram selecionadas *a priori*, considerando o objeto de estudo. A primeira categoria – *relação avaliação/regulação* – foi definida devido à centralidade que os aspectos avaliativos e regulatórios assumem na política do Sinaes, conforme discutido por Polidori *et al.* (2006, 2011). As IES tendem a utilizar as diretrizes estabelecidas por essa política avaliativa como base para a concretização de suas ações, especialmente na área de extensão, com o objetivo principal de cumprir as determinações previstas nas normas regulatórias conforme fundamentam Vieira, Duarte e Silva (2023). A segunda – *curricularização* – foi estabelecida devido à exigência da inserção da extensão nos currículos acadêmicos, conforme previsto tanto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) quanto na Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018), que regulamenta a extensão universitária.

As IES adotam o critério da inserção curricular da extensão como o procedimento fundamental para a sua implementação, garantindo que as atividades extensionistas sejam integradas de forma adequada ao projeto pedagógico dos cursos. A terceira categoria – *gestão acadêmica* – foi selecionada por sua importância em garantir que a extensão seja integrada de

maneira eficaz e estratégica na vida acadêmica e, também, por abranger todo o processo de gestão da extensão, desde seu planejamento, oferta de incentivos, de fomento e formas de registro das ações. Ademais, responde por elementos essenciais para o desenvolvimento de uma extensão que realmente contribua para a formação integral dos estudantes e do cumprimento da missão social das instituições de educação superior. Por sua vez, a quarta categoria – *avaliação da extensão* – foi definida como uma categoria a *priori*, permitindo-nos compreender o desenvolvimento dos processos avaliativos voltados para a extensão, seja por meio da autoavaliação conduzida pela CPA, ou por instrumentos específicos de avaliação interna criados exclusivamente para esse fim.

Iniciamos nossas análises enfatizando que identificamos no PDI da universidade privada pesquisada, a manifestação da categoria relação *avaliação/regulação* por meio das referências feitas aos marcos regulatórios, tais como: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2006):

O art. 207 da Constituição confere às universidades “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (sic). A autonomia universitária consiste em garantias mínimas para a autogestão dos assuntos pertinentes à atuação da Universidade no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão (PDI-II, 2023, p. 158).

No discurso dos entrevistados da universidade, a referida categoria aparece 26 vezes (9,0%), sugerindo que a instituição pesquisada direciona parte dos seus fazeres para o cumprimento das exigências regulatórias. A constatação acerca do uso das normas, a partir da análise dos documentos institucionais, reforça o conhecimento da IES acerca da importância conferida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) à autonomia das universidades, em três dimensões principais: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Essa prerrogativa garante às universidades a liberdade necessária para gerir seus próprios assuntos internos, permitindo que determinem seus currículos, métodos de ensino e de pesquisa, assim como a administração de seus recursos financeiros e patrimoniais. A autonomia é fundamento para que as universidades possam exercer suas funções de ensino, de pesquisa e de extensão de maneira independente, sem interferências externas, o que é essencial para a promoção do conhecimento, da inovação e da liberdade acadêmica.

Na menção à Lei n.º 9.394/96, o trecho do documento replica que “a extensão tem o intuito de democratizar as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica, gerada na universidade” (Brasil, 1996, p. 5). Dessa forma, a instituição

realça o papel fundamental da extensão universitária na democratização do conhecimento, considerando seu objetivo de levar à sociedade os frutos das atividades acadêmicas, como a criação cultural e a pesquisa científica e tecnológica desenvolvidas nas universidades. Isso significa que a universidade não apenas produz o conhecimento, mas também se compromete a compartilhá-lo de forma ampla, contribuindo para o desenvolvimento social e a inclusão, garantindo que os benefícios do saber acadêmico cheguem a todos os segmentos da sociedade. Essa dimensão da extensão fortalece o vínculo entre a universidade e a comunidade, promovendo a integração do saber acadêmico com as demandas sociais e culturais.

Ao comprometer-se não apenas com a produção, mas também com a ampla disseminação do conhecimento, a extensão ressoa com a concepção marxista de que o verdadeiro entendimento do real exige uma análise detalhada e concreta das formas e conexões que compõem a realidade. Assim como Marx (1989) defende a necessidade de transcender o conhecimento imediato e investigar minuciosamente as relações históricas e as contradições internas dos fenômenos para apreender sua essência, a extensão se propõe a integrar o saber acadêmico com as demandas sociais e culturais. Esse processo vai além da simples transferência de conhecimento, pois envolve a universidade em uma prática dialética na qual o saber acadêmico é continuamente confrontado e enriquecido pelas realidades sociais dinâmicas e contraditórias. Promovendo essa interação, a extensão não apenas fortalece o vínculo entre a universidade e a comunidade, mas também participa ativamente do desenvolvimento social e da inclusão, refletindo o movimento do pensamento dialético que busca entender e transformar as contradições presentes na sociedade.

O PDI da universidade pesquisada menciona também o Plano Nacional de Extensão, que delibera que “a extensão é uma atividade que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população para a superação das desigualdades sociais existentes” (Brasil, 2006, p. 8). No entanto, um contraponto importante apresenta-se na análise dos depoimentos dos entrevistados que participaram da pesquisa. Verificamos que existem abordagens mais voltadas à política de avaliação do Sinaes do que aos atos legais mencionados anteriormente. Esse achado nos permite identificar que o conceito de regulação aparece de forma enfática na fala dos entrevistados, em detrimento das premissas da avaliação formativa e emancipatória, cerne de um processo avaliativo. Nesse sentido, um dos entrevistados informou:

[...] nós temos um título específico para a extensão, tanto no PDI quanto no PPC, que trazem os objetivos do Sinaes para a extensão. No curso de Direito, no PPC, especificamente, também são explicadas como serão feitas essas atividades extensionistas (CEXI1, Informação verbal, 2024).

Percebemos pelo depoimento que as diretrizes para o desenvolvimento da extensão são traçadas a partir das determinações do Sinaes, no referido curso. A articulação entre a existência de um título específico para a extensão no PDI e no PPC e a análise dos fenômenos dentro de uma totalidade revela a complexidade das políticas públicas e das relações de poder que orientam a regulação da educação superior. A preocupação da universidade pesquisada em integrar a extensão de forma estratégica ao que a legislação determina, como mencionado, pode ser compreendida à luz das políticas estatais que, em um contexto capitalista, são instrumentos por meio dos quais o Estado efetiva seus interesses, conforme discutido por Marx e Engels (2007). Nesse sentido, o atendimento aos marcos regulatórios pode, muitas vezes, ser impulsionado por demandas que não visam necessariamente a emancipação acadêmica ou a transformação social, mas sim a perpetuação de interesses dominantes, representados pelas políticas de avaliação e de regulação. Assim, a inserção da extensão em documentos institucionais, embora relevante, deve ser vista criticamente como parte de um movimento mais amplo, em que as ações do Estado e as políticas educacionais refletem a interdependência entre diferentes fenômenos e a manutenção de relações de poder.

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001), existem duas tendências opostas que fundamentam a avaliação: a primeira está voltada para a regulação e o controle, que enfatiza os resultados; e uma segunda, que busca um caráter emancipatório e formativo, visando à melhoria por meio de um processo de autonomia dos atores envolvidos. Nessa direção, é importante atenção à condução da extensão no âmbito das instituições. Caso seja atrelada à segunda visão de avaliação mencionada, a transformação social, finalidade intrínseca à extensão e que emana da sua adequação à realidade e das necessidades da região em que a instituição está inserida, pode ser suprimida em prol do atendimento de demandas regulatórias.

Observamos que o traço da regulação no processo de desenvolvimento da extensão também aparece na fala de outro entrevistado. Segundo ele, “a regulação traça marcos a serem seguidos pelas IES e monitora o processo” (PI1, informação verbal, 2024). O comentário realça o papel da regulação no processo de desenvolvimento da extensão, destacando um aspecto importante do funcionamento das IES, a saber: a regulação não apenas define os parâmetros e marcos que devem ser seguidos por essas instituições, mas também estabelece um sistema de monitoramento contínuo que assegura a conformidade e a qualidade das atividades extensionistas. A afirmação do entrevistado ressalta, ainda, a importância de um quadro regulatório robusto e bem delineado para a extensão. Esses marcos regulatórios funcionam como guias para as instituições, orientando a criação e a implementação de programas de extensão que estejam alinhados com suas determinações. Constatamos na expressão de outro

entrevistado mais um exemplo de ajustamento documental, visando unicamente ao atendimento das diretrizes do Sinaes: “no dia cinco de dezembro, com a oficialização do nosso Núcleo de Extensão, fizemos uma reunião e alinhamos alguns projetos e instrumentos, inclusive para garantir dados que são importantes na avaliação do MEC” (CEXI1, informação verbal, 2024). Quanto a essa perspectiva entre a avaliação e a regulação, Verhine (2015) esclarece que,

[...] avaliação e regulação representam processos distintos que podem ser, ao mesmo tempo, complementares e também antagônicos, pois se por um lado uma articulação entre os dois processos faz-se necessária, por outro tal articulação pode gerar distorções não desejáveis” (Verhine, 2015, p. 603).

Com base no antagonismo entre os processos de avaliação e regulação mencionados pelo autor, é importante refletir que a regulação no desenvolvimento da extensão pode desempenhar um papel duplo. De um lado, ao mesmo tempo em que fornece um marco de referência para as IES, por outro, também atua como um mecanismo de controle pelos índices de qualidade, determinando o alinhamento de documentos institucionais, cumprimento dos objetivos estabelecidos pela política de avaliação vigente.

Outros pontos importantes referentes à condução da extensão, a partir de preceitos regulatórios são ainda observados no discurso de um entrevistado de uma IES, ao afirmar que:

[...] nós temos a política de extensão da universidade, que foi inclusive atualizada agora com o recredenciamento, no início de 2023, e temos também as diretrizes de curricularização da extensão do grupo que é nossa mantenedora. Ela está muito em sincronia com a portaria de 2018” (CEXI1, informação verbal, 2024).

O depoimento do interlocutor permite identificar o movimento de atualização documental para atender o ato regulatório de recredenciamento da instituição e menção às diretrizes, especificamente, para a curricularização da extensão, que, segundo o entrevistado, se alinham a Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018).

É relevante destacar que as IES têm a obrigatoriedade de se adequar aos instrumentos regulatórios, uma premissa essencial para sua sobrevivência no setor. No entanto, conforme orienta a Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012), é fundamental não perder de vista que, além desses ajustes aos marcos regulatórios, existe a identidade própria de cada instituição, o contexto local e regional em que ela está inserida, e, sobretudo, a escuta atenta aos anseios das comunidades. Este último elemento é central para orientar a extensão e constitui uma

premissa para a transformação de realidades.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a mediação é essencial para desvelar a relação dialética entre o particular e o geral, o todo e as partes, permitindo o entendimento das contradições da realidade objetiva (Marx, 2008). Na presente pesquisa, essa noção de mediação foi fundamental para analisar a interação entre a Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012) e o Sinaes, visto que a política de extensão exerce uma função mediadora entre a necessidade de cumprir os marcos regulatórios do Sinaes e a preservação do caráter dialógico e transformador da extensão.

Por meio dessa mediação, torna-se possível compreender como as diretrizes da extensão dialogam com as exigências de avaliação e de regulação do Sinaes, sem perder de vista o objetivo de transformar a realidade social. A mediação, então, não apenas vincula o particular (a extensão como prática específica e dialógica) ao geral (as exigências regulatórias), mas também evidencia as contradições e os desafios que surgem ao tentar conciliar o cumprimento das normas com a essência emancipadora da extensão universitária. Dessa forma, a análise das mediações entre essas políticas permite uma visão mais profunda das tensões e das potencialidades que permeiam a extensão no contexto regulatório atual. Ao enfatizar a importância de considerar a identidade institucional, o contexto local e regional, e, especialmente, a escuta ativa das comunidades, o Forproex (2012) coloca a extensão como um processo que vai além da mera adaptação às exigências regulatórias. Esse enfoque dialógico reflete uma mediação que não apenas ajusta as práticas extensionistas aos critérios avaliativos, mas que também garante que tais práticas sejam norteadas pela realidade concreta e pelos anseios das comunidades, conforme orienta a análise dialética. Nesse sentido, o referido Fórum atua como um mediador que equilibra as exigências de regulação com a necessidade de promover uma extensão verdadeiramente comprometida com a transformação social. Além disso, assegura que a extensão não se reduza a uma resposta aos marcos regulatórios, mas que se mantenha como um espaço de diálogo, no qual o conhecimento acadêmico se encontra com as demandas sociais, respeitando as múltiplas determinações e contradições presentes na realidade. Tal contexto é fundamental para que a extensão continue a ser um processo dialógico e transformador, mesmo dentro das exigências do Sinaes, garantindo que a regulação não comprometa sua essência crítica e transformadora, mas sim a potencialize, ao integrar as demandas sociais e acadêmicas em uma prática coerente e significativa.

Um ponto contraditório que surge no planejamento da extensão é a aparente inversão do processo de sua inserção curricular. Esse processo tem sido implementado de forma que atende, principalmente, ao cumprimento do percentual exigido pela regulação, manifestando-

se na distribuição de créditos de extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Entretanto, o que deveria ocorrer é que a extensão fosse o elemento modelador do currículo da graduação, orientando e direcionando o ensino e a pesquisa, o que, na prática, tem sido negligenciado. Na discussão deste ponto, Steigleder, Zucchetti e Martins (2019) advogam que as ações de extensão devem ser determinadas pelas características regionais, da área de abrangência e da população a ser atendida pela IES, devendo promover a socialização do saber e participar das mobilizações sociais, bem como se responsabilizar pelas mudanças sociais, de maneira a contribuir com o desenvolvimento. Segundo os autores, esse contexto deve direcionar o ajuste dos currículos e não apenas o cumprimento de demandas regulatórias.

Na análise da categoria *relação avaliação/regulação* no contexto da IES com organização acadêmica de centro universitário, observamos que a instituição também especifica em seus documentos a Resolução n.º 07/2018. Para tanto, um dos entrevistados vinculados a essa instituição relata que:

[...] os projetos extensionistas permitem que os estudantes vivenciem *in loco* os problemas e necessidades da sociedade, coletando dados e produzindo informações que influenciam a tomada de decisões em diversos segmentos, utilizando e disponibilizando ferramentas inovadoras. Além disso, a extensão está incorporada ao currículo dos cursos de graduação, em conformidade com a Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Assim, a carga horária destinada à extensão corresponde a 10% da carga horária total do curso. (PDI-I2, 2024, p. 108).

A mencionada categoria refletiu-se no depoimento dos entrevistados do centro universitário em frequência de 15 vezes (5,2%), sendo menor, em comparação com a organização acadêmica universidade (9,0%). No seu PDI, o centro universitário destaca aspectos fundamentais da extensão, como a sua importância na formação dos estudantes e na contribuição para a sociedade. Ademais, reforça a abordagem prática e engajada dos projetos, permitindo que os estudantes tenham contato direto com os problemas e necessidades reais da comunidade. O envolvimento *in loco* é uma característica essencial da extensão, pois proporciona uma aprendizagem experiencial, em que os estudantes aplicam seus conhecimentos teóricos em situações concretas, coletando dados e gerando informações relevantes que podem influenciar a tomada de decisões em diversos setores.

Por meio da categoria metodológica da *práxis*, compreendemos a manifestação concreta na extensão, considerando que os estudantes não apenas absorvem conhecimento teórico, mas o aplicam diretamente em contextos reais e dinâmicos, contribuindo para a transformação

social. Conforme Vázquez (2007, p. 29) define, "práxis é atividade objetiva, mas, ao mesmo tempo, subjetiva e consciente. Assim, não se limita a uma atividade teórica e nem a uma atividade meramente material, antes se constitui na atividade em que o homem produz a si próprio." Nesse sentido, o engajamento direto com os problemas e necessidades da comunidade insere os estudantes em um contexto em que a realidade social é transformada pela ação humana, ao mesmo tempo em que essa ação é informada e moldada por uma compreensão crítica e teórica da realidade. Percebemos, assim, no texto expresso pelo documento, a previsão da teoria orientando a prática e a prática informando e transformando a teoria, em um ciclo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a teoria é entendida como "o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – o real reproduzido e interpretado no plano ideal" (Netto, 2011, p. 21). Nesse sentido, o pesquisador procura reproduzir o movimento histórico e real do objeto de estudo, considerando sua estrutura e dinâmica. Ao fazer isso, busca captar a essência do objeto a partir de sua existência concreta, que independe da consciência ou de uma percepção idealizada pelo pesquisador. Esse entendimento reflete o fato de que o objeto é o resultado das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos em condições objetivas específicas.

Ao destacar a importância da extensão no trecho do PDI apresentado anteriormente, o centro universitário pesquisado está, na verdade, propondo uma educação em que o conhecimento acadêmico não é um fim em si mesmo, mas um meio para compreender e transformar a realidade social, alinhando-se assim com uma metodologia que valoriza a integração entre teoria e prática na formação dos estudantes e na sua contribuição para a sociedade. O referido documento também menciona no trecho apresentado, outro ponto relevante, o uso de ferramentas inovadoras nesses projetos, que está previsto na Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018). A inovação, nesse contexto, não se limita apenas à tecnologia, mas também inclui métodos criativos de interação com a comunidade e de solução de problemas, o que reflete a capacidade da extensão de adaptar-se às demandas emergentes da sociedade e de contribuir com soluções efetivas. No entanto, ao investigarmos a convergência do que está posto no documento do centro universitário, quanto ao uso de metodologias inovadoras no desenvolvimento da extensão, com o discurso dos participantes da pesquisa, encontramos a seguinte fala: "não usamos na extensão" (NDI2, informação verbal, 2024). Tal afirmação indica que o que é determinado na Resolução n.º 7/2018 e, por conseguinte, proposto no PDI do centro universitário pesquisado não está sendo, de fato, executado. No discurso de um dos entrevistados nessa IES acerca dos impactos trazidos pela Resolução n.º 07/2018, temos a seguinte afirmação:

[...] a resolução trouxe muito impacto. Primeiro, as instituições tiveram que se adequar ao prazo, e muitas pessoas não entendiam como curricularizar a extensão. Entendemos que, por falta de conhecimento de algumas instituições, elas não conseguiram demonstrar isso, especialmente nas modalidades à distância. Como fazer uma extensão para o curso que é totalmente EaD? Sabemos que a extensão é totalmente prática, então, algumas instituições não foram capazes de alocar essa carga horária de 10% e foram prejudicadas (PI2, informação verbal, 2024).

A determinação da incorporação da extensão ao currículo dos cursos de graduação, conforme estabelecido pela mencionada Resolução, fortalece a obrigatoriedade de sua execução. Ao dedicar 10% da carga horária total do curso à extensão (Brasil, 2018), as IES garantem o cumprimento da carga horária exigida para a extensão, Vale, no entanto, mencionar que, contraditoriamente, apenas isso não garante o exercício pleno da extensão e, tampouco, enriquece a formação acadêmica dos estudantes. Embora a curricularização da extensão possa representar a garantia do seu desenvolvimento pelas instituições, ela não deve ser vista como uma solução única. A verdadeira riqueza da formação acadêmica reside na integração harmoniosa entre ensino, pesquisa e extensão, bem como no reconhecimento da última como elemento central do currículo. Defendemos que é essa articulação que possibilita uma formação completa em que o exercício dialógico com a sociedade prepara os estudantes para atuarem de maneira ética e comprometida em suas futuras profissões. Além disso, é preciso reconhecer que o desenvolvimento de competências profissionais e éticas depende de um contexto educacional que vá além das atividades esporádicas de extensão. A prática cotidiana de um diálogo constante com a sociedade, a aplicação crítica do conhecimento adquirido e o envolvimento ativo em questões sociais são essenciais para formar profissionais conscientes e responsáveis.

Andrade e Borda (2021) ressaltam que em sua complexidade e abrangência, a extensão é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior, articulando-se com o ensino e a pesquisa para configurar o trabalho essencial das IES. Os autores destacam que, entre os objetivos a serem alcançados pelas IES estão a compreensão de que a extensão é um componente indispensável na formação dos estudantes, contribuindo para a mitigação de problemas tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade. Reforçam, ainda, que as atividades de extensão possuem elementos fundamentais para a formação no nível superior, destacando-se: (i) promovem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; (ii) estimulam a autonomia dos estudantes na produção, participação e preservação do conhecimento; (iii) incentivam o uso aplicado das tecnologias; (iv) oferecem oportunidades para o exercício profissional em diversos cenários práticos; (iv) reforçam a responsabilidade social.

Também na categoria relação *avaliação/regulação* o PDI do centro universitário

pesquisado demonstra sua articulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96), destacando que:

[...] o Plano de Desenvolvimento Institucional revela a filosofia organizacional e educacional, bem como as diretrizes e estratégias de desenvolvimento e atuação a curto, médio e longo prazo, constituindo-se em instrumento balizador da gestão, expressando a prática pedagógica de seu curso atual e de outros que sejam incorporados à instituição, norteando as suas atividades educacionais, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) para integrar-se ao atual cenário de mudanças e estabelecer princípios norteadores para as atividades de ensino, iniciação científica e extensão, bem como para a sua articulação (PDI- I2, 2024, p. 35).

No trecho apresentado, a IES prevê em seu PDI atender as exigências da referida lei, adaptando-se ao cenário educacional em constante mudança. A instituição defende que o referido documento também estabelece princípios norteadores para as atividades de ensino, iniciação científica e extensão, promovendo uma integração coerente entre essas áreas e assegurando manter sua relevância e eficácia na formação acadêmica e no seu impacto social.

O tema articulação ao ensino e à iniciação científica surge na categoria, em análise, trazendo o preceito da indissociabilidade da extensão a esses dois elementos da formação, previsto também nas legislações vigentes. O PDI e os PPCs dos cursos da instituição pesquisada demonstram a importância da investigação científica como um pilar fundamental na educação superior, destacando que a produção e disseminação do conhecimento são essenciais para a identidade de uma instituição acadêmica. Ademais, o centro universitário pesquisado defende em seu PDI que a ampliação do conhecimento por meio da pesquisa não é apenas um complemento ao ensino, mas uma atividade indispensável que fortalece, atualiza e qualifica a prática educacional. Para além disso, a investigação científica apoia e enriquece as atividades de extensão, criando um ciclo virtuoso no qual o conhecimento produzido impacta diretamente tanto o ambiente acadêmico quanto a sociedade. O documento expressa que a integração entre pesquisa, ensino e extensão é o que define e distingue a instituição, assegurando que sua missão educativa esteja sempre alinhada com o avanço científico e as necessidades contemporâneas.

Na investigação científica, a produção do conhecimento e sua disseminação constituem parte integrante do conceito da educação superior. A ampliação do conhecimento se consolida como uma atividade indispensável que é incorporada ao ensino, o que determina a identidade da instituição. A investigação reforça, atualiza e qualifica o ensino e apoia as atividades de extensão, bem como o que delas deriva. O compromisso da instituição é o de explorar a investigação enquanto instrumento de potenciação da qualidade do ensino (PDI, I2, 2024, p. 38).

No que se relaciona à exigência regulatória e a integração da extensão, ao ensino, um dos entrevistados na referida IES afirmou: “eu compreendo como algo indissociável, que permeia a formação do aluno. Não tem como o aluno caminhar só pelo eixo do ensino, ele precisa estar atuando junto à comunidade” (Informação verbal, PI2, 2024). Verificamos que, nessa fala, não existe menção à investigação científica, visto que o entrevistado menciona apenas a articulação da extensão ao ensino.

No contexto da *relação avaliação/regulação*, a IES com organização acadêmica de faculdade a extensão é tratada na perspectiva de três documentos normativos: Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), Política Nacional de Extensão (BRASIL, 2012), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) e Resolução CNE/CES N.º 7 (2018). Na ênfase que a IES oferece a esses documentos, quando os menciona como norteadores de suas práticas, é importante reforçar que o PNE 2014-2024 estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil, incluindo a ampliação e a integração da extensão universitária nas atividades das IES. Também reconhece a extensão como uma dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, ressaltando sua importância para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da interação entre a universidade e a sociedade. Entre as metas a serem atingidas, em relação a este quesito, destaca-se a promoção de programas e projetos de extensão que articulem saberes acadêmicos com as demandas sociais, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. O Plano também incentiva a participação dos estudantes em atividades extensionistas como parte da sua formação acadêmica, visando à construção de uma cidadania ativa e comprometida com a transformação social (Brasil, 2014).

A Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2012), também citada no PDI da faculdade pesquisada, define os princípios e as diretrizes que orientam as práticas de extensão educação superior. O documento estabelece a extensão como uma prática acadêmica que deve estar intimamente ligada ao ensino e à pesquisa, promovendo a transformação social através da interação com a comunidade externa. Essa política enfatiza a necessidade de que as ações extensionistas sejam planejadas, executadas e avaliadas com base em critérios de relevância social, qualidade acadêmica e impacto no desenvolvimento da sociedade. Além disso, destaca a importância de garantir que a extensão universitária seja uma atividade curricular, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar de projetos que contribuam para a sua formação integral e para a sua inserção em contextos sociais e profissionais (Brasil, 2012).

A LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) é o principal marco regulatório da educação brasileira, estabelecendo as bases legais para a organização e funcionamento da educação em todos os níveis e modalidades. No contexto da educação superior, reconhece a extensão

universitária como uma atividade fundamental que deve ser indissociável do ensino e da pesquisa. Essa lei prevê que as IES devem promover a extensão com o objetivo de disseminar os conhecimentos produzidos academicamente e de contribuir para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país. Além disso, incentiva a participação dos estudantes em atividades extensionistas, ressaltando o papel da extensão na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CES N.º 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, regulamenta a carga horária de extensão nos cursos de graduação das IES brasileiras. De acordo com o dispositivo legal, essas instituições são obrigadas a integrar, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de extensão, garantindo que todos os estudantes tenham vivência em projetos que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. A Resolução reforça o papel da extensão como uma prática indispensável para a formação integral dos estudantes, promovendo a articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais. Além disso, estabelece que as atividades extensionistas devem ser planejadas em conformidade com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Política Nacional de Extensão, assegurando a relevância social e o impacto positivo das ações desenvolvidas (Brasil, 2018).

Em seu PDI, a faculdade privada pesquisada explicita a preocupação com o desenvolvimento integrado das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela legislação. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

[...] o alinhamento entre a legislação vigente e o que descreve seus documentos institucionais e os fluxos, métodos e processos que integram a sua dinâmica acadêmica, abordagem didático-pedagógica, metodologias de ensino, atendimento educacional, incentivo à interdisciplinaridade e integração das atividades de ensino, iniciação científica/pesquisa e extensão. (PDI-I3, 2023, p.33).

A articulação entre a legislação vigente e os documentos institucionais de uma IES é importante, mas não garante a promoção de uma formação acadêmica robusta e integrada. Esse processo deve se manifestar na abordagem didático-pedagógica da IES na qual as metodologias de ensino não apenas seguem as melhores práticas educacionais, mas também incorporam os princípios de interdisciplinaridade e integração das atividades de ensino, iniciação científica/pesquisa e extensão. Ao descreverem essas integrações, o PDI e o PPC da faculdade pesquisada mostram que a instituição compreende as exigências legais, mas não garante que as implementa de forma prática e efetiva.

De acordo com Marx (2010, p. 74), "a aparência contradiz a essência. A aparência é a

lei consciente da constituição e a essência é sua lei inconsciente, que contradiz a primeira. O que é da natureza da coisa não está na lei. É justamente o contrário que está na lei." Aplicando essa ideia marxista ao contexto da extensão, podemos identificar uma contradição entre a essência da materialização da extensão nas IES e sua aparência prevista nos documentos institucionais e na política de avaliação vigente. O Sinaes, idealizado como uma avaliação formativa e emancipadora, visa promover uma extensão que efetivamente conecte a universidade com a sociedade, integrando teoria e prática em um processo dialógico e transformador. No entanto, essa essência nem sempre se reflete na prática. Muitas vezes, o que está presente nas normativas regulatórias norteia a elaboração dos documentos institucionais, mas não se materializa nas ações extensionistas. Em muitos casos, a extensão acaba sendo desenvolvida performaticamente, com o foco principal em atender aos requisitos regulatórios, o que pode desviar a prática extensionista de sua verdadeira natureza emancipadora e transformadora, limitando-se a cumprir aparências burocráticas que não correspondem à sua essência dialógica e socialmente comprometida.

A contradição surge quando, ao destacar as normativas regulatórias como elemento central no PDI e PPC dos cursos, a faculdade pesquisada demonstra um foco acentuado na conformidade com os marcos legais. Ao regulamentar a extensão, esses documentos vão além de uma simples adequação normativa, enfatizando também sua relevância para a formação dos estudantes e para o cumprimento da função social das IES. Essa ênfase sugere um compromisso com a extensão não apenas como um requisito regulatório, mas como um componente vital para a formação integral dos alunos e para o engajamento social das IES.

No entanto, o que se observa na prática é que a implementação dessas diretrizes tem sido realizada de maneira que prioriza o cumprimento das exigências formais, muitas vezes em detrimento de uma verdadeira integração da extensão ao currículo, como podemos observar na fala seguinte de um entrevistado da faculdade pesquisada: “a inserção curricular da extensão foi feita da forma em que é exigida por lei, o currículo foi feito com base nisso” (informação verbal, CDI3, 2024). Um outro entrevistado da mesma instituição afirmou: “nós seguimos as normas para inserir a extensão na matriz curricular do curso” (informação verbal, CEI3, 2024). Cabe discutir que esse foco excessivo na regulação pode desviar a atenção do objetivo maior, que é utilizar a extensão como um instrumento para promover a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

É interessante mencionar que mesmo a faculdade sendo pertencente a um tipo de organização acadêmica que não prescinde da pesquisa, está explicitado no seu PDI que “o regimento geral estabelece as relações com sua mantenedora, delimitando autoridade e

competências, no que diz respeito às respectivas esferas de atuação, assegurando a liberdade didático-científica na esfera de ensino, de pesquisa e de extensão” (PDI-I3, 2023).

A categoria *relação avaliação/regulação* aparece na IES com organização acadêmica de faculdade com 14 ocorrências (4,8%), sendo menos incidente que nas IES com organizações acadêmicas de universidade (9,0%) e centro universitário (5,2%). A menção à regulação foi observada no que concerne à articulação ao ensino e à pesquisa em que um dos entrevistados dessa organização acadêmica relatou: “a extensão é a aplicação da pesquisa. Seguimos o tripé do ensino e a pesquisa e logo após a extensão” (PI3, informação verbal, 2024). E completou que “eu acho que a regulação acaba norteando o trabalho realizado e direcionando as práticas na instituição” (PI3, informação verbal, 2024).

A fala do entrevistado ressalta um ponto importante sobre a integração entre pesquisa e extensão no contexto acadêmico. Embora as faculdades não sejam obrigadas a articular pesquisa e extensão, a menção de que “a extensão é a aplicação da pesquisa” sugere um reconhecimento implícito da importância dessa conexão. Esse entendimento alinha-se ao conceito de que, ao gerar novos conhecimentos, a pesquisa encontra na extensão um meio de aplicação prática, permitindo que os resultados das investigações acadêmicas sejam levados à sociedade e se transformem em ações concretas. No entanto, a mesma fala também aponta para a realidade de que a regulação exerce papel fundamental ao direcionar as práticas institucionais. Ao afirmar que “a regulação acaba norteando o trabalho realizado e direcionando as práticas na instituição” (PI3, informação verbal, 2024), evidenciamos que as diretrizes regulamentares influenciam como a referida instituição estrutura suas atividades. Portanto, ainda que não haja uma obrigatoriedade formal dessa organização acadêmica em articular pesquisa e extensão, a visão de que a extensão representa a aplicação da pesquisa reflete um entendimento alinhado com a missão dessa IES. Relacionando esse contexto com os debates sobre a relação entre Estado e políticas públicas, é importante destacar que o primeiro atua como o instrumento pelo qual a classe dominante assegura a defesa de seus interesses coletivos (Marx; Engels, 2007), como já mencionado. Nesta lógica, as políticas públicas que emergem das ações estatais refletem as dinâmicas de poder de um Estado fundamentado no capitalismo, que utiliza diversos mecanismos para implementar suas iniciativas, incluindo a política de avaliação e regulação da educação superior como instrumentos centrais de controle e direcionamento.

É importante refletir, também, sobre dois elementos que podem induzir as faculdades a incorporar a investigação científica/pesquisa em seus documentos institucionais e práticas acadêmicas. O primeiro é a existência de instrumentos de avaliação do Sinaes que não consideram as particularidades institucionais, conforme discutido por Pinto (2023). A autora problematiza

a inadequação da política de avaliação do Sinaes à heterogeneidade dos segmentos público e privado de educação superior brasileira. Autores como Martins (1997), Sampaio (2000) e Sousa (2013; 2021) também afirmam que a uniformidade da avaliação institucional externa é um dos motivos da impossibilidade de o Sinaes reconhecer a existência da heterogeneidade institucional.

Em um cenário como o descrito, o processo de avaliação unificado do Sinaes, aplicado a todas as IES, pode induzi-las a se mobilizarem para cumprir integralmente os requisitos exigidos. Isso as leva a incluir a pesquisa em seus documentos institucionais e em atividades pontuais, mesmo que a pesquisa científica ainda não faça parte de sua rotina acadêmica. Outro fator relevante é o receio da subjetividade no processo avaliativo, que pode levar o avaliador a interpretar que a instituição não tem intenção de avançar na área da pesquisa científica e não está cumprindo as metas estabelecidas no PDI, o que pode resultar em penalizações. Nessa lógica do processo avaliativo adotado pelo Sinaes, Sguissardi (2006) afirma que é possível o desenvolvimento de condutas relacionadas a uma avaliação defensiva, que objetiva cumprir exigências e adotar estratégias voltadas para a preparação de futuras avaliações. Dessa forma, as IES acabam se submetendo à influência uniformizadora e padronizadora do modelo de avaliação imposto ao setor, priorizando a performatividade e a competitividade no ambiente da educação superior. No referido contexto, a contradição se torna evidente através do papel predominante dos elementos regulatórios, que têm se sobreposto na prática da avaliação institucional externa. Como resultado, os princípios da avaliação formativa têm sido, em grande parte, absorvidos e subordinados ao controle de qualidade imposto pelo Estado.

Com base em Marx e Engels (2007), é possível analisar as relações entre o Estado e o campo da educação superior entendendo o Estado como mediador dos interesses de determinados grupos sociais, apresentando-se como a forma política que os representa. A partir dessa perspectiva, as políticas estatais desempenham um papel central na configuração da educação superior, ao definir normas, estabelecer formatos institucionais e influenciar o funcionamento das IES. Nesse contexto, a diversidade institucional, embora presente, pode ser vista como um reflexo de uma política pública de avaliação que, em determinado momento, perdeu força e relevância em função das transformações no contexto histórico brasileiro e no próprio campo da educação superior. Assim, apesar das diferenças inerentes entre as IES, o processo avaliativo e regulatório tende a promover o isomorfismo institucional, expondo a contradição entre a ação do Estado e a realidade concreta do sistema de educação superior.

Observa-se, com relação a essa influência regulatória, o seguinte trecho do PDI da faculdade pesquisada.

Consoante a essa proposta, todos os cursos de graduação e pós-graduação da IES se comprometerão em seus projetos e metas anuais cumprirem os requisitos legais e normativos em torno desses temas e desenvolverão projetos, minicursos, oficinas e extensão que atendam as demandas necessárias. (PDI-I3, 2024, p. 81).

A proposta de comprometer todos os cursos de graduação e pós-graduação da IES com o cumprimento dos requisitos legais e normativos relacionados à pesquisa, ensino e extensão reflete um esforço estratégico para alinhar a instituição às exigências regulatórias e, ao mesmo tempo, fomentar uma cultura acadêmica robusta e integrada. Estabelecendo essa obrigatoriedade, a IES demonstra um compromisso institucional em fortalecer sua atuação em diversas frentes, promovendo uma formação mais completa e interdisciplinar para os estudantes. Entretanto, é importante discutir os desafios e as implicações dessa abordagem. Se, por um lado, ao incluir nos projetos e metas anuais dos cursos a responsabilidade de desenvolver projetos, minicursos, oficinas e atividades de extensão, a IES pode impulsionar a inovação pedagógica e a interação com a comunidade. Por outro, a implementação dessa proposta requer uma infraestrutura adequada, recursos humanos capacitados e um planejamento estratégico bem definido, o que pode ser mais desafiador para essa organização acadêmica. A inserção de novas atividades em todos os cursos pode sobrecarregar tanto os docentes quanto os estudantes se não houver um suporte institucional adequado.

Nessa direção, Santos, Pereira e Lopes (2018) afirmam que aos professores são demandadas novas competências, prioridades e atividades, o que gera uma preocupação com a intensificação do trabalho docente. Ocorreram transformações nas diferentes dimensões do trabalho docente (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica), bem como na inter-relação e na articulação entre essas áreas. Além disso, são observadas diversas mudanças na gestão acadêmica, como formas de gestão mais hierarquizadas e menos colegiadas, frequentemente alinhadas e relacionadas a instituições com uma orientação mais voltada para o mercado. Ademais, é necessário garantir que essas iniciativas não sejam apenas uma resposta às exigências legais, mas que realmente agreguem valor à formação acadêmica e contribuam para o desenvolvimento das competências necessárias ao mercado de trabalho e à sociedade.

Outro ponto de reflexão é a forma como esses projetos e atividades serão monitorados e avaliados. Por determinação legal, de uma forma geral, as IES precisam estabelecer critérios claros para medir o impacto dessas iniciativas e garantir que elas estejam alinhadas com os objetivos institucionais e as expectativas da comunidade acadêmica. A avaliação contínua e o ajuste das práticas são fundamentais para assegurar que o compromisso assumido pela pelas instituições resulte em benefícios concretos e não se torne apenas uma obrigação burocrática,

ponto que será discutido na seção 6.2, na categoria *avaliação da extensão*.

A discussão sobre a necessidade de assegurar que as iniciativas acadêmicas não se limitem a cumprir exigências legais, mas que realmente agreguem valor à formação dos discente e promovam o desenvolvimento de competências relevantes, pode ser aprofundada a partir da categoria da contradição. Esse elemento se evidencia quando o que é apresentado como um compromisso com a formação e a responsabilidade social, na prática, se transforma em uma ação voltada prioritariamente para atender às demandas regulatórias, em detrimento de um impacto formativo genuíno, levando a extensão a perder de vista seu propósito original.

Por último, é importante ressaltar que, por um lado, as IES são instigadas a desenvolver projetos e atividades que impactem positivamente a formação acadêmica e atendam às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Por outro, há um risco inerente de que essas iniciativas sejam moldadas mais pela conformidade com exigências legais e regulatórias do que por um compromisso genuíno com a qualidade da formação e a relevância social. Além disso, a forma como esses projetos e essas atividades são monitorados e avaliados também pode se tornar objeto de contradição. Se a avaliação contínua não for conduzida de maneira crítica e reflexiva, pode-se cair na armadilha de utilizar critérios que priorizam a conformidade burocrática em detrimento de um impacto genuíno e transformador. Isso pode levar a uma situação em que as práticas institucionais se tornem meros rituais administrativos, desprovidos de um verdadeiro comprometimento com a melhoria contínua e com o alinhamento aos objetivos institucionais e às expectativas da comunidade acadêmica.

5.4 Curricularização da extensão: desafios e perspectivas na formação acadêmica

No estudo da categoria *curricularização da extensão*, na instituição com organização acadêmica de universidade foi evidenciado que os documentos, mais especificamente os PPCs dos cursos, estabelecem a flexibilização de seus currículos, ofertando, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos em programas de extensão, conforme o previsto no PNE para o decênio 2014/2024 (Brasil, 2001) e na Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), que regulamenta a extensão. Essa categoria se apresenta, nessa IES, no depoimento dos entrevistados em 15 ocorrências (5,2%) da referida universidade, uma frequência menor que as categorias relação avaliação/regulação (9,0%) e gestão acadêmica (10,4%).

Na busca sobre as menções acerca da curricularização da extensão nos documentos institucionais, observamos que o PDI da universidade pesquisada e os PPCs dos cursos de enfermagem e direito, especificados na metodologia desta pesquisa, não tratavam do assunto

de forma específica ou sequer mencionavam o percentual de 10% determinado pela legislação. A menção à extensão curricularizada apareceu nos documentos apenas se referindo ao cômputo das atividades complementares.

Na análise dos depoimentos dos entrevistados, destacamos o relato de que a curricularização se materializa, compondo 10% da matriz, conforme determina a legislação vigente. Em relação a este quesito, o participante afirmou que,

[...] a extensão curricularizada, no caso do nosso modelo, pegamos os 10% das matrizes e convertemos em disciplinas. Nós temos unidades curriculares de extensão dentro de cada curso. São momentos em que o aluno faz um diagnóstico, traz os dados da realidade para a sala, elabora um projeto de aplicação a partir das competências que ele adquire no curso e vai executar na comunidade. Achamos que, em certos casos, eles pesaram a mão na quantidade de horas. Por exemplo, num curso de 3000 horas, 10% são 300 horas de extensão. Para se ter uma ideia, tem curso que têm 10 disciplinas que tem extensão, então se torna complicado. Vamos mesclando as atividades dentro do campus com as atividades na comunidade. Fora isso, nós temos o que chamamos de extensão institucionalizada. São os projetos de extensão que a instituição realiza há mais de 30 anos. Temos o projeto Alfabetização Cidadã, a Alfabetização Cidadã Digital, o Centro de Convivência do Idoso, que chega a 300 idosos atendidos por ano na comunidade, entre outros (CEXII, informação verbal, 2024).

No modelo explicitado, 10% da carga horária dos cursos é destinada a atividades extensionistas, que se traduzem em disciplinas específicas. Integrando essas atividades, ocorre uma síntese entre teoria e prática que, conforme o entrevistado, é fundamental para que a *práxis* da extensão transcenda a visão de complemento à formação acadêmica e passe a ser considerada parte intrínseca do processo educacional. Essa articulação se dá em um cenário dialético, onde o conhecimento teórico e sua aplicação concreta na extensão se afirmam e se desafiam mutuamente. Ao interagir com a comunidade, o estudante leva o conhecimento adquirido em sala de aula e, ao mesmo tempo, é confrontado com a complexidade da realidade, o que exige adaptações e desenvolvimento de novas competências. Dessa forma, a contradição entre teoria e prática impulsiona o aprendizado, pois é no confronto com a realidade que o conhecimento acadêmico se testa e se transforma, reafirmando a centralidade da extensão na formação integral.

Ao mencionar que, em alguns casos, a carga horária de 10% parece excessiva, o relato levanta um ponto de contradição importante: a questão da sobrecarga de disciplinas extensionistas. A alternativa que a universidade pesquisada encontrou foi de modelar em um formato das atividades de extensão, alternando entre atividades realizadas no *campus* e na comunidade, e nesse sentido, a extensão perde a sua finalidade de atuação junto às comunidades externas e passa a ser desenvolvida, também, dentro da instituição. O entrevistado na universidade ressalta a flexibilidade na implementação da extensão, com ações adaptadas às particularidades de cada curso, o que é extremamente positivo para o desenvolvimento de

competências voltadas ao exercício profissional dos estudantes. Além disso, os projetos de extensão institucionalizados, como o "Alfabetização Cidadã" e o "Centro de Convivência do Idoso", realizados pela instituição há mais de 30 anos, exemplificam a práxis da extensão em uma perspectiva histórica. A experiência acumulada ao longo dos anos gera impactos contínuos e duradouros na comunidade. Nessa instituição, a extensão institucionalizada oferece uma forma mais estruturada e perene de atuação, complementando a curricularizada, ao garantir uma presença constante da IES na comunidade e reforçar seu papel social. A flexibilização da extensão em projetos institucionalizados e os curricularizados, como disciplinas, demonstra uma visão de totalidade da extensão na universidade pesquisada e demonstra uma preocupação da IES que vai além da determinação legal. Juntas, essas duas abordagens criam uma dinâmica que fortalece o papel transformador da universidade, tanto no âmbito formativo dos estudantes quanto no impacto direto na comunidade. Além disso, reforça o caráter dialético da *práxis*: o conhecimento teórico adquirido é constantemente testado, aplicado e reelaborado em situações concretas, enriquecendo a formação acadêmica e promovendo mudanças sociais significativas.

De acordo com a normatização vigente, a flexibilização no desenvolvimento da extensão visa à articulação entre teoria e prática, desde os momentos iniciais do curso, promovendo atividades complementares que integram obrigatoriamente o currículo, com base no princípio de que o estudante é o agente central da aprendizagem (Brasil, 2014; Brasil, 2018). Essas atividades não apenas os estimulam a aprender a aprender, mas também fomentam a responsabilidade e o compromisso com sua educação, permitindo sua participação ativa na construção do conhecimento, através de experiências inovadoras.

É importante pontuar que a inserção da extensão no currículo por meio da Resolução n.º 7/2018 (Brasil, 2018) reflete uma importante mudança de paradigma, ao colocar a extensão no mesmo patamar do ensino e da pesquisa na formação acadêmica. A formalização da extensão dentro da matriz curricular reforça a ideia de que o aprendizado não se limita à sala de aula, mas inclui o envolvimento direto com a comunidade e a aplicação prática do conhecimento. No entanto, essa mudança não é isenta de desafios e tampouco, garante o desenvolvimento efetivo das práticas extensionistas.

Os dilemas na operacionalização da extensão, conforme Silva, Mello e Jorge (2020), envolvem questões como a adaptação dos currículos, a preparação dos docentes, e a própria estrutura de acompanhamento e avaliação das atividades extensionistas. Além disso, garantir a acessibilidade da extensão a todos os discentes de maneira equitativa e significativa requer uma reorganização institucional que pode encontrar resistências ou limitações práticas, como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho docente e a dificuldade em estabelecer vínculos

permanentes e eficazes com as comunidades envolvidas. Outro desafio é a concepção plural da extensão, que historicamente apresenta variações entre ações mais assistencialistas e práticas mais críticas e transformadoras. A operacionalização da extensão curricularizada exige, então, que as instituições definam com clareza seus objetivos, assegurando que a extensão não se torne apenas uma atividade burocrática ou formal, mas que realmente contribua para a formação integral do estudante e para a transformação social. Neste contexto, a Resolução nº 7/2018 representa um marco importante, mas seu sucesso depende de como os desafios estruturais e conceituais são enfrentados pelas IES. Para atingir seu pleno potencial, a extensão curricularizada deve ser continuamente discutida, aprimorada e adaptada às realidades sociais e acadêmicas, sempre com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao analisarmos a percepção do membro do Forproex acerca da curricularização da extensão, tivemos a opinião exposta a seguir:

Nós não gostamos muito do termo curricularização, porque ele remete a apenas colocar a extensão no currículo. Nós definimos que não queremos simplesmente a extensão no currículo, nós queremos a extensão alterando, conformando, organizando o currículo, sendo inserida não no currículo como ele está, apenas como se fosse mais um pedaço, mas o modificando de fato. Por isso, nós passamos a usar o conceito de inserção curricular da extensão, para que os currículos sejam montados em sintonia com as demandas que a sociedade tem hoje. Pensando nessa perspectiva, a inserção curricular da extensão é um processo revolucionário na universidade, porque nessa concepção de reorganizar o currículo tendo a extensão como elemento central, significa você solapar uma forma de pensar a universidade completamente. A escolha do que colocar no currículo não é uma escolha aleatória, é uma expressão de concepção de mundo, de educação. Quando dizemos que a extensão vai estar no currículo, o que estamos falando é que os conteúdos serão organizados sob uma lógica transformadora, capaz de modificar a realidade. Essa inserção não combina com uma lógica conservadora, ela exige um cenário novo, interdisciplinar (MF, informação verbal, 2024).

O relato apresentado articula a inserção curricular da extensão como uma mediação essencial entre o ensino tradicional e uma *práxis* extensionista transformadora. Ao rejeitar o termo "curricularização", que sugere uma adição superficial da extensão ao currículo, a proposta de "inserção curricular" busca reorganizar profundamente a estrutura curricular, colocando a extensão no centro do processo formativo. Dessa forma, tal inserção atua como uma mediadora entre o mundo acadêmico e as demandas sociais, transformando a relação entre teoria e prática.

A categoria da mediação é fundamental na análise da inserção curricular da extensão, pois esta não apenas conecta os conteúdos acadêmicos com as demandas da sociedade, mas também promove uma transformação no modo de pensar a educação. Ao ser inserida de maneira central no currículo, a extensão altera a própria concepção de formação acadêmica,

criando uma ponte entre o saber teórico e a prática social. A mediação, nesse caso, ocorre na maneira como os conteúdos e as atividades acadêmicas são reformulados para atender às necessidades sociais e culturais atuais, tornando o currículo mais dinâmico, interdisciplinar e socialmente relevante.

Na elaboração dos currículos em sintonia com as demandas da sociedade, a inserção curricular da extensão rompe com uma lógica conservadora, propondo uma nova forma de conceber a universidade e sua função social. A mediação que ocorre por meio dessa inserção curricular transforma a *práxis* da extensão, pois cria um ambiente em que os estudantes não apenas aprendem teorias, mas as aplicam o conhecimento em contextos concretos, modificando a realidade ao seu redor. Esse processo mediador redefine o papel da universidade, promovendo uma educação que não é apenas transmissora de conhecimento, mas também um agente de transformação social. Desta forma, ao estruturar o currículo sob uma lógica transformadora, a curricularização não apenas mediaria o diálogo entre o acadêmico e o social, mas também atuaria como um catalisador de uma nova *práxis* extensionista, na qual a educação e a intervenção social estão intrinsecamente ligadas. Isso evidencia que, quando colocada como parte central do currículo, a extensão tem o potencial de reconfigurar a universidade como um espaço de mediação entre conhecimento e transformação social.

Na universidade analisada, no que se relaciona à curricularização da extensão, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) destacam a importância da participação ativa do discente na construção de seu próprio currículo. Para atender à necessidade de diversificação do conhecimento, a instituição promove disciplinas optativas e utiliza metodologias ativas e problematizadoras. Os referidos documentos afirmam:

[...] que essas abordagens permitem que o aluno vivencie a *práxis* educativa, incentivando a interdisciplinaridade e uma compreensão mais profunda da realidade. Enfatiza ainda, a extensão, conforme preconizado pela Resolução CNE/CES N.º/2018, juntamente com a pesquisa, enriquecem os currículos dos discentes, transformando-se em trajetórias autônomas e particulares que agregam conhecimentos diversificados à formação acadêmica (PPC dos cursos de enfermagem- I1, 2023, p. 36).

No sentido de diversificação e metodologias utilizadas no currículo para a materialização da extensão um dos entrevistados na universidade pesquisada afirmou que,

[...] hoje, como temos uma extensão curricularizada, ela está vinculada em níveis diferentes dentro do currículo. O estudante só vai conseguir realizar atividades extensionistas após um certo tempo de conhecimentos e habilidades. Também temos

a extensão por ciclos de vida, a extensão específica do curso e a extensão na formação geral. A específica tem dois níveis: na metade do curso e no final, quando o estudante já consegue atender a comunidade de forma mais assertiva e mais segura, exercendo na prática as atividades que aprendeu na teoria. A supervisão também se torna menos direta, diferente dos estágios mais iniciais. Os nossos alunos realizam a extensão em vários locais, como creches, asilos, escolas, home care [...] (CEI1, informação verbal, 2024)

A integração gradual da extensão curricularizada em diferentes níveis do currículo universitário reflete a categoria da totalidade, na qual a extensão é compreendida como parte essencial e progressiva da formação acadêmica. Essa abordagem reforça que a extensão não é um componente isolado, mas se entrelaça com o conjunto da formação, possibilitando uma compreensão mais abrangente das relações educacionais. Esse entendimento se alinha à concepção de totalidade, segundo a qual, conforme Marx (2017), a apreensão das complexas dinâmicas formativas só é possível por meio do entendimento das contradições e mediações que a extensão estabelece com outros fenômenos acadêmicos e sociais. A extensão, portanto, assume um papel fundamental ao permitir que os estudantes experienciem, na prática, as interações e tensões entre ensino, pesquisa e ação comunitária, contribuindo para uma formação crítica e integrada. Observamos, de acordo com o depoimento que, ao longo do curso, à medida que o estudante adquire novos conhecimentos e habilidades, as atividades extensionistas também evoluem, permitindo uma formação articulada e conectada à prática social.

Entender a extensão curricularizada como parte de uma totalidade implica reconhecer que as relações de ensino, pesquisa e extensão se influenciam mutuamente, e que o desenvolvimento integral do estudante depende dessas conexões. Essa visão dialética permite não apenas apreender as contradições e mediações entre os componentes curriculares e a realidade social, mas também perceber a extensão como uma via para transformar tanto o contexto acadêmico quanto o social. Assim, a totalidade da educação superior é construída pela interação dinâmica e progressiva entre teoria e prática, universidade e comunidade, e entre a formação acadêmica e a realidade social. Na perspectiva do método materialista histórico-dialético, a ideia de totalidade implica que, desde os ciclos iniciais até as fases mais avançadas do curso, as atividades de extensão, estão interconectadas com as demais dimensões da vida acadêmica (ensino e pesquisa). Ao vincular a extensão a diferentes momentos do percurso acadêmico, desde a formação geral até as áreas específicas de atuação profissional, a instituição, em destaque, assegura que a formação do estudante seja ampla e coerente com a totalidade de sua experiência universitária. Isso significa que a prática extensionista é parte de um processo de formação integral, no qual o estudante aplica, reflete e reconfigura os conhecimentos teóricos adquiridos, reforçando a unidade entre teoria e prática.

A extensão por ciclos de vida, mencionada na fala antes apresentada, também se articula com a categoria da totalidade, ao promover uma formação que contempla as múltiplas realidades sociais, permitindo ao estudante vivenciar diferentes contextos ao longo de sua formação. A atuação em locais como creches, asilos, escolas e *home care* expande a compreensão de que a prática acadêmica não se limita ao ambiente universitário, mas abrange a totalidade da sociedade e suas necessidades. Essa abordagem curricular da extensão cria uma visão integrada da formação acadêmica e do impacto social, reforçando o compromisso da universidade com a transformação social em uma perspectiva totalizante. Além disso, o processo gradual de maior autonomia e menor supervisão na extensão, à medida que o estudante avança no curso, reflete uma formação dialética, na qual o conhecimento teórico é constantemente revisto e aprofundado por meio da prática. Essa progressão faz parte da totalidade da formação, uma vez que cada estágio contribui para o desenvolvimento de competências mais sofisticadas e para uma atuação mais assertiva e segura na comunidade.

Ao ser incorporada de forma gradual e integrada em diferentes níveis do currículo, a extensão curricularizada reflete a ideia de totalidade. Ademais, assegura que a formação dos estudantes seja completa, dinâmica e conectada com as demandas sociais, possibilitando que o conhecimento acadêmico seja aplicado de maneira efetiva e transformadora na realidade concreta da comunidade. Outro elemento presente no PDI da universidade pesquisada é a utilização da metodologia *service learning*, descrita no referido documento da seguinte forma:

[...] curricularização da extensão (Service Learning): metodologia ativa que coloca ensino e aprendizagem à serviço da comunidade, a fim de proporcionar experiências de aprendizado pragmáticas e progressivas, ao mesmo tempo que atende às necessidades da sociedade. Essa metodologia integra a vivência do ensino com atividades de extensão através da elaboração de projetos pelos estudantes, promovendo o desenvolvimento dos acadêmicos por meio da aplicação prática dos conhecimentos. (PDI-I1, 2023, p. 31).

Observamos no trecho apresentado no desenvolvimento da extensão curricularizada da IES uma abordagem ativa que integra ensino, aprendizagem e serviço à comunidade. Segundo seu PDI, ao envolver os estudantes em atividades práticas que atendem às necessidades sociais, essa metodologia proporciona uma experiência de aprendizado progressiva e pragmática. Os projetos extensionistas elaborados pelos estudantes não apenas lhes permite aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também promovem um desenvolvimento acadêmico mais completo, uma vez que combinam a prática com os conteúdos curriculares.

No entanto, é necessário problematizar os potenciais riscos da metodologia mencionada, especialmente no que tange à possibilidade de reforçar uma lógica de assistencialismo. Esse processo ocorre quando as ações de extensão focam exclusivamente em suprir necessidades imediatas da comunidade, sem levar em consideração a complexidade das causas sociais e sem promover transformações estruturais. Quando a curricularização da extensão é realizada de forma fragmentada ou desvinculada de uma análise crítica, corre-se o risco de reduzir a extensão a uma simples ajuda ou prestação de serviços, sem promover uma mudança efetiva nas relações sociais. A crítica ao assistencialismo está, portanto, relacionada à necessidade de garantir que a extensão não seja apenas uma atividade que objetiva prestar serviços, mas que tenha caráter emancipatório e dialógico. Isso significa que as ações extensionistas devem estar orientadas para a transformação social e a promoção da cidadania crítica, em vez de meramente responder às carências pontuais da comunidade. Para evitar o assistencialismo, é necessário que as atividades de extensão sejam desenvolvidas em parceria com a comunidade, promovendo o protagonismo dos envolvidos e uma troca mútua de conhecimentos, em vez de uma relação unidirecional de ajuda (Freire, 1977).

Diante do exposto, o *service learning* deve ser mais que uma prática de aplicação do conhecimento. Ele precisa ser orientado por uma visão crítica, de modo a contribuir para a formação de estudantes que compreendam e atuem sobre as desigualdades e os desafios sociais de forma transformadora, evitando que a extensão seja limitada a uma prática assistencialista e reforçando seu caráter educativo e dialógico.

No depoimento do membro do Forproex identificamos a percepção acerca do assistencialismo ou da prestação de serviços apresentada na sequência:

A extensão esteve presente em diferentes fases históricas, mas as primeiras experiências de extensão vêm muito na linha da prestação de serviço. Serviços que vêm de uma universidade que sabe para uma comunidade que não sabe. Por volta dos anos 1960, 1970, passamos a ter um debate muito forte sobre a educação no Brasil, principalmente sobre a democratização da universidade, então se fortalece a luta pela reforma da educação superior. Como diz o Darcy [Ribeiro], a universidade vem para problematizar a realidade e construir respostas. Então, o processo extensionista passa a envolver o estudante, como protagonista do aprendizado, trabalhando junto com a comunidade externa. A universidade pública se preocupa muito com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, com a interdisciplinaridade, com a interação dialógica. Estamos em sintonia com o que prevê o nosso sistema nacional, o que não quer dizer que não tenhamos fragilidades. Você vai encontrar, na sua convivência, na sua pesquisa, concepções mais conservadoras, mas hoje há um predomínio da concepção dialógica que queremos estabelecer. As pessoas continuam repercutindo a lógica da prestação de serviço, da prática assistencialista. A extensão é uma atividade que se dá na interação entre ensino e pesquisa, ela não é mais nem menos, ela vem para amalgamar esses campos. (MF, informação verbal, 2024).

Em seu depoimento o membro do Forproex reconhece que, apesar dos avanços, ainda existem fragilidades e concepções conservadoras que resistem à transformação e perpetuam a lógica assistencialista, dificultando a consolidação de uma prática verdadeiramente dialógica e transformadora. Isso reflete um desafio presente na extensão e enquanto há um movimento hegemônico em direção à prática dialógica, ainda coexistem modelos que se limitam à prestação de serviços, sem uma reflexão crítica sobre seu impacto social. O entrevistado aborda a tensão entre o passado assistencialista da extensão e os esforços contemporâneos para consolidar uma prática dialógica e interdisciplinar, que envolva o estudante como protagonista e a comunidade como parceira na construção de conhecimento. A crítica ao assistencialismo reforça a necessidade de se avançar em direção a uma extensão que não apenas responda às demandas imediatas da sociedade, mas que promova transformações sociais estruturais, com base em uma interação mútua e crítica entre universidade e comunidade. Silva, Vieira e Filho (2023) argumentam que um dos equívocos cometidos pela universidade em suas ações de extensão é o mero assistencialismo sem perspectiva de transformação social. Os autores afirmam, ainda, que outros entraves são: (i) as visitas da universidade à sociedade, essencialmente para coleta de dados e, muitas vezes, criando expectativas não atendidas; (ii) as publicações de relatos de experiências sem aprofundamento teórico, dentre outros descaminhos.

O PDI da universidade pesquisada também se refere à validação das ações de extensão como atividade complementar, enfatizando que “para a categoria de extensão, serão validadas apenas as atividades realizadas fora do escopo da extensão curricularizada” (PDI- II, 2023, p. 41). Outro documento, o PPC do curso de direito, destaca que as ações de extensão curricularizadas, aquelas incluídas na matriz curricular do curso, não serão contabilizadas como atividades complementares.

Nesse contexto, surge um aspecto contraditório importante. O PDI da instituição menciona o cumprimento dos marcos legais para a curricularização da extensão, mas, ao mesmo tempo, destaca que essas atividades não são contadas como atividades complementares. Essa conduta institucional nos leva a refletir sobre a forma como a extensão é tratada, equiparando-a às disciplinas regulares, sem reconhecer a complexidade e o valor adicional das ações extensionistas. Ao excluir o planejamento e desenvolvimento dessas ações do escopo das atividades complementares, a IES parece desconsiderar a natureza diferenciada e inovadora da extensão, que deveria ser valorizada não apenas como um componente curricular obrigatório, mas também como uma prática que enriquece a formação acadêmica e promove uma integração mais profunda entre a universidade e a sociedade. Outro ponto a ser observado, é que essa mesma instituição relata a existência dos projetos de extensão institucionalizados e não

curricularizados, o que nos leva a inferir que as atividades desses projetos são computadas como ações complementares em prejuízo daquelas desenvolvidas na extensão inserida no currículo.

Uma crítica relevante à questão antes levantada é a possível desvalorização da extensão curricularizada, em detrimento dos projetos de extensão institucionalizados. Ao refletirmos que as atividades dos projetos de extensão não curricularizados são computadas como atividades complementares, surge a preocupação de que a extensão inserida no currículo possa estar sendo negligenciada, em termos de impacto formativo e reconhecimento acadêmico. Essa prática pode gerar um desequilíbrio na estrutura educacional, na qual os projetos institucionais, ainda que historicamente importantes e bem consolidados, acabam ocupando um espaço que deveria ser destinado a promover uma integração mais orgânica entre extensão, ensino e pesquisa. É preciso não perder de vista que a extensão curricularizada tem como objetivo transformar o currículo, vinculando o aprendizado à prática social de forma contínua e estruturada ao longo da formação acadêmica. Quando os projetos de extensão não curricularizados são tratados como atividades complementares, há o risco de que os estudantes e a própria instituição priorizem essas atividades externas ao currículo, em vez de consolidar o modelo de extensão curricularizada, que busca promover uma práxis mais integrada e transformadora. Além disso, essa situação pode acarretar uma desvalorização da carga horária e do tempo dedicado à extensão dentro do currículo, comprometendo o desenvolvimento das competências esperadas, tanto para os estudantes quanto para o impacto comunitário. Caso as ações dos projetos de extensão institucionalizados sejam computadas como complementares, a inserção curricular da extensão perde sua força de transformação curricular, correndo o risco de ser reduzida a uma formalidade burocrática.

Destacamos o ideário da universidade pesquisada sobre a articulação da extensão ao ensino e à pesquisa, incluindo o âmbito da pós-graduação e o trabalho de conclusão de curso (TCC). Para tanto, apresentamos na sequência, um trecho do seu PDI:

Para que a extensão cumpra seu papel, necessita desenvolver ações com o objetivo de atender a sociedade nos aspectos culturais, científicos, tecnológicos e na prestação de serviços, como resultado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Concebida como instrumento articulador do ensino e da pesquisa entre si, e da Universidade com a comunidade em que atua, a extensão cumpre papel relevante como instrumento de emancipação. (PDI- II, 2023, p. 53).

Como IES, a universidade adota o princípio da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa. Nesse contexto, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é apontado como uma estratégia adicional para o desenvolvimento da pesquisa, promovendo sua articulação com a

extensão. Seu PDI explicita que “O TCC deverá ser construído dentro de uma linha analítica que envolva a indissociabilidade do universo acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.” (PDI-II, p. 15).

É salutar que a proposta de que o TCC seja construído dentro de uma perspectiva que o articula ao ensino, pesquisa e extensão, o que reflete uma visão holística e integradora da formação acadêmica. Essa abordagem reconhece que o ensino, a pesquisa e a extensão não são esferas isoladas, mas sim dimensões interdependentes que, quando articuladas, proporcionam uma formação mais completa, crítica e transformadora para o estudante.

Conforme Moraes (2020), o ensino é a base para a aquisição de conhecimento teórico, oferecendo aos estudantes as ferramentas conceituais necessárias para compreender e analisar a realidade. Por sua vez, a pesquisa permite que esse conhecimento seja aprofundado, questionado e expandido, promovendo a geração de novos saberes e a inovação científica. A extensão, finalmente, conecta o universo acadêmico com a sociedade, aplicando o conhecimento gerado na universidade para enfrentar problemas reais e promover o desenvolvimento social. Ao orientar o TCC dentro dessa linha analítica, a IES incentiva os estudantes a desenvolver projetos que não apenas demonstrem domínio teórico, mas que também integrem a investigação científica com práticas extensionistas. Isso pode significar, por exemplo, a realização de pesquisas aplicadas que respondam a demandas sociais identificadas em projetos de extensão, ou o desenvolvimento de produtos e serviços que possam ser utilizados em contextos comunitários.

A integração ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento do TCC promove uma formação acadêmica mais abrangente e significativa, em que o estudante é incentivado a articular teoria, investigação científica e prática social. Essa abordagem não só reforça a aplicação do conhecimento em contextos reais, mas também fortalece a responsabilidade social da universidade. Como destaca Moraes (2020), "a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para garantir que a formação acadêmica contribua efetivamente para a transformação social, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento e amplia a capacidade crítica dos estudantes" (p. 89). Essa integração se articula a uma formação que vai além do simples cumprimento de requisitos curriculares, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, oferecendo-lhes uma experiência acadêmica que valoriza tanto o conhecimento teórico quanto a sua aplicação prática. Além disso, reforça a responsabilidade social da universidade, ao garantir que o conhecimento produzido não fique restrito ao ambiente acadêmico, mas seja também utilizado para promover mudanças significativas na sociedade. Adotar essa perspectiva no desenvolvimento do TCC, também inserido no currículo, contribui para a consolidação da curricularização da extensão, como preconizado pelas diretrizes nacionais de educação superior, fortalecendo o papel da

universidade como um agente de transformação social.

Na IES com organização acadêmica de centro universitário, observamos que a categoria de curricularização aparece com frequência em 17 depoimentos (6,0%). Nesse contexto, destaca-se a metodologia de *service learning*, utilizada para o desenvolvimento das ações de extensão e descrita no PDI da instituição *que* registra o seguinte:

[...] esta metodologia ativa une o processo de ensino e aprendizado ao serviço comunitário, proporcionando experiências educacionais práticas e evolutivas, enquanto responde às necessidades sociais. Ela articula a experiência educacional com projetos de extensão desenvolvidos pelos estudantes, fomentando o crescimento acadêmico através da aplicação prática do saber (PDI- I2, 2023, p. 95).

É importante destacar que, conforme já mencionado, a utilização de metodologias inovadoras tanto para o desenvolvimento das ações quanto para a avaliação da extensão reflete um indicador avaliado pelos instrumentos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação pelo Sinaes (Brasil, 2018). Também como já discutido, o *service learning* pode estar relacionado à prestação de serviços e, nessa instituição, da mesma forma que na universidade pesquisada, não encontramos nos depoimentos dos entrevistados, elementos que indicassem tal fato.

Na análise das informações dos entrevistados acerca da utilização de metodologia inovadoras nas ações extensionistas no centro universitário, tivemos o seguinte depoimento: “o projeto integrador não funcionava, eram apenas ações pontuais. Agora temos a teoria, o problema, o projeto e as ações” (CEI2, 2023). O entrevistado relata que houve uma mudança de um projeto integrador de extensão que não era ativo, para uma metodologia baseada na identificação de problemas e proposição de ações. Outra opinião encontrada, ainda com relação ao uso de metodologias, foi de que “agora acontece o uso na iniciação científica dentro da extensão” (NDI2, informação verbal, 2024). Nesta última afirmação, verifica-se que o entrevistado considera a utilização da iniciação científica como algo inovador na prática da extensão, o que, pela organização acadêmica considerada, deveria ser uma determinação institucional sua articulação com a extensão.

O centro universitário também menciona, em seus documentos institucionais, a articulação ao ensino e à pesquisa, considerando o trabalho de conclusão de curso, ao declarar que “deve ser elaborado sob uma abordagem analítica que englobe os três pilares fundamentais do ambiente acadêmico: ensino, pesquisa e extensão” (PDI, I2, 2024). É importante considerar que participação dos estudantes em projetos de extensão pode proporcionar uma compreensão

mais profunda dos problemas enfrentados pela comunidade e, assim, enriquecer o conteúdo do TCC. Ao articular o ensino e a pesquisa com a realidade social, o discente pode incorporar essas experiências na elaboração do trabalho em questão, tornando-o mais relevante e com maior impacto social. Isso também pode ampliar o horizonte do estudante, levando-o a considerar aspectos éticos, culturais e sociais que, de outra forma, poderiam ser negligenciados. Também a pós-graduação é mencionada pela instituição como elemento de articulação com a extensão. O Regulamento de Extensão, outro dos documentos analisados, explicita que um dos objetivos das ações extensionista é de “integrar aos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação ações educativas significativas e transformadoras (Regulamento de Extensão-I2, 2024, p. 8).

Entretanto, a articulação das atividades de extensão à pesquisa foi negada por um dos entrevistados no centro universitário pesquisado, que referiu: “a extensão está dentro das atividades complementares, nos projetos integradores que são desenvolvidos do 1º ao 8º período, com 40 horas cada período. Mas não tem articulação com a pesquisa” (CEI2, informação verbal, 2024).

A participação das ligas acadêmicas encontra-se descrita também no PDI, o que não foi mencionado na IES com a organização acadêmica discutida anteriormente – universidade. Podemos observar essa descrição no trecho a seguir:

As ligas acadêmicas consistem em grupos de estudantes que compartilham um interesse acadêmico específico e se organizam para explorar esse interesse através de atividades práticas e teóricas. Sob a supervisão de um ou mais professores da IES, essas ligas têm o objetivo de contribuir para o avanço científico, além de apoiar os objetivos de ensino e extensão da universidade. (PDI-I2, 2023, p. 134)

A abordagem defendida no documento analisado reflete a função e a importância das ligas acadêmicas no ambiente acadêmico, descrevendo-as como grupos organizados de estudantes que compartilham um interesse acadêmico comum e buscam aprofundar seus conhecimentos por meio de atividades práticas e teóricas. Essas ligas não só proporcionam uma oportunidade para que os estudantes apliquem e expandam seu aprendizado fora da sala de aula, mas também servem como um veículo para o avanço científico e o apoio aos objetivos de ensino e extensão da universidade.

A supervisão de professores da IES, destacada no trecho apresentado, prevê que as atividades realizadas estejam alinhadas com as metas educacionais e científicas da instituição, reforçando a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que é um dos pilares fundamentais da educação superior. Assim, as ligas acadêmicas funcionam como agentes de mediação entre

o conhecimento teórico adquirido em sala de aula e sua aplicação prática, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento do papel da instituição na sociedade.

Na instituição com organização acadêmica de faculdade, no que se refere à categoria *curricularização*, constatamos menção a temas que envolvem essa categoria em uma frequência de 18 (6,2%) nos depoimentos, percentual maior que o da universidade (5,2%) e do centro universitário (6,0%), como discutido antes.

O PDI da faculdade pesquisada enfatiza a preocupação dessa IES com a rotineira atualização do currículo, o que nos leva a inferir que a adequação à nova resolução de N.º 07/2018 já foi expressa nos fazeres institucionais.

As políticas acadêmicas abrangem o ensino, a iniciação científica/pesquisa e a extensão e traduzem-se em ações acadêmico-administrativas nos cursos de graduação e pós-graduação da CCI que busca continuamente manter seus currículos atualizados, programas de iniciação científica, monitoria e nivelamento. (PDI-I3, 2023, p. 33).

A curricularização foi expressa na fala de um dos entrevistados na faculdade pesquisada, que afirmou que o processo representa “o acréscimo das ações de extensão como disciplinas, é o que fazemos com os projetos integradores” (NDII3, informação verbal, 2024). Nesse depoimento, verificamos que a IES adota a extensão no formato de projetos integradores, como disciplinas na matriz curricular. A IES refere-se à atribuição de notas em função da participação dos estudantes nos eventos de extensão. Para tanto, seu PDI declara que “pela participação em atividades complementares de ensino, incluindo: pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, monitoria, iniciação científica, entre outras pode ser atribuída uma nota com a anuência da diretoria acadêmica” (PDI- I3, 2023, p. 105). A informação demonstra que existe, por parte da instituição, uma preocupação em ampliar a participação dos estudantes nos eventos extensionistas, bem como em valorizar a participação pela adição de uma nota.

Outro elemento importante a destacar é o detalhamento das atividades complementares, incluindo aquelas de extensão. O PDI da IES em questão menciona que “as atividades complementares, fortalecerão o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão e, sendo um componente do curso, terão uma carga horária conforme o Projeto Pedagógico do Curso e deverão ser somadas ao currículo do curso” (PPC do curso de direito- I3, 2023, p. 108). Além disso, o mesmo documento enfatiza a importância das atividades complementares como um elemento chave para o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, que é central na missão de uma IES. Ao integrar essas atividades ao currículo do curso, com uma carga horária definida no PPC, a instituição assegura que a extensão não seja tratada como uma atividade

acessória ou extracurricular, mas como uma parte essencial e estruturante da formação acadêmica dos estudantes. Essa integração fortalece a extensão, ao garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar de atividades que vão além do conteúdo teórico e prático das disciplinas tradicionais. As Atividades Complementares, ao serem incorporadas ao currículo, promovem a aplicação do conhecimento em contextos reais, permitindo que os estudantes interajam diretamente com a comunidade e desenvolvam competências que só podem ser adquiridas através da prática extensionista.

Por fim, é relevante observar que a abordagem curricular antes comentada, pode assegurar que a extensão contribua para uma formação mais integral dos estudantes, preparando-os não apenas como profissionais técnicos, mas também como cidadãos conscientes e engajados com as necessidades e desafios sociais. A ideia de que essas atividades sejam somadas ao currículo sublinha a importância da extensão como uma dimensão indissociável da educação superior, reforçando o compromisso das IES com a formação de indivíduos capazes de contribuir ativamente para o desenvolvimento social e econômico da comunidade.

5.5 Síntese parcial

No capítulo 5, analisamos e interpretamos os dados da pesquisa com base no materialismo histórico-dialético, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Franco (2005). A análise seguiu uma abordagem que parte da totalidade para as partes específicas, discutindo inicialmente a frequência das categorias *relação avaliação/regulação e curricularização* e examinando como esses elementos promovem a concretização da extensão universitária.

Exploramos a importância de considerar a organização acadêmica ao desenvolver políticas e estratégias de extensão, destacando que cada tipo de instituição possui forças e desafios próprios que influenciam diretamente como a extensão é concebida, implementada e avaliada. Para cumprir seu papel transformador, é essencial que as políticas educacionais reconheçam essas diferenças e promovam abordagens que valorizem as especificidades de cada organização acadêmica, ao mesmo tempo que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nas análises, identificamos no PDI da universidade privada a manifestação da categoria *relação avaliação/regulação* por meio de referências aos marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, a LDB n.º 9.394/1996 e o Plano Nacional de Extensão (Forproex, 2006). Destacamos que a regulação no desenvolvimento da extensão pode desempenhar um

papel duplo: enquanto oferece um marco de referência para as IES, também atua como mecanismo de controle, exigindo alinhamento a documentos institucionais e ao cumprimento dos objetivos da política de avaliação. As IES, para garantir sua sustentabilidade, precisam atender a esses instrumentos regulatórios. No entanto, a Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012) enfatiza a importância de que, além de se ajustar aos marcos regulatórios, as IES mantenham sua identidade institucional, considerando o contexto local e regional, bem como os anseios das comunidades, elemento essencial para a transformação social.

A categoria *relação avaliação/regulação* foi mencionada 26 vezes (9,0%) pelos entrevistados da universidade, sugerindo um direcionamento institucional para o cumprimento das exigências regulatórias. Essa mesma categoria aparece 15 vezes (5,2%) nos depoimentos do centro universitário e 14 vezes (4,8%) na faculdade, sendo mais frequente nas universidades.

Ao analisar a *curricularização da extensão*, observamos que, na universidade, os PPCs estabelecem a flexibilização curricular com um mínimo de 10% da carga horária dedicada a programas de extensão, conforme o PNE 2014-2024 e a Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018. Nos depoimentos da universidade, a categoria aparece em 15 ocorrências (5,2%), uma frequência inferior à de "relação avaliação/regulação" (9,0%) e "gestão acadêmica" (10,4%). No centro universitário, a categoria de curricularização aparece em 17 depoimentos (6,0%) e é complementada pela metodologia de *service learning*, descrita no PDI como suporte para o desenvolvimento das ações de extensão. Na faculdade, a curricularização foi mencionada 18 vezes (6,2%), uma frequência ligeiramente superior à das outras instituições.

Observamos que a inclusão da extensão no currículo pela Resolução n.º 7/2018 reflete uma mudança paradigmática ao colocar a extensão no mesmo nível do ensino e da pesquisa, incentivando o aprendizado além da sala de aula e promovendo o envolvimento com a comunidade. No entanto, essa mudança traz desafios importantes, uma vez que recebe influências também do tipo de organização acadêmica a que pertencem as instituições, e não garante, por si só, o desenvolvimento efetivo das práticas extensionistas.

CAPÍTULO 6 – EXTENSÃO NAS ESTRUTURAS ACADÊMICAS: GESTÃO, AVALIAÇÃO E IMPACTO COMUNITÁRIO SOB A POLÍTICA DO SINAES

O capítulo 6 tem como objetivo dar continuidade às análises dos dados iniciadas no Capítulo 5, investigando quais categorias emergiram a partir dos dados coletados, averiguando os mecanismos institucionais que sustentam as práticas de extensão nas IES privadas, com atenção às especificidades de cada tipo de organização acadêmica. Na seção 6.1, estudamos a categoria *gestão acadêmica*, que nos permitiu explorar as práticas institucionais que viabilizam a extensão, deixando aspectos como planejamento, formação docente, sensibilização estudantil, financiamento, parcerias institucionais e metodologias de desenvolvimento e registro das ações extensionistas. Com isso, destacamos o papel organizacional que garante a concretização das atividades extensionistas no cotidiano das IES. Na seção 6.2, discutimos a categoria *avaliação da extensão* para compreender como os processos de avaliação institucional e específicos da extensão são desenvolvidos. Seja por meio da autoavaliação formada pela CPA ou de instrumentos avaliativos voltados exclusivamente para a extensão. Essa análise revelou as práticas e o nível de integração entre as ações de extensão e o sistema de avaliação que cada IES desenvolve. Na seção 6.3, exploramos a categoria *interação com a comunidade e os impactos sociais* tendo em vista sua relevância na discussão sobre as relações desenvolvidas entre as IES e as comunidades atendidas, enfatizando o compromisso com os impactos sociais gerados pelas atividades extensionistas.

Este capítulo examina como as categorias *gestão acadêmica*, *avaliação da extensão* e *interação com a comunidade e impactos sociais* se manifestam na prática extensionista de instituições pertencentes a diferentes organizações acadêmicas. Analisamos, também, a influência direta da política do Sinaes nessas práticas, evidenciando os desafios enfrentados pelas instituições pesquisadas para desenvolver a extensão. Esses entraves refletem a busca por equilibrar a finalidade formativa e social das atividades extensionistas com as exigências da política de avaliação vigente.

6.1 Gestão acadêmica: estruturas, desafios e estratégias de integração

Para apreendermos todos os mecanismos de gestão desenvolvidos nas IES privadas pesquisadas voltados à viabilização das práticas extensionistas, utilizamos a categoria *gestão acadêmica*, considerando que no âmbito institucional e dos cursos ela pode determinar a

materialidade da extensão nas IES. Essa categoria trouxe elementos importantes do ponto de vista do planejamento, formação do corpo docente, sensibilização de estudantes, financiamento, estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de metodologias tanto para o desenvolvimento e o registro das ações de extensão. É importante mencionar que a categoria gestão acadêmica genuinamente se entrelaça às outras duas analisadas no Capítulo 5 – *relação avaliação/regulação e curricularização* – uma vez que seus fazeres e deliberações se articulam diretamente ao que determina a legislação vigente e ao processo de inserção curricular da extensão. Tal preceito é determinante para o alcance dos índices de qualidade previstos pelo Sinaes e, conseqüentemente, por sua sobrevivência no segmento privado de educação superior.

No contexto da instituição pesquisada com organização acadêmica de universidade, a categoria *gestão acadêmica* trouxe ao debate elementos fundamentais para o desenvolvimento da extensão, como a formação de professores voltada para as atividades extensionistas, a aquisição de convênios e parcerias, o financiamento, a internacionalização e o envolvimento dos órgãos colegiados no planejamento das ações institucionais. Essas particularidades integram a totalidade do processo de extensão nas instituições. Conforme Marx (1985), compreender plenamente uma fase de um fenômeno exige relacioná-la com as demais, investigando cada elemento em sua interdependência com o todo. Desse modo, os elementos constituem o todo por meio de suas relações, mas a totalidade não se reduz à mera soma das partes, pois, quando analisados isoladamente, esses componentes perdem o sentido do acontecimento como um processo integral. Nessa direção, os pontos mencionados não só integram, mas viabilizam a materialização da extensão.

A categoria *gestão acadêmica* foi registrada na universidade com 30 ocorrências nos depoimentos dos entrevistados (10,4%), evidenciando uma maior preocupação com os processos que a envolvem. O PDI da universidade pesquisada ressalta que a IES, “em busca da qualidade e da excelência fundamenta-se no princípio de que um alto nível de capacitação docente deva estar atrelado ao ensino, pesquisa e extensão” (PDI-II, 2023, p. 144). O trecho é significativo porque reconhece que a formação integral dos docentes no alcance de padrões elevados de qualidade acadêmica deve ser abrangente, integrando as três funções básicas da universidade. A vinculação entre a formação docente e as atividades de ensino, pesquisa e extensão reforça a ideia de que a excelência acadêmica não se limita apenas ao domínio de conteúdos e à habilidade de transmiti-los (ensino), mas também à capacidade de gerar novos conhecimentos (pesquisa) e de aplicar esses conhecimentos para o benefício da sociedade (extensão). Dessa forma, a IES demonstra um compromisso com uma abordagem educacional holística, que não só melhora a competência dos docentes, mas também amplia o seu impacto na sociedade. Entretanto, é

fundamental que essa afirmação seja acompanhada de políticas e práticas concretas que promovam a integração dessas três dimensões na capacitação docente. Isso inclui incentivos para que os professores se envolvam ativamente em projetos de pesquisa e extensão, oportunidades de desenvolvimento profissional focadas na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e uma cultura institucional que valorize igualmente as três áreas. Somente assim, a busca pela excelência poderá se materializar de forma efetiva, resultando em um ambiente acadêmico verdadeiramente inovador e conectado com as necessidades da sociedade.

No que se relaciona à formação docente para as atividades de extensão, um dos entrevistados na universidade relatou que “existem as reuniões pedagógicas. Aqui na IES, elas se resumem a dois ou três dias nos quais há uma palestra inaugural e várias oficinas, que são elaboradas pelos próprios docentes e coordenadores, e muitas são voltadas à extensão” (CDI1, informação verbal, 2024). Destacamos a referência feita pelo entrevistado às reuniões e oficinas voltadas à extensão como ações de atenção à formação contínua de professores nas estratégias da gestão acadêmica, o que é importante em função das atribuições que, progressivamente, são acrescentadas à agenda dos docentes. O entrevistado realça que muitas das oficinas se direcionam à extensão. No entanto, outro entrevistado na mesma IES informou, com relação à realização dos eventos de formação docente, que “deveria haver mais capacitações para os professores” (NEI1, informação verbal, 2024).

Com relação à questão abordada nos dois últimos relatos, Santos, Pereira e Lopes (2018) defendem que a intensificação do trabalho docente está relacionada, entre outros fatores, com as exigências das avaliações do professor, que promovem uma pressão constante para publicação em revistas e periódicos de alto impacto e para o desenvolvimento de projetos de investigação, com colaboração internacional, por exemplo. Observa-se, nessas práticas, que as características e o tipo de conhecimento produzido pelas IES são, muitas vezes, regulados e monitorados por agências externas de avaliação, impostas de fora às instituições. Ainda com relação à formação dos docentes no âmbito da extensão, outro entrevistado na universidade informou que

[...] as formações acontecem pontualmente. Como o núcleo foi criado em dezembro de 2022, um dos nossos objetivos estratégicos é um programa de formação continuada em extensão para professores, estudantes e também instituições parceiras, para que elas não percebam os alunos como seus funcionários. Há instituições que veem os alunos como mão de obra barata (sic). Também há uma semana de formação com oficinas, todo início de semestre, ofertada para os professores. Uma dessas oficinas é sobre extensão (CEXI1, informação verbal, 2024).

O depoimento do entrevistado revela que existem alguns aspectos de fragilidade no que se relaciona à formação docente para a extensão. Inicialmente, constatamos a afirmação de que

elas são pontuais e que não há, ainda, um programa de formação continuada. O mesmo entrevistado aponta, também, um elemento importante: a necessidade de que as formações sejam estendidas aos colaboradores das organizações parceiras, pois, segundo sua percepção, “Há instituições que veem os alunos como mão de obra barata” (CEXI1, informação verbal, 2024). Esse entendimento revela uma conduta inadequada, na qual o estudante é percebido apenas como um prestador de serviços nas ações de extensão, desconsiderando-se sua posição como agente em processo de aprendizagem.

A categoria *gestão acadêmica* também nos permitiu compreender a postura da IES pesquisada quanto ao incentivo e fomento à extensão, atrelada a alguns elementos importantes, como o estabelecimento de parcerias e convênios e a internacionalização. Em relação ao último elemento, o PDI da universidade menciona que “a universidade busca também ampliar o número de convênios e parcerias internacionais existentes, fomentando o espaço para intercâmbios, produção tecnológica, científica, de extensão e publicações conjuntas” (PDI-II, 2023, p. 85). Desse modo, fica clara a previsão da universidade em expandir suas colaborações internacionais, visando promover intercâmbios e fortalecer a produção acadêmica e científica, além de incentivar a extensão. Outro elemento importante relacionado à viabilização da extensão, é o financiamento das ações. A fala de um dos entrevistados revela que

[...] o nosso orçamento é pequeno para tudo que precisamos, mas está evoluindo por conta do número de alunos. O cálculo do investimento é sempre baseado no percentual de alunos da instituição. Mas hoje, precisávamos de um pouco mais de recursos para dar conta do que temos pensado (CEXI1, informação verbal, 2023).

Um dos entrevistados na universidade informou acreditar que a organização acadêmica da IES influencia na captação de recursos, afirmando “penso que principalmente na forma como planeja e desenvolve a extensão, como aloca recursos e parceiros também” (PI1, informação verbal, 2023). As falas dos dois entrevistados revelam que o fato de pertencer à organização acadêmica universidade facilita a aquisição de insumos e formalização de convênios com instituições parceiras, mas que ainda existe a necessidade de mais recursos para as ações.

Melo (2000) afirma não haver impedimento para que as políticas de incentivo sejam aplicadas a qualquer IES, independentemente de sua natureza jurídica, desde que estejam envolvidas em atividades que contribuam para a implementação de políticas públicas prioritárias. É essencial, no entanto, garantir que os recursos sejam destinados corretamente, conforme planejado, assegurando que os incentivos beneficiem verdadeiramente o cumprimento dessas políticas. Conforme a reflexão de Marx (2006), “os homens fazem sua própria história, mas não

a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” O financiamento da extensão nas IES públicas e privadas enfrenta desafios que resultam de condições materiais e históricas herdadas, incluindo a escassez de recursos financeiros e a priorização de outras áreas, como ensino e pesquisa. A falta de uma política pública clara para o financiamento da extensão intensifica essa limitação, fazendo com que muitas instituições dependam de recursos próprios ou de parcerias externas, que raramente são suficientes ou sustentáveis a longo prazo. A dificuldade em medir o impacto imediato das atividades extensionistas agrava a captação de recursos, pois os recursos são alocados para áreas com resultados mais tangíveis e imediatos. Nesse cenário, as IES são desafiadas a desenvolver estratégias de financiamento diversificadas para garantir a continuidade e a expansão das ações extensionistas, essenciais tanto para a formação integral dos estudantes quanto para o fortalecimento da interação com a sociedade.

Com efeito, é preciso que novas perspectivas, com relação à extensão, sejam criadas nas instituições de educação superior. Nesse sentido, Deus (2020) afirma que a universidade se renova ao se abrir para criar e recriar caminhos que anunciam a extensão não mais como uma prática sem recursos financeiros ou operacionais, e dependente de militância ou voluntariado de alguns professores, técnicos e estudantes. Essa ideia alinha-se com o entendimento de que a extensão não é apenas uma atividade complementar, mas um componente essencial da missão universitária, ao lado do ensino e da pesquisa. Quando a universidade se abre para essas novas possibilidades, ela não apenas reforça a extensão, mas também se fortalece como instituição que responde às demandas sociais, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e engajada. Por fim, essa transformação exige que a universidade repense suas políticas, a alocação de recursos e as estruturas de apoio, garantindo que a extensão possa se desenvolver de forma sustentável e impactante. A implicação direta disto é que a extensão se torne uma prática institucionalizada, apoiada por políticas públicas e recursos que permitam sua efetiva implementação e expansão, rompendo com a dependência de esforços isolados e voluntários.

A categoria *gestão acadêmica* nos subsidiou na compreensão de como ocorre a participação dos órgãos colegiados na condução da extensão. Identificamos a seguinte expressão no PPC do curso de direito da instituição universidade: “a coordenação possui a responsabilidade de gerenciar as principais atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito de seu curso, de acordo com as diretrizes emanadas do colegiado de curso, do núcleo docente estruturante e dos colegiados superiores” (PPC do curso de direito, 2023, p. 162). O trecho realça o papel dos órgãos colegiados na governança acadêmica, especificamente no contexto da coordenação de cursos. O documento mencionado afirma que a coordenação é responsável por gerenciar as

principais atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso, seguindo as diretrizes estabelecidas pelos órgãos colegiados. Essa estrutura reflete um modelo de gestão acadêmica que busca assegurar a coerência e a qualidade das atividades desenvolvidas no curso, ao mesmo tempo que, garante que as atividades estejam alinhadas com os princípios e os objetivos institucionais mais amplos. Neste contexto, a coordenação atua como um elo entre as diretrizes formuladas pelos órgãos colegiados e a execução prática das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

A menção aos Colegiados Superiores e ao NDE indica que as decisões tomadas pela coordenação não são isoladas, mas resultam de um processo colaborativo e consultivo que envolve diferentes níveis de governança acadêmica. Isso é importante porque pode assegurar que as ações da coordenação estejam em consonância com a visão institucional, promovendo uma integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a eficácia desse modelo depende de quão bem essas diretrizes são comunicadas e implementadas, e da flexibilidade que a coordenação tem para adaptar as orientações aos contextos específicos de cada curso. Além disso, a dinâmica entre a coordenação e os órgãos colegiados deve ser colaborativa, permitindo troca de informações e de *feedback* contínuo, para que as atividades acadêmicas possam evoluir de acordo com as necessidades dos estudantes e da sociedade. O trecho apresentado no PCC analisado destaca um sistema de governança que, quando bem aplicado, pode contribuir significativamente para a qualidade e a relevância das atividades acadêmicas, promovendo um alinhamento estratégico entre as diferentes esferas da instituição.

Em um cenário de gestão colegiada, o Parecer n.º 4, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), de 17 de junho de 2010, estabeleceu que a identidade de um curso de graduação, apoiada por membros do corpo docente em um processo contínuo de liderança acadêmica, se torna uma referência tanto para os acadêmicos quanto para a sociedade. Esse fator é um diferencial para IES que desejam se destacar em seus cursos (Conaes, 2010). Pereira (2011) destaca que a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no processo de gestão da educação superior reflete a compreensão de que o Projeto Pedagógico do Curso deve ser fruto de uma construção coletiva. Essa construção envolve educadores que representam o perfil desejado para o projeto a ser desenvolvido, enfatizando o caráter pluralista na definição das principais atividades do curso.

De acordo com o referido parecer, o propósito do NDE vai além dos objetivos administrativos do curso, como assegurar o cumprimento contínuo de fluxos relacionados a matrículas e à organização da matriz curricular, que são responsabilidades do órgão de colegiados. Diante disto, o NDE deve ser composto por docentes que contribuam para a construção da identidade do curso, não uma identidade personificada, mas sim um

reconhecimento coletivo de que, além de funções administrativas, há educadores que atuam como referência no processo educacional da instituição, formando um núcleo docente verdadeiramente estruturante (Conaes, 2010).

Analizamos as percepções dos entrevistados com relação à atuação do NDE no planejamento da extensão no âmbito dos cursos. Neste contexto, um dos entrevistados na universidade pesquisada afirma que “o NDE, junto com todos os professores do curso, nas reuniões, planeja as ações de extensão.” (NDI1, informação verbal, 2024). Esta fala demonstra que o planejamento dos eventos de extensão ocorre de forma conjunta, não apenas com o NDE, mas com a participação dos demais professores do curso. Outro entrevistado na mesma IES declarou que “participamos nas reuniões uma vez por mês” (NDI1, informação verbal, 2024), demonstrando que existe a periodicidade no âmbito do curso de direito da instituição. No curso de enfermagem, o representante do seu NDE afirmou que “participamos junto com os professores do curso” (NEI1, informação verbal, 2024), o que já demonstra que o planejamento da extensão, no âmbito desse curso, não é realizado apenas pelo NDE.

A análise das entrevistas realizadas na universidade revelou mecanismos diversos de participação do NDE no planejamento da extensão. Um ponto positivo a ser observado é que, em geral, os relatos indicam que essa participação existe e que a instituição se distancia de um modelo de gestão em que o processo decisório é tomado apenas pela coordenação do curso e pela reitoria. Neste contexto, é relevante destacar como o NDE atua como um elemento mediador entre os diferentes atores envolvidos no planejamento da extensão. As mediações que este colegiado realiza refletem as funções intermediária e integradora que desempenha, conectando as práticas de extensão com as diretrizes institucionais e promovendo a participação de diversos membros da comunidade acadêmica no processo decisório. No que se relaciona a relevância dessas relações sociais para a criação de novas estruturas, Marx (2008) afirmou que

[...] na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. (Marx, 2008, p. 47).

Essa afirmação ressalta que a organização do trabalho e as interações sociais dentro da universidade são moldadas por relações que vão além das decisões individuais, sendo influenciadas por fatores históricos, culturais e econômicos que estruturam a vida acadêmica.

Nesse contexto, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) se torna essencial para articular e integrar as diferentes vozes e perspectivas, contribuindo para uma gestão mais coletiva e eficaz da extensão. A atuação do NDE não se limita a um papel meramente consultivo; ele é um agente de transformação que promove a inclusão de múltiplos saberes e experiências no planejamento das atividades extensionistas. Com a integração de docentes de diversas áreas e especializações, o NDE cria um espaço de diálogo que permite a troca de ideias e a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados na extensão. Isso se alinha à ideia de que as práticas educacionais devem ser participativas e colaborativas, respeitando a pluralidade de conhecimentos presentes na comunidade acadêmica.

Os depoimentos dos representantes do NDE da instituição revelam que, embora existam diversos mecanismos de participação, que podem envolver apenas membros do NDE ou a inclusão de outros professores, essa integração de membros é um indicativo positivo de que a universidade adota um modelo de gestão mais democrático e inclusivo. Nesse sentido, a mediação do NDE é fundamental para assegurar que as decisões sobre a extensão não fiquem restritas à coordenação do curso ou à reitoria. Em vez disso, o NDE promove um diálogo entre as diferentes instâncias da universidade, facilitando uma gestão colegiada que valoriza as contribuições de todos os agentes acadêmicos

O papel mediador do NDE contribui para a construção de um ambiente universitário onde a extensão é integrada ao planejamento estratégico do curso e da instituição como um todo. Ao mediar as demandas e os interesses de diversos setores e atores, o colegiado em destaque assegura que a extensão não seja tratada de forma isolada ou como uma atividade periférica, mas como uma dimensão central da prática acadêmica, em consonância com as políticas de extensão e as exigências do Sinaes. Essa interlocução torna-se uma prática essencial para a democratização da gestão universitária, permitindo que a extensão seja planejada e executada de maneira participativa e integrada, fortalecendo tanto a qualidade das atividades de extensão quanto a coesão institucional.

Outra questão importante identificada na categoria *gestão acadêmica*, no contexto da universidade pesquisada, é a realização do registro dos eventos e das atividades de extensão. A Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018) delibera no seu artigo 15 que “as atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados” (p. 4).

A ideia do registro e da análise das ações de extensão é fundamental para assegurar a efetividade e o impacto dessas ações no contexto acadêmico e social. Registrar e documentar

as atividades de extensão permite uma organização sistemática dos planos de trabalho, das metodologias utilizadas e dos instrumentos aplicados, criando um rico banco de dados que pode ser utilizado tanto para a melhoria contínua das práticas como para a prestação de contas e a transparência institucional. Conforme Santos, Meirelles e Serrano (2013), a utilização de registros prévios das ações de extensão é um procedimento desejável para o fornecimento de uma base de comparação e posterior análise das atividades. Além disso, essa sistematização é determinante para a análise crítica dos conhecimentos gerados pelas atividades de extensão. Ao documentar cada etapa do processo, é possível a IES identificar as práticas mais eficazes, os desafios enfrentados e as soluções adotadas, proporcionando um ciclo de *feedback* que retroalimenta o planejamento de futuras atividades. Esse escrito também permite que os conhecimentos gerados sejam compartilhados com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, ampliando o alcance e a aplicabilidade dos resultados.

Também é importante destacar a integração da documentação feita sobre as atividades de extensão ao processo de avaliação institucional e curricular. A análise sistemática dos registros das atividades de extensão pode fornecer evidências concretas do cumprimento das diretrizes estabelecidas, como a Resolução CNE/CES N.º 7/2018 (Brasil, 2018), e contribuir para o aprimoramento das políticas de curricularização da extensão. Dessa forma, a documentação rigorosa não só fortalece a qualidade e a relevância das atividades de extensão, mas também assegura que essas iniciativas sejam reconhecidas e valorizadas no contexto da formação acadêmica e do desenvolvimento social. A esse respeito, um dos entrevistados relatou: “fazemos os registros por meio de relatórios das disciplinas e seus métodos avaliativos e também através de certificados, no caso das ligas.” (CEI1, informação verbal, 2023).

Sem dúvidas, registrar as atividades de extensão por meio de relatórios das disciplinas, é uma prática que agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem e contribui para a legitimação e reconhecimento dessas atividades nos âmbitos acadêmico e profissional. Isto porque os relatórios de disciplinas e seus métodos avaliativos oferecem uma visão detalhada das etapas de desenvolvimento das atividades, permitindo uma análise crítica e sistemática dos objetivos, metodologias, resultados e desafios enfrentados. Esses documentos servem como evidências concretas da participação dos estudantes e da aplicação prática dos conhecimentos teóricos, proporcionando um rico material para a reflexão sobre a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, a emissão de certificados formaliza a conclusão das atividades de extensão, conferindo aos estudantes um reconhecimento oficial de sua participação e desempenho. Há o reconhecimento de que esses certificados não apenas validam as competências adquiridas, mas também podem ser incorporados ao portfólio profissional dos

estudantes, valorizando suas experiências práticas no mercado de trabalho.

No cenário da instituição com organização acadêmica de centro universitário, a categoria *gestão acadêmica* apareceu na frequência de 23 (8,0%) depoimentos, um percentual inferior à instituição com organização acadêmica de universidade (10,4%) e nos mostrou que, em se tratando de incentivo e fomento, o PDI do centro universitário ressalta a preocupação institucional com oferta de programas de apoio ao estudante, que incluem as atividades de extensão. O referido documento menciona que

[...] aos discentes estão destinadas ações e metas de valorização do educando como centro do processo ensino-aprendizagem, com programas de apoio à monitoria, à pesquisa, às atividades de extensão e de suporte às carências identificadas ao longo do processo de aprendizagem. (PDI- I2, 2023, p. 178).

Considerando a percepção expressa no trecho apresentado, a IES destaca a importância de colocar os discentes no centro do processo de ensino-aprendizagem, destacando que as ações e metas institucionais são focadas na valorização do estudante e na implementação de programas específicos para as necessidades do corpo discente. Isso reflete um compromisso em oferecer uma educação holística e personalizada, que, segundo o documento, não apenas busca o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também atende às suas necessidades individuais, promovendo uma formação mais completa e eficaz. No trecho mencionado, a instituição prevê um enfoque pedagógico que reconhece o estudante como o principal agente de sua própria aprendizagem, proporcionando ferramentas e recursos que potencializam seu sucesso acadêmico e pessoal.

Quando analisamos a percepção de um dos entrevistados no centro universitário pesquisado sobre o apoio oferecido para a viabilização das ações de extensão, obtivemos a seguinte resposta: “[...] sempre recebemos os insumos do que é necessário para aplicar nas ações” (CEXI2, informação verbal, 2024). Todavia, não houve por parte do entrevistado detalhamento sobre outras formas de incentivo para a extensão, fazendo menção unicamente a recursos para que as ações fossem realizadas. A análise das percepções dos entrevistados sobre o apoio para a viabilização das ações de extensão revela contradições que podem ser aprofundadas. Enquanto o depoimento sugere que a instituição fornece os insumos necessários para a realização das ações extensionistas, a falta de detalhamento sobre outras formas de incentivo implica que o suporte vai além da simples disponibilização de recursos materiais. Essa ausência de discussão sobre incentivos não financeiros como formação, reconhecimento ou políticas de valorização da extensão levanta questões sobre a verdadeira amplitude do

compromisso da instituição com a promoção dessas atividades.

Um outro ponto abordado nessa categoria, conforme descrito no PDI do centro universitário pesquisado, é a influência das linhas de extensão no planejamento das atividades extensionistas. Outro elemento são as estratégias de acompanhamento dos egressos, que se configuram como um dos elementos fundamentais para orientar os mecanismos de gestão das ações de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o PDI da referida IES, “as linhas de extensão servem para nortear as ações a serem apoiadas pela IES indicando ao professor que pretende propor um projeto, curso ou ação social, qual caminho seguir” (PDI- I2, 2024, p. 96). O trecho mostrado expressa a importância dada pelo centro universitário às linhas de extensão como diretrizes fundamentais para o planejamento e a execução das ações, descrevendo que são norteadoras do processo, destacando o papel estruturante dessas linhas na organização e o direcionamento das iniciativas extensionistas. Nesse sentido, as linhas de extensão não apenas guiam o docente nas atividades que propõe, mas também garantem que as mesmas estejam em consonância com os objetivos institucionais e as necessidades sociais mais amplas.

Comparamos o registro feito no PDI, anteriormente mostrado, com a fala de um entrevistado que afirmou: “elas [linhas de pesquisa da extensão] são planejadas no início do semestre. No primeiro bimestre, o professor que está com o projeto extensionista capacita os alunos: leitura, orientações, preparação de banner, cartaz. E, em um segundo momento, eles vão a campo” (CDI2, informação verbal, 2024).

O depoimento do entrevistado destaca o caráter planejado e estruturado da extensão universitária, evidenciado pelo planejamento semestral e pela capacitação dos estudantes no primeiro bimestre, seguida pela aplicação prática no segundo. Essa fala sugere que a extensão é um processo contínuo e integrado, abrangendo desde a preparação teórica até o desenvolvimento de habilidades práticas e o engajamento direto com a comunidade. No entanto, surge uma contradição significativa: o entrevistado não menciona as linhas de extensão previstas no PDI do centro universitário, restringindo sua análise ao planejamento conduzido pela coordenação e pelo professor responsável pela ação. Essa omissão reflete a contradição entre a essência e a aparência proposta por Marx (2010), em que o ideal de extensão integrado e coerente, como concebido no planejamento institucional, difere da prática concreta que não contempla todos os elementos estruturais previstos. Assim, observa-se uma discrepância entre o modelo teórico do PDI e a implementação prática da extensão, revelando tensões entre o que é idealizado e o que efetivamente se realiza na prática acadêmica.

A ausência de referência às linhas de extensão indica uma lacuna no entendimento do processo, revelando uma inconsistência entre a essência do planejamento extensionista e a

aparência que ele apresenta. Apesar da estruturação planejada, a falta de consideração das linhas de extensão compromete a efetividade e a integração das ações, evidenciando uma contradição entre o sistema idealizado e a realidade concreta do processo extensionista. Portanto, a discussão sobre a extensão deve incluir não apenas a estruturação planejada, mas também a interação das diferentes dimensões que compõem o processo, refletindo a totalidade da experiência extensionista e superando a superficialidade que pode surgir na ausência de uma abordagem mais holística.

Quanto à formação do corpo docente, um dos entrevistados no centro universitário mencionou que a instituição “desenvolve. Todo início de semestre, é colocado na semana acadêmica o que é necessário para a extensão” (CEXI2, informação verbal, 2024). A análise do depoimento nos mostra que não existe um processo de educação continuada para a extensão e mostra em seu contexto, que a referida formação se relaciona mais com informes ao professor sobre o que é necessário para a realização das atividades de extensão do que com uma ação voltada ao corpo docente, visando sua atuação na extensão.

No que tange à utilização de informações obtidas com as estratégias de acompanhamento do egresso, no direcionamento das práticas extensionistas no PDI da IES, consta que:

[...] o acompanhamento de egressos representa renovação institucional que, a partir do contato com ex-alunos, suas realidades pessoais, acadêmicas e profissionais, apreendem dados significativos do contexto profissional de cada curso, para a atualização e o enriquecimento do ensino de Graduação e Pós-Graduação, da pesquisa e da extensão. (PDI-I2, 2023, p. 160).

Como expresso PDI do centro universitário, para manter contato com egressos e compreender suas realidades pessoais, acadêmicas e profissionais, a instituição pesquisada coleta informações valiosas sobre o contexto profissional dos cursos que oferece. Os dados são fundamentais para a constante atualização e enriquecimento do ensino de graduação e pós-graduação, além de informarem e aprimorarem as atividades de pesquisa e extensão. A interação contínua com os egressos permite que a IES ajuste seus programas educacionais de acordo com as demandas do mercado de trabalho e as necessidades reais dos profissionais formados, garantindo que seus cursos permaneçam relevantes e de alta qualidade. Dessa forma, o acompanhamento de egressos não apenas fortalece o vínculo entre a instituição e seus antigos estudantes, mas também serve como um mecanismo de *feedback* para a melhoria contínua do processo educacional.

Lousada e Martins (2005, p. 74) argumentam que "se uma das finalidades da [IES] é

inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, ela deve ter retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho." Esse posicionamento destaca a responsabilidade das IES não apenas em proporcionar uma educação teórica, mas também em garantir que seus egressos possuam as competências necessárias para atuar de maneira eficaz no mercado de trabalho. Tal perspectiva sugere que a avaliação da qualidade da formação deve incluir o acompanhamento dos egressos e suas competências práticas. No entanto, ao analisar as entrevistas realizadas no centro universitário pesquisado, observamos uma contradição básica: não foram encontrados depoimentos que abordassem o acompanhamento do egresso como um insumo para direcionar as ações de extensão. Essa lacuna revela uma desconexão entre a intenção declarada das IES de formar profissionais competentes e a realidade do processo extensionista. Se, conforme argumentado, a inserção bem-sucedida dos egressos no mercado de trabalho é uma finalidade primordial, a ausência de um acompanhamento sistemático dos formados indica uma falha nas práticas institucionais. Isso sugere que, enquanto a teoria preconiza uma relação dinâmica entre formação e atuação profissional, na prática, as IES podem estar operando de forma isolada, sem integrar o *feedback* dos egressos para aprimorar suas ações de extensão. É importante que o acompanhamento dos egressos seja incorporado como uma prática institucional contínua e que sirva como base para o desenvolvimento das ações de extensão, garantindo uma relação mais sinérgica entre a educação teórica e as demandas do mercado.

Quando analisamos a categoria *gestão acadêmica* na IES com organização acadêmica de faculdade, observamos que se expressa em 26 ocorrências (9,0%), um percentual superior ao encontrado na instituição com organização acadêmica de centro universitário (8,0%).

Na análise do PDI da faculdade privada pesquisada, observamos que existe por parte dessa instituição, o foco em captação de recursos para a formação do corpo docente e técnico-administrativo. Nessa direção, a IES propõe como meta "ampliar mecanismos voltados à captação de recursos visando à ampliação das atividades de extensão junto à comunidade" (PDI-I3, 2023, p. 40), refletindo uma visão estratégica e proativa, em relação ao fortalecimento da extensão. Ao focar na captação de recursos, a instituição demonstra um compromisso em não apenas manter, mas expandir o alcance e o impacto de suas iniciativas extensionistas.

A referida meta sugere que a IES está ciente das limitações financeiras que, muitas vezes, restringem a capacidade de atuação em projetos de extensão e, portanto, busca criar uma base financeira mais sólida que permita maior inovação, sustentabilidade e diversidade nas atividades desenvolvidas. Além disso, ao direcionar os recursos para a extensão junto à comunidade, a instituição reforça seu papel social, evidenciando a importância de estreitar os

laços entre a academia e a sociedade, promovendo iniciativas que atendam diretamente às necessidades locais e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico da região. Essa abordagem também pode atrair parcerias externas que aumentem, ainda mais, a capacidade da instituição de realizar projetos de impacto e de cumprir sua missão educacional e social. No entanto, a fala de um dos entrevistados demonstrou que o tipo de organização acadêmica impacta no financiamento das ações: “[...] por sermos faculdade e pequenos, com uma gestão mais centralizada é mais fácil as coisas [sic] acontecerem, porém em uma proporção menor e com menos liberdade de criação e limitação financeira (PI3, informação verbal, 2024)”. O interlocutor reconhece que o formato da gestão facilita, mas, ao mesmo tempo, relata sua percepção de que a alocação de recursos é limitada pelo fato da instituição ser menor.

No que se relaciona à educação continuada dos gestores, dos professores e dos técnicos-administrativos para atuarem nas ações de extensão, um entrevistado afirmou que “acontecem duas capacitações [formações] semestrais” (CEXI3, informação verbal, 2024). Esta fala sugere que a instituição reconhece a importância de preparar seus gestores e docentes para atuar nas ações de extensão, ainda que a frequência dessas formações possa ser limitada. A realização de eventos de formação semestrais indica que há um esforço institucional para discutir e desenvolver competências específicas relacionadas à extensão, o que é positivo. No entanto, o fato dos encontros de educação continuada ocorrerem apenas duas vezes por semestre pode levantar questões sobre sua eficácia e se é suficiente para atender às demandas complexas das atividades extensionistas. Essa periodicidade limitada pode refletir desafios institucionais, como restrições orçamentárias, falta de pessoal ou uma percepção de que a educação continuada para a extensão é uma prioridade menor em comparação com outras áreas. A baixa frequência dos eventos para tal fim, também pode resultar em uma formação insuficiente, deixando gestores, professores e técnicos administrativos sem o suporte necessário para enfrentar os desafios práticos e teóricos que surgem na implementação das ações de extensão.

Em outra direção, o simples fato de o tema ser discutido na instituição, como indicado pelo discurso do último entrevistado mencionado, é um sinal de que há uma conscientização sobre a relevância da formação para a extensão. Isso sugere que a faculdade privada pesquisada pode estar em um processo de amadurecimento e de fortalecimento de suas políticas de extensão, ainda que precise avançar em termos de frequência e abrangência dos eventos oferecidos.

Conforme apontado por Pereira *et al.* (2019), a formação docente envolve não apenas a aquisição de conhecimentos sobre o conceito de extensão, mas também a compreensão de seus fundamentos e princípios. Esse processo é essencial para que os docentes possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para sua atuação nas ações extensionistas. Segundo os autores,

esse é um processo que vai além da mera familiarização com o conceito de extensão, visto que o aprofundamento nos fundamentos e princípios da extensão é salutar para que os educadores possam não apenas entender o que é extensão, mas também aplicar esse entendimento na prática pedagógica. O debate sobre a importância da formação docente para a extensão destaca a importância de eventos de educação continuada e integrada, que ofereçam subsídios aos docentes para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da extensão. Isso inclui a habilidade de conectar a teoria à prática, promovendo uma educação que responda às necessidades sociais e que esteja alinhada com os objetivos institucionais de uma IES comprometida com a transformação social.

No que se relaciona às formas de registro das ações de extensão, um dos entrevistados na faculdade relatou que ocorrem “por meio de relatórios, fotos e divulgação, além dos testemunhos dos participantes” (CDI3, informação verbal, 2024). O registro das ações de extensão é um componente essencial para garantir a visibilidade, o impacto e a legitimidade dessas atividades dentro das IES. O relato do entrevistado, que menciona o uso, dentre outros, de relatórios e de fotos, demonstra um esforço de documentação, embora possa haver uma necessidade de maior sistematização e padronização desse processo.

Ao articular essa prática com a reflexão de Silva, Vieira e Filho (2023), percebemos que a ação de registrar a extensão não se trata apenas de um requisito burocrático, mas de uma parte integrante do processo de avaliação da qualidade acadêmica. Ao buscar responder às demandas sociais, a extensão coloca em destaque a qualidade da formação acadêmica, situando-se ao lado do ensino e da pesquisa científica como um dos pilares da missão das IES. Assim, as notas adequadas das ações servem para documentar e avaliar não apenas a execução das atividades, mas também sua contribuição para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Além disso, o fortalecimento da extensão, como apontado pelos referidos autores, tem sido acompanhado de diretrizes legais que exigem um cuidado maior com o registro das atividades. Isso implica que as instituições desenvolvam mecanismos mais robustos e sistemáticos para documentar as atividades extensionistas, assegurando que os dados coletados sejam claros, detalhados e acessíveis para avaliações futuras. Todavia, o uso de relatórios, fotos e testemunhos, enquanto válido, pode não ser suficiente para atender a essas novas exigências, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais integrada, que combine aspectos qualitativos e quantitativos do registro.

Em suma, o registro das ações de extensão vai além de uma função administrativa; ele é um reflexo do compromisso da instituição com a qualidade acadêmica e com o impacto social de suas atividades. A articulação entre o registro dessas ações e as demandas legais e institucionais por qualidade reforça a necessidade de pensar esse processo não apenas como

uma prática de documentação, mas como um processo que contribui para a consolidação da extensão como um componente central na formação dos estudantes e na resposta às necessidades da sociedade.

Na perspectiva da categoria metodológica da totalidade, utilizada neste trabalho, refletimos sobre a extensão como uma expressão do compromisso integral da instituição com a sociedade, em que cada ação extensionista representa uma parte importante desse todo. O registro dessas ações, portanto, não é apenas um detalhe operacional, mas uma parte fundamental que assegura a visibilidade e a continuidade da totalidade da missão que deve nortear as IES. Quando as atividades de extensão são registradas de maneira adequada e sistemática, elas permitem que a instituição tenha uma visão ampla e integrada do impacto de suas iniciativas, garantindo que as ações não sejam vistas isoladamente, mas como partes interconectadas de um projeto institucional mais amplo. Tal registro detalhado contribui para a construção de uma memória institucional que reforça a totalidade da extensão e sua potência, ao mesmo tempo em que possibilita uma avaliação contínua e crítica da relevância e eficácia das atividades extensionistas. Assim, o registro torna-se um elemento chave para compreender e fortalecer a extensão, assegurando que cada ação contribua de maneira coerente e significativa para os objetivos institucionais e para as necessidades sociais mais amplas.

Uma das ações do Forproex e que se relaciona ao registro das ações da extensão, está relacionada à sua atuação junto ao Inep para inserir indicadores de extensão no Censo da Educação Superior. Segundo Serrano (2012), entre 2003 e 2009, o Censo passou a incluir alguns indicadores quantitativos sobre a extensão, como: número de estudantes com bolsas de extensão, número de ações extensionistas por modalidade, público atendido, fontes de financiamento, parcerias, entre outros. No entanto, apesar dos esforços para manter e ampliar a presença desses indicadores, a partir de 2010, a extensão foi novamente excluída do Censo do INEP. Conforme Nogueira (2013, p. 46), desde então, o Fórum tem concentrado esforços para a reintegração da extensão ao Censo, chegando a apresentar uma proposta de "indicadores de extensão a serem incluídos em cada um dos módulos que compõem o censo: aluno, docente, instituição e curso". O Fórum continua empenhado nessa agenda, destacando que, entre os desafios atuais da política de extensão, está a necessidade de "atualizar os sistemas de informação e avaliação da extensão, superando a prática de registro de dados isolados e desenvolvendo indicadores que incorporem as dimensões já sistematizadas" (p.58). Além disso, defende a "inclusão de indicadores que considerem as dimensões acadêmica e qualitativa, assim como os impactos sociais da extensão" (Forproex, 2012, p. 62).

No que se relaciona ao registro das atividades de extensão, um dos entrevistados na

faculdade privada investigada afirmou que:

[...] falta um fluxo, que inclusive está sendo feito, foi apresentado recentemente aos coordenadores, porque antes não existia um fluxo. Precisamos entender o processo como um todo, para que no final tenhamos um relatório que traga todas as evidências do que aconteceu na extensão. Isso às vezes ficava um pouco perdido, então precisamos melhorar o registro (PI2, informação verbal, 2024).

Destacamos que a ausência de um fluxo claro e estruturado para o registro das atividades de extensão é um desafio significativo que pode comprometer a qualidade e a eficácia dessas iniciativas. Nessa direção, Deus (2020) afirma que algumas situações devem ser superadas com o novo processo de sistematização e avaliação da extensão, podendo contribuir para superar a visão de que as ações de extensão possuem registros ruins e incompletos de proposição, execução e demonstração de resultados, assim como explicitação pouco clara dos beneficiados das ações de extensão.

Com um fluxo estabelecido, é possível ter uma visão clara e integrada de todo o processo de extensão, desde a proposta inicial até a conclusão das atividades. Isso permite que os coordenadores de extensão e demais envolvidos entendam cada etapa, garantindo que nenhum aspecto do trabalho seja negligenciado. O fluxo facilita a organização dos dados e das informações, permitindo que, ao final do processo, o relatório produzido seja uma representação fiel e completa de tudo o que foi realizado. Dessa forma, evita-se que informações valiosas se percam ao longo do caminho, assegurando que as contribuições e os impactos das atividades de extensão sejam devidamente reconhecidos e valorizados.

Em relação à criação de fluxos de gestão bem estruturados, Gonçalves e Oliveira (2019) afirmam ser essencial para assegurar que os processos organizacionais sejam eficientes e transparentes. Os autores defendem que a ausência de registros claros pode resultar em perda de informações e comprometimento da qualidade dos resultados. Portanto, o desenvolvimento e a implementação de um sistema de documentação rigoroso garantem não apenas a integridade dos dados, mas também facilitam a avaliação contínua e a melhoria dos processos. Melhorar o registro das atividades de extensão por meio de um fluxo estruturado não só eleva a qualidade dos relatórios, mas também fortalece a avaliação institucional, contribuindo para a transparência e a eficiência das práticas educativas. É uma mudança necessária para assegurar que a extensão cumpra plenamente seu papel de integrar a teoria à prática, proporcionando uma formação mais completa e significativa para os discentes, além de um impacto social mais robusto e mensurável.

6.2 A avaliação da extensão: métodos, desafios e resultados

A categoria *avaliação da extensão* foi elencada como uma categoria *a priori* e nos possibilitou a compreensão do desenvolvimento dos processos de avaliação da extensão, sejam eles por meio da autoavaliação, conduzida pela CPA, ou de instrumentos de avaliação interna desenvolvidos e voltados unicamente para a extensão. Mediados por essa categoria apreendemos as previsões e práticas institucionais relacionadas à coleta de informações sobre as ações extensionistas desenvolvidas. Ademais, buscamos entender como as IES utilizam os resultados das avaliações nos processos de gestão dos projetos desenvolvidos. A mencionada categoria se manteve presente no contexto dos depoimentos dos entrevistados, ora sendo reconhecida pela importância que exerce, ora como uma ação limitada no contexto da extensão. No último caso, mesmo sendo um elemento previsto nas normativas específicas e na política do Sinaes.

Desde a última década do século XX, a avaliação tem se tornado um tema central no debate sobre políticas públicas em educação, sendo amplamente discutida em diversos aspectos e problemáticas. Dias Sobrinho (2002), Oliveira e Catani (2011) e Sousa (2012) discutem que o campo da avaliação da educação superior revela como eixo comum a existência de diferentes concepções e tendências que disputam espaço na formulação e implementação das políticas avaliativas. Além disso, destacam a avaliação como um instrumento essencial para a implementação de reformas educacionais.

No contexto da extensão, essa discussão ganha uma dimensão ainda mais relevante. A avaliação da extensão, inserida no processo de avaliação institucional, numa perspectiva formativa, é fundamental para garantir que as atividades extensionistas não apenas atendam aos critérios de qualidade acadêmica, mas também promovam impactos sociais transformadores. Assim como ocorre no ensino e na pesquisa, a extensão precisa ser avaliada de maneira criteriosa, levando em consideração suas especificidades, como a interação com a comunidade, o caráter dialógico e os impactos sociais. Para Marx (2015), o sujeito precisa se apoderar dos detalhes da matéria, investigando tanto as formas de desenvolvimento quanto as conexões que as interligam. Nesse sentido, ao relacionarmos essa abordagem com a avaliação da extensão, percebemos que o aprofundamento na compreensão das formas e das conexões permite que a avaliação vá além de um mecanismo burocrático, tornando-se um elemento central na integração das ações extensionistas ao planejamento institucional. Ao se apropriar das dinâmicas internas e contextuais da extensão, a avaliação pode mensurar, de forma quantitativa e qualitativa, os impactos das ações extensionistas, dialogando assim com uma visão que reconhece a extensão como um pilar essencial, tanto para a formação acadêmica quanto para a

transformação social. Assim, a avaliação da extensão contribui para o entendimento de sua complexidade e papel transformador, reforçando sua relevância como instrumento de planejamento e de reforma da educação superior. No tocante à avaliação institucional, Belloni (1999) defende que serve como uma ferramenta essencial para o aprimoramento tanto da gestão pedagógica quanto administrativa das instituições e dos sistemas de ensino, com o objetivo de promover a melhoria contínua da qualidade educacional.

Na instituição com organização acadêmica de universidade, destacamos nos depoimentos dos entrevistados, a menção à categoria *avaliação da extensão* em uma frequência de 10 (3,4%), uma incidência menor que das outras três categorias já discutidas.

A autoavaliação aparece no PDI institucional como ferramenta de ampliação da qualidade da educação superior. O mencionado documento destaca que,

[...] desde o credenciamento como universidade, a IES realiza sua avaliação institucional sob a égide de seu Programa de Avaliação Institucional. Os resultados dessa autoavaliação associados ao da avaliação externa oficial, realizadas durante esse período, atestam o firme propósito de melhorar a qualidade da educação superior, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PDI-I1, 2023, p. 16).

O trecho do mencionado documento reflete o compromisso da universidade com a melhoria contínua, usando a avaliação como uma ferramenta fundamental para garantir que suas práticas estejam alinhadas com melhores padrões de qualidade, ao mesmo tempo que reforça a integração das funções de ensino, de pesquisa e de extensão como base para essa melhoria.

É importante destacar que na análise do PPC dos cursos de direito e de enfermagem e do PDI institucional da universidade não observamos a presença de especificações acerca do processo de autoavaliação para a extensão, seja num contexto do processo da avaliação desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), seja em outro mecanismo de avaliação interna voltado unicamente para a extensão. Nas determinações legais que orientam e regulam o processo de avaliação das ações extensionistas tem se que,

[...] para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do ‘arsenal’ analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais (Forproex, 2012, p. 33).

A importância de os atores terem uma compreensão profunda dos problemas sociais que pretendem enfrentar é enfatizada pela Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012). Tal abordagem sugere que a eficácia das ações de extensão depende diretamente do conhecimento detalhado das questões sociais, o que requer um diagnóstico preciso da realidade que se busca transformar. Em seguida, é mencionado o sentido e os fins da atuação, apontando para a necessidade de clareza sobre os objetivos e propósitos das intervenções. Sem um entendimento claro do que se deseja alcançar, as ações podem se tornar dispersas ou perder o foco, comprometendo a capacidade de gerar mudanças significativas. O referido trecho também ressalta a importância do "arsenal analítico, teórico e conceitual" (Forproex, 2012, p. 33) a ser utilizado, reforçando que uma base teórica sólida é essencial para fundamentar as ações e para garantir que elas sejam informadas por conceitos e análises que orientem eficazmente a intervenção. Podemos refletir que a falta de uma base teórica pode levar a abordagens superficiais ou mal direcionadas, que não conseguem abarcar as causas subjacentes dos problemas sociais. Além disso, a política destaca a necessidade de planejar cuidadosamente as atividades a serem desenvolvidas e de estabelecer uma metodologia clara para a avaliação dos resultados e impactos das ações em uma perspectiva estratégica e reflexiva, na qual a ação social não seja apenas uma resposta imediata a problemas, mas uma intervenção planejada e avaliada em termos de eficácia e impacto.

No que se relaciona ao processo de avaliação da extensão pelas IES, a Resolução nº 07/2018 (Brasil, 2018) exige no exercício da avaliação da extensão a consideração de diversos aspectos, a saber: articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade e a participação dos parceiros. E determina que

[...] em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte 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 (Brasil, 2018, p. 3).

A resolução mencionada enfatiza que a avaliação da extensão deve abranger diversos aspectos, especialmente integrando-a profundamente com o ensino e a pesquisa, reforçando a importância de não a tratar como uma atividade isolada, mas sim como parte de uma totalidade acadêmica. Esse entendimento dialoga com o pensamento de Marx (1985), que aponta que só é possível explicar uma fase de um fenômeno ao relacioná-la com as demais, sendo essencial investigar todas as partes que o compõem. Assim, a avaliação da extensão, ao reconhecer sua

interdependência com o ensino e a pesquisa, adota uma perspectiva dialética que permite compreender seu papel e impacto no conjunto da prática acadêmica. A integração da extensão ao ensino e pesquisa assegura que as atividades complementem e reforcem os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas salas de aula e nos laboratórios. Ao aproximar os estudantes da realidade social, a extensão deve fortalecer sua compreensão teórica, criando um ciclo dialético entre o saber acadêmico e a prática comunitária.

As diretrizes estabelecidas na mencionada resolução determinam no parágrafo único do Artigo 11: "cabe às instituições definir claramente os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação contínua da extensão" (Brasil, 2018). E nessa direção, no exercício de sua autonomia, cada instituição deve encontrar maneiras de sistematizar e de documentar suas ações de extensão, considerando suas especificidades e suas necessidades operacionais.

De acordo com a normativa mencionada, diversos elementos devem ser considerados na avaliação da extensão, dado seu papel fundamental na formação dos estudantes e na promoção de uma educação crítica e experiencial. O processo avaliativo deve verificar se as atividades extensionistas contribuem para o desenvolvimento de competências que transcendem o ambiente da sala de aula, como análise crítica, habilidades interdisciplinares e a aplicação de conhecimentos em contextos reais. Além disso, a referida resolução determina que é importante avaliar se a extensão está realmente preparando os alunos para atuar como agentes de transformação social, capacitados a identificar e propor soluções para problemas comunitários. No que diz respeito à qualificação dos docentes, segundo a normativa, a extensão oferece uma oportunidade para que os professores se envolvam em práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. A avaliação deve, portanto, verificar se os professores estão recebendo o suporte necessário para integrar a extensão em suas disciplinas e utilizando essa experiência para aprimorar suas práticas docentes e pesquisas. Considera, ainda, atentar para o nível de envolvimento dos docentes com a extensão, uma vez que seu engajamento e comprometimento com essas atividades são fundamentais para o sucesso das ações extensionistas.

Outro aspecto importante, considerado na Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018) é a relação da instituição com a sociedade, uma dimensão essencial que deve ser avaliada criticamente. A extensão deve ser capaz de construir pontes sólidas entre a IES e a comunidade, atuando de forma dialógica e colaborativa. E a avaliação precisa verificar se as atividades extensionistas estão realmente atendendo às demandas sociais e se as parcerias estabelecidas são genuinamente colaborativas, garantindo que a comunidade também seja agente no processo de planejamento e execução das ações extensionistas.

Ademais, a participação ativa de parceiros externos, como ONGs, empresas e órgãos

públicos, deve ser avaliada no sentido de verificar se esses parceiros estão contribuindo para o desenvolvimento sustentável das atividades extensionistas. Além disso, a autoavaliação precisa considerar como a extensão se relaciona com outras dimensões institucionais, como a gestão acadêmica e as políticas de incentivo à pesquisa e inovação. A normativa reforça que o processo de avaliação da extensão deve ser contínuo, abrangente e focado no aperfeiçoamento das práticas extensionistas, assegurando que elas contribuam de forma significativa para a formação dos estudantes, a qualificação dos docentes e o impacto social positivo.

Considerando as determinações da Resolução n.º 07/2018, que norteia a avaliação do Sinaes, analisamos as percepções dos entrevistados da instituição com organização acadêmica de universidade sobre o processo de avaliação da extensão e destacamos a seguinte fala:

[...] o planejamento da avaliação existe em duas dimensões: temos o planejamento avaliação individual dos projetos institucionais, e temos as diretrizes a serem seguidas nas disciplinas curricularizadas de extensão. A avaliação, dentro do sistema, é feita por uma viagem de campo dos alunos, na qual se faz um levantamento diagnóstico e elabora-se um projeto de em média 40 horas de execução na comunidade. Eles trazem para a sala de aula o que eles aprenderam, quais foram os desafios, e sugestões que eles teriam para uma próxima experiência nesse sentido. Essa parte avaliativa está também no relatório (CEXI1, informação verbal, 2023).

No depoimento do interlocutor, observamos uma ênfase na avaliação do desempenho do estudante, em vez da avaliação das ações de extensão em si. O entrevistado menciona que a avaliação é realizada por meio de um relatório voltado para o que foi vivenciado e aprendido pelo estudante, sem uma análise profunda dos impactos das ações sociais na comunidade atendida. Tal situação é importante e merece uma discussão mais aprofundada, pois pode refletir um aspecto delicado da curricularização da extensão na perspectiva de sua avaliação. Quando a extensão é incorporada ao currículo, existe o risco de que ela passe a ser percebida, tanto por alunos quanto por professores, como uma disciplina convencional. De acordo com Pereira *et al.* (2019), existe um grande desafio na inserção curricular da extensão, que se relaciona, principalmente, à compreensão do seu conceito. Para o autor, a avaliação tende a seguir o modelo tradicional, focando exclusivamente no aprendizado do estudante, em detrimento de uma avaliação mais ampla que considere os impactos sociais das atividades realizadas. Na mesma direção, Nogueira (2000) destaca alguns aspectos fundamentais que abarcam o processo de avaliação e que devem ser considerados em qualquer ação extensionista. É essencial, na fase de diagnóstico, levar em conta os conhecimentos e as atitudes já presentes na comunidade ou grupo a ser atendido; identificar e valorizar as lideranças locais e os papéis

sociais desempenhados pelos coletivos; além disso, reconhecer os esforços já existentes, fortalecendo-os e, quando necessário, reorientando-os, ao invés de impor ações externas sem a devida consideração pela realidade local.

Vale mencionar que nenhum dos entrevistados da universidade pesquisada forneceu detalhes sobre o processo avaliativo ou sobre o uso dos resultados obtidos. A falta de clareza e de aprofundamento no tratamento da avaliação das ações de extensão pode indicar uma lacuna significativa na forma como essas atividades são compreendidas e valorizadas dentro do contexto acadêmico, limitando sua eficácia e o potencial transformador que a extensão pode ter tanto para os estudantes quanto para as comunidades envolvidas.

Buscamos a percepção do membro do CNE sobre a avaliação da extensão pelo Sinaes e o entrevistado nos afirmou que “as instituições a recebem burocraticamente. Elas são induzidas a se preocupar com formalidades” (MC, informação verbal, 2024). O depoimento nos mostrou a visão de que muitas vezes, as instituições acabam focando nas exigências formais e documentais ao invés de priorizar o impacto social e o caráter transformador das ações de extensão. Essa situação pode ocorrer em função das IES serem induzidas ao atendimento de uma série de requisitos operacionais e regulatórios, como o preenchimento de formulários, relatórios e indicadores, visando cumprir as normativas estabelecidas por órgãos avaliadores, no caso, o Inep. Esse enfoque na formalidade pode desviar a atenção das finalidades mais amplas da extensão, transformando-a em um processo de cumprimento de metas e esvaziando o potencial crítico e emancipatório que a extensão deveria ter o que limita sua efetividade na interação dialógica com a comunidade e na promoção de mudanças sociais estruturais.

Na análise da percepção de um dos entrevistados quanto à importância da avaliação da extensão, obtivemos a seguinte opinião: “a avaliação da extensão como é obrigatória, a IES acaba desenvolvendo políticas para essas ações. E a avaliação mostra que é importante seguir as diretrizes e estabelecer interação com as comunidades.” (NDI1, informação verbal, 2024). O depoimento do entrevistado demonstra que existe o conhecimento da importância da avaliação da extensão dentro da perspectiva da regulação e que a averiguação da interação com as comunidades atendidas é uma exigência. No entanto, não existe, na fala do entrevistado, o ponto de vista de uma avaliação voltada para a análise dos impactos sociais provocados pelas ações extensionistas.

Um segundo interlocutor afirmou que “verificamos se os alunos participam dos projetos de extensão, se participam de mais de um projeto, se sabem o que é a extensão” (PCI1, informação verbal, 2024). O discurso aponta para uma contradição relevante no processo de avaliação das ações extensionistas dentro da universidade pesquisada. Embora a avaliação

verifique a participação dos alunos nos projetos e se eles têm uma compreensão básica do que é a extensão, ela falha no aspecto fundamental de não avaliar o impacto real das ações extensionistas, tanto na formação acadêmica dos estudantes quanto nas comunidades envolvidas.

É importante debatermos que abordagem reducionista da avaliação, que se limita a verificar a presença e o conhecimento conceitual da extensão, contrasta com a própria natureza transformadora que se espera das ações extensionistas. A extensão, idealmente, deve promover uma prática crítica, onde o aprendizado teórico se conecta com a realidade social, gerando mudanças concretas tanto na formação do estudante quanto na sociedade. No entanto, quando existe o foco exclusivamente na averiguação da participação dos estudantes nas ações e no entendimento básico sobre o conceito de extensão, a instituição deixa de avaliar aspectos qualitativos mais profundos, como o desenvolvimento de competências, a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em contextos reais e os impactos sociais das ações realizadas.

Observamos a presença de aspectos contraditórios e uma limitação no processo de autoavaliação da extensão. Sem uma análise crítica dos efeitos e resultados das ações, a extensão corre o risco de se tornar um mero requisito burocrático, em vez de uma prática transformadora. A avaliação deve ir além de indicadores de participação, se propondo a investigar como as atividades extensionistas estão contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a melhoria das condições de vida das comunidades atendidas. Avaliar apenas a presença dos alunos ou seu conhecimento teórico sobre a extensão não fornece uma visão completa sobre o alcance e a eficácia dessas atividades. Chamamos a atenção para o fato de que a abordagem fragmentada da avaliação contradiz o potencial emancipador da extensão. A prática extensionista, se avaliada de forma mais ampla e crítica, poderia trazer subsídios importantes e revelar importantes contribuições tanto no campo acadêmico quanto no social, fortalecendo a relação dialógica entre a universidade e a comunidade e garantindo que as ações extensionistas gerem impactos significativos.

Ao analisarmos o discurso do membro do Forproex sobre os impactos da avaliação externa do Sinaes no desenvolvimento da extensão nas IES, obtivemos a seguinte resposta: “a política obriga essa formação na lógica da totalidade, da integralidade. A avaliação da instituição não se dá por essa ou aquela dimensão, mas pela totalidade daquilo que ela faz dentro da extensão” (MF, informação verbal, 2024). O depoimento demonstra sua percepção de uma avaliação institucional integral e abrangente, especialmente no contexto da extensão universitária. O conceito de totalidade, neste caso, refere-se à compreensão de que a extensão não deve ser vista como uma dimensão isolada da universidade, mas como parte de um conjunto

interligado de atividades que incluem o ensino, a pesquisa e a interação com a sociedade. Ao afirmar que a política obriga essa formação na lógica da totalidade, reconhece-se que a extensão deve ser integrada de maneira orgânica ao processo formativo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. O depoimento reflete que o interlocutor considera importante que a avaliação institucional vá além de uma análise fragmentada de atividades ou resultados pontuais. Em vez disso, a avaliação deve investigar como todas as dimensões se articulam de maneira coesa para formar um conjunto significativo.

A abordagem investigativa proposta por Marx (2011) enfatiza a necessidade de uma análise detalhada e interconectada dos elementos que compõem a matéria, onde cada forma de desenvolvimento e a relação íntima entre elas devem ser compreendidas antes de descrever o movimento real de forma completa. Essa perspectiva encontra paralelo na avaliação institucional, que, para ser eficaz, deve ir além de uma análise fragmentada de atividades ou resultados isolados. Assim como o referido autor propõe uma apreensão totalizante dos fenômenos, a avaliação institucional deve integrar todas as suas dimensões para formar um conjunto coeso e significativo, capturando o movimento real da extensão na IES por meio de uma compreensão que considera suas inter-relações e complexidades internas. Esse movimento real reflete a dinâmica entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, revelando um panorama que ultrapassa os dados fragmentados para capturar a essência e o impacto contínuo da instituição.

Tendo como fundamento as percepções dos entrevistados da universidade e determinações legais, podemos refletir que a ausência de um processo de avaliação da extensão IES representa um elemento de tensão significativo, pois impede a medição precisa do impacto dessas atividades na comunidade e na formação dos alunos. Sem uma avaliação sistemática, é difícil identificar áreas de melhoria, ajustar práticas para alcançar melhores resultados e garantir que a extensão esteja cumprindo seu papel de integrar ensino, pesquisa e comunidade de forma eficaz. Além disso, a falta de avaliação pode resultar em uma subvalorização das atividades extensionistas dentro da própria instituição, comprometendo a alocação adequada de recursos e a motivação dos envolvidos, além de dificultar a transparência e a prestação de contas sobre os benefícios gerados para a sociedade.

Cabe inserirmos em nosso debate que a avaliação da extensão desempenha um papel intermediário essencial, conectando a prática extensionista à sua dimensão institucional e aos objetivos sociais. A mediação, nesse contexto, se refere à maneira como os resultados das avaliações conectam as atividades extensionistas, as políticas públicas e as demandas da comunidade, promovendo um diálogo entre diferentes esferas. A avaliação atua como mediadora entre a prática concreta da extensão e as expectativas regulatórias e institucionais,

permitindo que as ações extensionistas sejam ajustadas e aprimoradas com base em parâmetros de qualidade e dos impactos sociais promovidos. Além disso, a avaliação facilita o reconhecimento do valor das atividades extensionistas no cenário acadêmico, promovendo uma maior integração entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, também é importante também conceber a avaliação da extensão sob a categoria de *práxis*, já que o processo avaliativo envolve a reflexão crítica sobre a prática extensionista, buscando transformá-la continuamente com base em análises e resultados.

Na análise das percepções classificadas na categoria *avaliação da extensão*, na organização acadêmica centro universitário não localizamos detalhamentos acerca de um processo voltado à avaliação da extensão ou dos impactos por gerados por essas ações. A única menção acerca da avaliação da extensão é referente ao depósito do relatório de autoavaliação no e-MEC³⁴, destacando que “anualmente, a Instituição deposita no Sistema, o relatório da autoavaliação do centro universitário, que contempla todos os cursos de graduação e de pós-graduação, além das atividades de gestão, extensão, pesquisa” (PDI- I2, 2024, p. 214). De acordo com Griboski, Peixoto e Hora (2018), o cadastro e-MEC, embora seja público, é mais usado pelas IES para controle e acompanhamento de seus processos regulatórios, tendo, assim, uma repercussão muito restrita. Na visão das autoras, a centralização desses dados em um sistema burocrático e técnico, como o e-MEC, pode gerar um distanciamento entre os resultados das avaliações e o público externo, especialmente a comunidade envolvida nas atividades extensionistas. Esse distanciamento pode prejudicar a transparência e a compreensão dos impactos das ações de ensino, pesquisa e extensão por parte da comunidade, dificultando o acesso aos resultados que poderiam ser utilizados para gerar engajamento, promover melhorias locais e fortalecer as parcerias. Quando os resultados da avaliação ficam restritos ao sistema, sem uma ampla divulgação com linguagem acessível, a comunidade perde a oportunidade de participar ativamente do processo avaliativo e de se apropriar das informações para um diálogo mais qualificado com a IES. Tal prática reforça uma relação assimétrica, onde as informações são retidas pelas instituições e pelos órgãos reguladores, em vez de serem compartilhadas de forma efetiva e colaborativa com a sociedade. A abordagem em questão enfraquece o potencial de mediação da extensão e pode limitar a própria função social da avaliação, que deve estar voltada para a transformação e o aprimoramento das relações entre academia e comunidade.

A frequência da categoria *avaliação da extensão* emergiu, no centro universitário

³⁴ O e-MEC é uma plataforma eletrônica destinada a gerenciar o fluxo de trabalho e as informações referentes aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino. O sistema organiza esses dados em um cadastro de cursos e instituições, denominado cadastro e-MEC (Brasil, 2017).

pesquisado, em 11 (3,8%), um pouco mais que na instituição com organização acadêmica de universidade (3,4%). Buscamos nas análises das entrevistas, informações acerca do processo de avaliação da extensão e encontramos os seguintes depoimentos sobre o assunto: “nós tentamos identificar nas ações de extensão, onde podemos melhorar, mas isso não é feito de maneira formal” (CDI2, informação verbal, 2024) e “nós não fazemos as avaliações ainda” (CEI2, informação verbal, 2024). As falas dos interlocutores não explicitam a existência de processo de avaliação da extensão na instituição analisada.

Na análise do PPC do curso de enfermagem do referido centro universitário observamos que existe, conforme o PPC do curso de enfermagem, menção à autoavaliação, apontando que,

[...] através dos resultados das avaliações institucionais externas e autoavaliação, a equipe multidisciplinar utiliza os dados apresentados, para construção do seu plano de ação, na tentativa de resolver ou minimizar as fragilidades apontadas, tendo para isso processos de trabalho bem formalizados (PPC do curso de enfermagem – I2, 2024).

Observamos que existem contradições entre as informações do PDI institucional e do PPC do curso de enfermagem e os depoimentos dos entrevistados. Embora os documentos institucionais, como o PDI e o PPC, mencionem a autoavaliação como um processo formal e amplo, utilizado para identificar fragilidades e orientar a construção de planos de ação, não há qualquer referência específica à avaliação das atividades extensionistas.

Sousa (2018) afirma que, “devido à importância que possui, a autoavaliação pode se configurar como instrumento de gestão pedagógica, considerando o uso dos seus resultados, em relação ao trabalho que as instituições de educação superior realizam” (p. 77). No entanto, a autoavaliação prevista no documento analisado parece ser direcionada aos aspectos gerais da instituição e dos cursos, sem incluir de maneira específica as ações de extensão. Tal situação indica uma lacuna importante: apesar de se esperar que a autoavaliação abranja todas as dimensões da prática acadêmica, a ausência de uma menção clara à extensão revela que essa área pode estar sendo negligenciada no processo de avaliação institucional. Essa omissão é preocupante, pois sem um processo formal de avaliação voltado especificamente para as atividades extensionistas, a instituição perde a oportunidade de medir e aprimorar o impacto dessas ações, tanto na formação dos estudantes quanto no desenvolvimento das comunidades atendidas. A previsão de uma autoavaliação ampla e formal, mas sem a inclusão da extensão, revela uma falha na compreensão integral do que significa avaliar de forma abrangente todas as atividades acadêmicas, deixando uma dimensão essencial sem o devido acompanhamento e por consequência, sem melhorias contínuas.

No que se relaciona a importância atribuída aos relatórios da CPA no contexto da extensão, um dos entrevistados do centro universitário afirmou que “conseguiamos ter um feedback daquilo que o aluno percebe, e conseguimos propor melhorias” (PI2, informação verbal, 2024). Observamos a mesma ideia identificada na instituição universidade, a avaliação da extensão apenas do ponto de vista do estudante, sem relação com análise de impactos sociais.

Quando estudamos essa mesma categoria de *relação avaliação/regulação* na instituição com organização acadêmica de faculdade, observamos que foi a IES que mais mencionou a avaliação da extensão em seus documentos institucionais. A primeira informação aparece no PDI institucional propõe como meta “avaliar e divulgar continuamente os resultados das atividades de ensino, iniciação científica e extensão”. (PDI- I3, 2023, p. 39). Posteriormente, o mesmo documento informa que:

[...] garante o pleno acesso da comunidade externa às informações sobre os resultados de avaliações, e promoverá continuamente a divulgação de seus cursos, dos programas e atividades de extensão, iniciação científica e pesquisa, além do compromisso de observar rigorosamente a manutenção de mecanismos de transparência institucional, de sua ouvidoria como canal direto de comunicação, e outras formas de comunicação e que possam contribuir para a plena divulgação da Instituição (PDI- I3, p. 121, 2023).

É importante debatermos que afirmação reflete um compromisso com a transparência e a comunicação aberta. A ideia de manter mecanismos rigorosos de comunicação sugere que a instituição está dedicada a criar um ambiente de confiança e diálogo com a comunidade externa, fortalecendo seu papel social e educativo. A proposta pode ser vista sob duas perspectivas que precisam ser equilibradas. Por um lado, a transparência e a divulgação ampla são fundamentais para a legitimidade da instituição e para o fortalecimento do vínculo com a comunidade. Quando a comunidade externa tem acesso a informações detalhadas sobre as avaliações e os resultados dos programas de extensão e pesquisa, há uma maior confiança nas ações da instituição, o que pode resultar em um maior engajamento e colaboração. Por outro lado, a implementação prática dessa transparência enfrenta desafios significativos. A primeira questão é a capacidade da instituição de efetivamente traduzir os resultados de avaliações e programas complexos em informações acessíveis e compreensíveis para a comunidade externa, que pode não ter o mesmo nível de conhecimento técnico. Além disso, a plena divulgação exige recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que nem sempre estão disponíveis ou são priorizados pelas instituições, especialmente em contextos de restrições orçamentárias, como pode ser o caso de instituições menores, inseridas nessa organização acadêmica de faculdade. Outro ponto a ser

considerado é o impacto que a referida comunicação, a depender da forma como é realizada, pode ter sobre a percepção pública da instituição. Se os resultados divulgados forem desfavoráveis ou se houver falhas nos programas, isso pode afetar a reputação da instituição, o que pode ser um fator limitante para a divulgação dessas informações.

Outro elemento encontrado no PDI da instituição foi que a avaliação da extensão é desenvolvida por um instrumento específico e descreve que “os formulários utilizados para obter informação junto à comunidade, enfocará a qualidade do ensino, a importância da faculdade e a qualidade de cada categoria e serviços prestados” (PDI- I3, 2023, p. 178). O mesmo documento relata que a instituição tem como um de seus objetivos “avaliar o processo e o resultado dos programas de pesquisa discente”. (PDI- I3, 2023, p. 185). Observamos que, no documento, há uma descrição específica sobre a avaliação da extensão ser realizada por meio de um formulário. O referido instrumento é usado para coletar informações junto à comunidade, com foco na qualidade do ensino e das diferentes categorias e serviços prestados e na importância da faculdade para a comunidade assistida. No mesmo documento, a instituição afirma ter como um de seus objetivos a avaliação do processo e o resultado dos programas de pesquisa. A análise desses trechos revela contradições significativas. A primeira contradição surge na forma como a avaliação da extensão é estruturada. Ao utilizar um formulário que abrange múltiplas dimensões institucionais, como a qualidade do ensino e a importância da faculdade para a comunidade, a avaliação específica da extensão pode se tornar diluída. Essa abordagem sugere uma visão institucional que trata a extensão mais como um componente adicional, em vez de considerá-la uma atividade central e integral ao cumprimento da função social da instituição. Isso pode levar a uma subvalorização de aspectos importantes da extensão, como o impacto real nas comunidades atendidas. Além disso, a comparação entre a avaliação dos programas de extensão e dos programas de pesquisa revela outra contradição. Enquanto a extensão é avaliada principalmente por meio de um formulário que foca em percepções da comunidade sobre a qualidade de serviços, a pesquisa discente recebe uma atenção mais específica e detalhada, com avaliações voltadas tanto para o processo quanto para os resultados. A diferença de abordagem pode refletir uma priorização institucional que valoriza mais a pesquisa acadêmica do que a extensão, tratando esta última de forma mais superficial e com menos foco nos resultados dos impactos sociais alcançados pelas ações de extensão desenvolvidas.

Outra contradição reside na própria lógica da avaliação. A extensão, por sua natureza, deveria ser um processo bidirecional, na qual tanto a comunidade quanto a instituição avaliam e refletem sobre os resultados e impactos. No entanto, o enfoque descrito no PDI parece concentrar-se mais na coleta de percepções da comunidade sobre a instituição e na satisfação

da comunidade acerca dos serviços prestados, em vez de promover uma análise crítica de como as ações extensionistas impactaram essa comunidade. Isso pode indicar um desequilíbrio, onde a voz da comunidade é usada mais para validar a qualidade institucional do que para avaliar substantivamente o impacto das atividades de extensão sobre realidade social por meio de indicadores mais específicos.

Além disso, a utilização de um único formulário para capturar a qualidade de diversas dimensões institucionais parece insuficiente para lidar com a complexidade inerente à extensão. Um formulário genérico, como o descrito, dificilmente capturará todos os aspectos envolvidos no processo extensionista, o que pode resultar em uma avaliação superficial, incapaz de gerar resultados que direcionem a estruturação de estratégias institucionais eficazes para o aprimoramento da extensão.

Quando analisamos os discursos dos entrevistados incluídos na categoria relação avaliação/regulação da faculdade pesquisada observamos que ela aparece em 5 (1,7%), dos depoimentos, a menor incidência entre as instituições pesquisadas.

Quando investigamos sobre a forma como a avaliação da extensão é realizada na referida IES, um dos entrevistados afirmou que o processo se dá “pela avaliação do desenvolvimento dos estudantes nas salas” (CDI3, informação verbal, 2024) e que “nós não aplicamos avaliação de extensão” (CDI3, informação verbal, 2024). No entanto um outro entrevistado afirmou que “são criadas planilhas com os pontos de melhorias, essas são compartilhadas com a equipe gestora para promover ações que sugerem mudanças para o próximo ciclo de extensões” (CEXI3, informação verbal, 2024).

Os trechos apresentam visões contraditórias sobre o processo de avaliação da extensão dentro da instituição, revelando uma falta de clareza e uniformidade na abordagem avaliativa. Enquanto um interlocutor afirma que a avaliação é feita com base na avaliação do desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, outro explicitamente declara que não existe a prática da avaliação da extensão, sugerindo que a extensão ainda não possui um processo estruturado de avaliação. A afirmação de que a avaliação da extensão se baseia no desenvolvimento dos estudantes nas salas de aula aponta para uma perspectiva mais restrita, onde o foco avaliativo parece estar voltado para o desempenho acadêmico em um ambiente formal de ensino. Essa visão, no entanto, subestima a complexidade e o caráter prático das atividades extensionistas, que transcendem a sala de aula e envolvem a interação direta com a comunidade, o desenvolvimento de habilidades práticas e a aplicação do conhecimento em contextos reais. Avaliar a extensão apenas com base no desenvolvimento dos alunos em sala não considera o impacto mais amplo e profundo que essas atividades podem ter, tanto na

formação do estudante quanto na transformação social. Em contrapartida, outro entrevistado menciona que são criadas planilhas com pontos de melhorias, que são compartilhadas com a equipe gestora para promover ações de ajuste no ciclo seguinte de extensão. Esse relato sugere que há, em alguns setores da instituição, um esforço para identificar áreas de melhoria e implementar mudanças. No entanto, a falta de um processo de avaliação formal, conforme também indicado pela outra fala, aponta para a fragilidade dessa prática, que parece ser isolada e não estruturada de maneira abrangente em toda a instituição.

As declarações explicitadas revelam uma inconsistência nas práticas de avaliação da extensão, em que alguns setores tentam promover melhorias com base em análises informais, enquanto a instituição como um todo ainda não possui um sistema estruturado para avaliar o impacto das atividades extensionistas. A contradição observada também indica a necessidade urgente de uma política de avaliação clara e abrangente, que considere não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também a contribuição da extensão para a formação integral, para a transformação social e para o fortalecimento da relação entre IES e a comunidade.

6.3 Interação com a comunidade e impactos sociais: diálogo, parcerias e resultados

Utilizamos a categoria *interação com a comunidade e impactos sociais* como como facilitadora da nossa compreensão acerca das relações desenvolvidas pelas instituições, por meio da extensão, com as comunidades atendidas pelos projetos de extensão, bem como a preocupação com os impactos sociais proporcionados pelas ações extensionistas desenvolvidas. Buscamos ampliar nossa compreensão sobre a materialização da extensão sob a perspectiva dessa categoria, pois representa uma das finalidades da extensão.

A Política Nacional de Extensão reconhece a centralidade da extensão no processo de transformação social quando afirma que:

a expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz Impacto e Transformação Sociais imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político (Forproex, 2012).

Nessa direção, a extensão universitária é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e sua prática é essencial para que as IES cumpram plenamente sua missão social. A aprendizagem resultante dessas atividades vai além do conhecimento técnico, englobando valores e atitudes que são fundamentais para a construção

de novas realidades.

Iniciamos nossas análises no contexto da categoria *interação com a comunidade e impactos sociais* pela instituição com organização acadêmica de universidade. Essa categoria apareceu tanto nos documentos institucionais quanto nos depoimentos dos entrevistados, a elegemos como uma categoria *a posteriori*.

Identificamos tanto no PDI institucional quanto no discurso dos entrevistados várias percepções relacionadas a forma como a instituição se comunica com o público atendido. O PDI trata do compromisso da instituição com a comunidade e de como essas relações são desenvolvidas na realidade concreta.

A extensão universitária na IES é inerente à sua vocação comunitária, marcada pelo sentido de servir à comunidade e contribuir para o seu desenvolvimento, no sentido de construir uma sociedade mais humana, mais saudável e mais promissora quanto à justiça social. Essa atividade faculta que cidadania e solidariedade sejam aprendizagens especiais, relacionadas ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos (PDI-I1, 2023, p. 51).

Com base nessa informação expressa no PDI, destacamos a importância da extensão para como princípio essencial da vocação comunitária da referida IES. Segundo o documento, a atividade extensionista é uma atividade que vai além do simples fornecimento de serviços à comunidade; ela está profundamente enraizada no compromisso da IES em contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, saudável e justa.

Ao enfatizar que a extensão permite que cidadania e solidariedade se tornem aprendizagens especiais, o documento reforça a ideia de que essas atividades não são apenas complementares ao currículo acadêmico, mas são fundamentais para a formação integral dos estudantes. É importante refletir que com base nesse trecho, a IES pesquisada concebe que por meio da extensão, os estudantes não só aplicam os conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também desenvolvem atitudes e comportamentos que promovem o bem comum e a justiça social.

Analizamos o depoimento do membro do Forproex sobre a perspectiva dialógica da universidade e da extensão e obtivemos a seguinte informação:

A extensão dá sentido àquilo que nós fazemos na universidade. É o que dá sentido à pesquisa que nós realizamos, é o que dá sentido ao ensino na sala de aula. Ela vem num sentido muito insurgente, a extensão tem essa marca da insurgência, a ruptura com a lógica de uma sala de aula tradicional. Ela exige que o estudante seja protagonista, ela rompe com a lógica de um professor que sabe para um estudante que

não sabe. No ambiente da investigação, da pesquisa, ela obriga que a pesquisa seja feita como resultado do diálogo com a sociedade, daquilo que é mais premente para aquela sociedade. E nossos estudantes entram também com autores nesse processo, não apenas como meros executores, aplicadores de um determinado instrumento. A extensão é o que nos torna mais humanos, porque ela nos obriga o tempo todo a nos perguntar para que serve o que estamos fazendo (MF, informação verbal, 2024).

Achamos interessante discutir o depoimento do referido interlocutor sob o fundamento da categoria metodológica da *práxis* que enfatiza a união entre teoria e prática e a transformação do conhecimento em ação. A extensão, segundo o entrevistado, rompe com a lógica tradicional do ensino e da pesquisa, exigindo que o estudante seja protagonista e atue de forma ativa no processo de construção do conhecimento. Isso reflete diretamente a ideia de que a prática se dá em conjunto com a reflexão crítica sobre a realidade.

No depoimento do membro do Forproex, a extensão é vista como uma prática insurgente, que não só questiona as estruturas tradicionais do ensino e da pesquisa, mas também transforma essas práticas ao integrar a comunidade e os estudantes de maneira mais dialógica e colaborativa. O referido entrevistado, concebe a extensão um espaço de interação e criação conjunta de conhecimento com a sociedade. A *práxis* também se reflete na forma como o entrevistado descreve a pesquisa, realçando que não deve ser isolada, mas sim construída a partir das demandas e diálogos com a sociedade, o que reforça a visão de que a extensão é um processo de intervenção consciente e transformadora, alinhada às necessidades sociais e ao protagonismo dos estudantes.

No estudo da categoria *interação com a comunidade e impactos sociais*, destacamos que, na instituição com organização acadêmica de universidade, essa relação compõe o conceito de extensão e se apresenta nos depoimentos dos entrevistados na frequência de 30 (10,4%).

Quando analisamos as percepções sobre a extensão, tivemos em uma das falas que “a extensão representa a articulação dos saberes da academia com a comunidade. Essa relação de troca de conhecimento enriquece a formação” (PI1, informação verbal, 2024). Um outro entrevistado afirmou:

[...] eu compreendo a extensão como um projeto que deve cumprir um papel social junto à comunidade. A comunidade precisa ser assistida e a academia tem muito a contribuir, o capital humano da academia é muito forte. A extensão é um mecanismo para potencializar isso, para que a comunidade seja assistida nas suas demandas, nas mais diversas vertentes. No caso do Direito, no próprio PPC do curso existem temáticas que nós trabalhamos: educação em comunidades periféricas, Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, resolução de conflitos... Então no nosso PPC isso está devidamente regulamentado (CDI1, informação verbal, 2024).

Observamos que os dois entrevistados abordam a extensão a partir de perspectivas que, embora complementares, revelam aspectos importantes sobre como essa atividade é concebida e operacionalizada dentro da instituição. As duas falas apresentadas apontam para uma possível tensão entre a extensão como um processo de troca e enriquecimento mútuo e a extensão como um serviço social direcionado. Para o primeiro, a extensão é descrita como uma articulação dos saberes acadêmicos com a comunidade, destacando a importância dessa relação bidirecional para o enriquecimento da formação dos estudantes. A ênfase está na troca de conhecimentos entre a IES e a comunidade, sugerindo que a extensão não é apenas uma via de transmissão de saberes, mas uma oportunidade para que os saberes comunitários influenciem e enriqueçam o ambiente acadêmico. Essa visão destaca o potencial transformador da extensão, tanto para os estudantes quanto para as comunidades envolvidas, ao promover um diálogo contínuo que amplia as perspectivas e contribui para uma formação mais completa e contextualizada. O primeiro interlocutor sugere uma relação mais simétrica entre a academia e a comunidade, onde ambas as partes são vistas como cocriadoras de conhecimento. O segundo depoimento traz uma visão mais instrumental da extensão, compreendendo-a como um projeto que deve cumprir um papel social específico junto à comunidade. A extensão é vista como um mecanismo para atender às demandas da comunidade, aproveitando o capital humano da academia para assisti-la em diversas áreas. O depoimento destaca uma relação mais assimétrica, onde a academia assume um papel de liderança na assistência à comunidade, organizando suas ações de extensão de acordo com as necessidades percebidas.

No contexto do curso de direito, essa preocupação em atender as necessidades da comunidade se manifesta na inclusão de temas relevantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como educação em comunidades periféricas, estatuto do idoso, e resolução de conflitos, entre outros. Essa abordagem reforça a ideia de que a extensão deve ser direcionada e estruturada para responder às necessidades concretas da sociedade, utilizando o conhecimento acadêmico-científico como ferramenta para promover o bem-estar social (PPC do curso de direito, 2024).

De acordo com Jezine (2004), os princípios da integração entre ensino e pesquisa, e entre teoria e prática, que fundamentam a concepção da extensão como função acadêmica da universidade, revelam uma nova forma de pensar e agir. Essa abordagem se materializa em uma postura de organização e intervenção na realidade, onde a comunidade deixa de ser receptora passiva das informações e conhecimentos transmitidos pela universidade, para se tornar participativa, crítica e coautora dos possíveis modos de organização e de construção da cidadania.

O PDI da universidade oferece um enfoque importante ao desenvolvimento social e

econômico no sentido de destacar que “os projetos de extensão da referida instituição têm o objetivo da promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural, com o desenvolvimento da sustentabilidade de forma criativa e inovadora” (PDI-I1, 2023, p. 52). A abordagem prevista no documento ressalta que os projetos de extensão da instituição são concebidos para impulsionar o desenvolvimento em todas as suas esferas, alinhados com princípios de sustentabilidade. O enfoque na criatividade e inovação sugere uma abordagem moderna e adaptável, que busca integrar essas dimensões de forma holística, promovendo transformações sociais positivas.

Com o objetivo de entrelaçar as informações previstas no documento com as vivências relatadas pelos participantes da pesquisa, analisamos a percepção dos entrevistados quanto aos impactos da extensão para o desenvolvimento social e como são avaliados. Obtivemos como resposta de um dos entrevistados da universidade pesquisada que:

[...] essa é uma métrica para a qual eu vou buscar uma parceria com o Instituto Integra, que é um instituto especialista em compliance. Eles são especialistas também em análise de impacto dos ODS, que chegaram tardiamente. Nós estamos vinculando todas as atividades de ensino e pesquisa da universidade aos objetivos de desenvolvimento sustentável. temos que, de acordo com o entrevistado (CEXI1, informação verbal, 2024).

A opinião apresentada nos chama atenção para alguns elementos importantes que são a confirmação da inexistência do processo de avaliação das ações de extensão e a confirmação da articulação das ações de extensão com os objetivos de desenvolvimento sustentável, já mencionados neste trabalho.

Um outro aspecto importante no PDI da universidade pesquisada é o destacado no seguinte trecho: “estimular o compromisso da comunidade acadêmica com os anseios e necessidades da sociedade, por meio da escuta atenta, permitindo a interação do conhecimento acadêmico com saberes populares (PDI-I1, 2023, p. 115). É importante realçar a utilização do termo escuta no trecho, pois pode revelar a prática de um modelo de extensão que prima pelo diálogo com a comunidade assistida e não apenas impões saberes técnicos-científicos na lógica de uma posição de superioridade acadêmica, tal como criticou Freire (1977).

Vale ainda mencionar que os documentos destacam a prestação de serviços nas ações, o que nos revela a presença de características dos modelos assistencialistas de extensão anteriormente mencionados neste trabalho.

A atividade de extensão, que deve ser entendida como ações de caráter educativo, cultural, científico e/ou tecnológico, a exemplo de eventos, prestações de serviços, produções e publicações, estando incorporadas a um projeto ou mesmo, no caso de episódica, tendo planejamento isolado (PDI-II, p. 52, 2023).

O trecho do PDI da faculdade pesquisada induz contempla alguns aspectos importantes. O primeiro, refere-se à amplitude da extensão envolvendo educação, ciência, cultura e tecnologia, consoante com o conceito preconizado pela Política Nacional de Extensão (Brasil, 2012). O segundo aspecto retrata a presença do assistencialismo e a possibilidade da realização de eventos pontuais com planejamento desvinculado de projetos, o que pode refletir ações de descontinuadas, sem preocupação com impactos sociais significativos. O terceiro aspecto menciona as produções científicas, o que sugere a articulação da extensão à pesquisa.

No que concerne aos modelos e arranjos adotados na materialização da extensão, Paviani (2014) afirma que não podemos, mesmo com as melhores intenções, ser cúmplices de uma subversão da extensão por meio de reducionismos, formalismos inadequados ou soluções simplistas e superficiais. Mais do que novos arranjos didático-metodológicos, essa discussão é, essencialmente, epistemológica e exige a construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes. Tais projetos devem integrar novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – uma convergência de saberes indispensável para institucionalizar uma nova mentalidade pedagógica que atenda às exigências da sociedade contemporânea. Assim, o ponto de partida para implementar os 10% de Programas e Projetos de Extensão no currículo não deve ser uma mera reorganização segmentada das disciplinas e estruturas administrativas, mas sim uma reflexão profunda sobre os diferentes saberes, promovendo uma perspectiva verdadeiramente interdisciplinar.

A profundamos nossas análises averiguando a preocupação na IES pesquisada com o desenvolvimento social e econômico e observamos que no PDI consta que a universidade atua:

[...] para contribuir com o alcance dos ODS e suas metas dos ODS, atua em rede com vários parceiros da sociedade civil organizada que acolhem projetos, atividades e ações de pesquisa e extensão universitária para atender diversas comunidades no Distrito Federal (PDI- II, 2023, p. 115).

Observamos que o referido documento tratou, essencialmente, da organização dos projetos de extensão, realçando que se fundamenta nos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pela Organização nas Ações Unidas – ONU, em 2016 (ONU, 2016) e destaca que as ações são viabilização pela atuação de parceiros, objetivando o atendimento das

comunidades dos DF. O trecho explicitado no PDI é coerente com a Política Nacional de Extensão que estabelece como seu objetivo de n.º 12 “estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista” (Forproex, 2012, p. 10). Um dos objetivos centrais da referida política revela uma preocupação clara com a integração de práticas ambientais e de sustentabilidade dentro das atividades de extensão realizadas pelas instituições de ensino superior (Forproex, 2012). Incluindo a educação ambiental como um componente essencial da extensão, a política aponta para a necessidade de conscientização e formação dos estudantes e das comunidades em torno de questões ambientais, visando à construção de uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Isso é particularmente relevante no contexto atual, onde a sustentabilidade é uma prioridade global e onde as universidades têm um papel fundamental em liderar mudanças comportamentais e tecnológicas que promovam um futuro mais sustentável. Além disso, o foco no desenvolvimento sustentável indica que as atividades extensionistas devem ir além da simples transmissão de conhecimento, buscando implementar práticas que contribuam para o desenvolvimento das comunidades de forma a garantir a preservação dos recursos naturais e o equilíbrio ecológico. Essa abordagem integradora reforça a importância de uma extensão universitária que seja não apenas educativa, mas também transformadora, promovendo ações que resultem em benefícios duradouros tanto para a sociedade quanto para o meio ambiente.

Seguindo o mesmo tema de desenvolvimento social, econômico e sustentável, a Resolução de n.º 07/2018, que regulamenta a extensão, apresenta no seu artigo 5º, parágrafo VII que “a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira” (Brasil, 2018, p. 2). A resolução ressalta o papel fundamental da extensão universitária em promover um impacto positivo na sociedade, garantindo que as atividades acadêmicas sejam relevantes e contribuam para o enfrentamento dos desafios sociais, econômicos e ambientais do país. A ênfase na coerência e atualização dos conhecimentos reforça a necessidade de que as práticas extensionistas estejam sempre alinhadas com as demandas contemporâneas e que respondam efetivamente às necessidades da comunidade. Além disso, quando destaca o desenvolvimento social equitativo e sustentável, o texto ressalta a preocupação com a justiça social e a sustentabilidade, elementos centrais para o avanço de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em suma, a resolução coloca a extensão como um pilar estratégico para a integração entre a academia e a sociedade, promovendo a transformação social com base em conhecimentos sólidos e aplicáveis. A opinião de um dos entrevistados da universidade no que se refere ao desenvolvimento da extensão para o desenvolvimento social é que:

[...] não tem nada muito sistematizado em termos de impacto, precisamos criar uma metodologia própria para que enquanto a extensão está rodando, se mantenha essa evolução em termos da perspectiva do desenvolvimento social (Informação verbal, CEXI1, informação verbal, 2024).

O depoimento do entrevistado reflete que a universidade ainda não dispõe de indicadores e metodologias que permitam a observação das melhorias sociais que estão sendo alcançadas com as ações de extensão. Desta forma, inexistem subsídios capazes de redirecionar as práticas extensionistas para o alcance de uma de suas maiores finalidades que é a transformação social.

No estudo da categoria *interação com a comunidade e impactos sociais*, no centro universitário pesquisado aparece em uma frequência de 25 (8,6%). Destacamos a associação da extensão com o ensino e a iniciação científica e que a execução acontece em uma perspectiva dialógica com a comunidade. Tal previsão foi verificada no trecho do PDI institucional:

[...] as atividades de iniciação científica e extensão, por sua vez, incorporadas ao ensino, incluirão programas, projetos e toda ação acadêmica, técnica ou cultural, que envolve o aprendizado das estratégias de investigação científica e comunicação com a comunidade (PDI-I2, 2024, p. 44).

O trecho do PDI propõe uma integração entre as atividades de iniciação científica, extensão e ensino, ressaltando que essas dimensões não devem ser tratadas de forma isolada, mas sim articuladas em uma prática acadêmica unificada. A ideia de que programas, projetos e ações acadêmicas, técnicas ou culturais devem incorporar tanto as estratégias de investigação científica quanto a comunicação com a comunidade destaca a necessidade de uma abordagem integrada, em que a produção de conhecimento esteja intrinsecamente ligada à sua aplicação prática e social. A integração entre extensão, iniciação científica e ensino reforça a ideia da *práxis*, onde o conhecimento teórico adquirido em sala de aula é reconfigurado por meio da prática extensionista e da pesquisa. A iniciação científica, ao envolver o estudante em processos de investigação, não apenas aprofunda suas habilidades de pesquisa, mas também contribui para uma formação crítica, onde o aprendizado científico está diretamente relacionado à realidade social. Ao mesmo tempo, a extensão permite que os estudantes apliquem esse conhecimento em contextos comunitários, promovendo um diálogo entre a academia e a sociedade. Um aspecto importante do trecho é a ênfase à comunicação com a comunidade como parte fundamental dessas atividades. Tal ponto de vista aponta para uma visão dialógica da extensão, onde a IES não apenas transfere conhecimento, mas também se engaja em uma troca mútua

com os saberes e demandas da sociedade.

É importante refletir sobre os desafios da articulação extensão, iniciação científica e ensino como fundamento para a formação acadêmica e desenvolvimento social. A viabilização dessa articulação requer uma estrutura institucional que favoreça essa interconexão. Em muitas instituições, a extensão ainda é vista como uma atividade periférica ou complementar, enquanto a iniciação científica é frequentemente restrita a grupos específicos de estudantes. Para que essa integração seja efetiva, é necessário que a universidade repense suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a essas experiências e que as atividades extensionistas sejam reconhecidas como parte fundamental do processo formativo.

Na instituição com organização acadêmica de centro universitário, a articulação da extensão ao ensino e à pesquisa para o desenvolvimento sustentável aparece discutida no PDI institucional como cerne da missão institucional, que é definida da seguinte forma:

[...] a formação crítica, reflexiva e humanista de profissionais éticos e cidadãos, nos vários campos de conhecimento, com base em inovações científicas e tecnológicas, contemplando a empregabilidade, o empreendedorismo e a internacionalização, tendo a articulação do ensino, da extensão e da iniciação científica/pesquisa como elemento nuclear, visando contribuir para o desenvolvimento sustentável do Distrito Federal e do País, além de estar sintonizada com as demandas do Século XXI (PDI-I2, 2024, p. 23).

O trecho destaca uma visão de formação acadêmica que vai além do simples preparo técnico ou profissional, apontando para um modelo de educação voltado para a formação de profissionais críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com a sociedade. Essa perspectiva integra o ensino, a extensão e a iniciação científica/pesquisa como elementos centrais, promovendo uma formação que alia inovação científica e tecnológica com valores humanistas. Contemplando questões como empregabilidade, empreendedorismo, internacionalização e desenvolvimento sustentável, a proposta reflete as demandas contemporâneas de uma sociedade globalizada e em constante transformação. Jezine (2004) alerta para o surgimento de uma nova concepção ideológica em resposta às demandas da sociedade globalizada, onde se intensifica a ênfase nas dimensões externas à universidade, especialmente nos aspectos econômicos e nas parcerias com outras instituições. A autora apresenta o contraponto desse cenário, que é o foco deixar de ser o atendimento aos grupos excluídos, passando a tratar todos como consumidores. Assim, o produto gerado pela universidade se converte em uma mercadoria a ser comercializada, e a extensão se torna um dos principais meios de divulgação e articulação comercial.

O PDI da referida instituição reforça a importância da extensão como mediadora na disseminação do conhecimento para a comunidade e menciona a importância da celebração de parcerias para tal finalidade.

[...] por outro lado, a extensão universitária representa um meio essencial para as Instituições de Ensino Superior (IES) compartilharem seu conhecimento mais consolidado com a comunidade. Isso é realizado por meio de parcerias formais com entidades externas. Longe de ser uma mera prestação de serviços rotineira, a extensão serve como um canal vital de interação e integração entre a instituição e a sociedade, enriquecendo ambos os envolvidos (PDI-I2, 2024, p. 94).

O PDI da IES ressalta a importância da extensão como uma ferramenta essencial para as instituições de educação superior disseminarem seu conhecimento consolidado para a comunidade. Reforça que a extensão vai além de uma simples prestação de serviços; trata-se de um processo dinâmico de interação e integração entre a universidade e a sociedade. As parcerias formais com entidades externas e IES, por meio das ações de extensão, permitem que o conhecimento produzido na academia tenha um impacto direto e positivo na comunidade, ao mesmo tempo em que a IES se enriquece com as experiências e necessidades reais da sociedade. A interação fortalece o papel social da instituição, promovendo um desenvolvimento mútuo e alinhando a educação superior com as demandas e desafios do mundo exterior. Para Freire (1977), a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos ocorre através da constante busca da relação entre as questões culturais, sociais e educacionais e pela dialogicidade das mesmas.

A ênfase à interação com as comunidades atendidas e a preocupação com o desenvolvimento social e econômico se destaca em dois trechos do PDI do centro universitário pesquisado, que afirmam:

[...] assim, a extensão nessa instituição é essencial para sua missão comunitária, focada em servir e enriquecer a comunidade, visando formar uma sociedade mais justa, saudável e humana. Essas iniciativas permitem que valores como cidadania e solidariedade sejam reforçados por meio do desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos entre os estudantes (PDI-I2, 2024, p. 93).

Atualmente a IES tem CI 5 e IGC 3 e exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Tecnologia da Informação e Licenciaturas no Distrito Federal e entorno; passando a ser reconhecida pela tradição no ensino, excelência acadêmica, responsabilidade social e alta empregabilidade dos egressos dos seus cursos. comunidade interna do Centro Universitário e a população do Entorno (PDI-I2, 2024, p. 46).

Os trechos destacam a importância da extensão universitária na missão comunitária da instituição pesquisada, enfatizando seu papel em servir e promover transformações importantes.

Essas iniciativas são fundamentais para reforçar valores como cidadania e solidariedade entre os estudantes, promovendo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos. A referência ao Conceito Institucional (CI) 5 e ao Índice Geral de Cursos (IGC) 3 da IES demonstra o efeito da regulação e sugere que, embora a instituição já possua um elevado reconhecimento institucional, existe a preocupação de manter esses índices com a instauração de melhorias na qualidade geral dos cursos.

No tocante a esses índices, Griboski, Peixoto e Hora (2018) discutem a institucionalização do instrumento de avaliação institucional externa do Sinaes a partir de dois aspectos principais, a ênfase dada ao PDI e à autoavaliação no instrumento de avaliação, e o uso do CI (Conceito Institucional) e do IGC (Índice Geral de Cursos) como métricas para avaliar a implementação desse plano, sob uma perspectiva comparativa. Segundo as autoras, a criação do Sinaes representou uma oportunidade para implementar uma política capaz de reestruturar a missão pública do sistema de educação superior, respeitando sua diversidade e considerando as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. Entretanto, a introdução de indicadores de qualidade e seu uso com finalidades regulatórias acabaram reduzindo a importância da avaliação institucional e do PDI.

Na análise da percepção dos entrevistados do centro universitário acerca da relação mediada pelas ações de extensão com a comunidade, temos o seguinte depoimento: “acredito que a finalidade é colocar o aluno em contato com os problemas sociais, pelo menos no curso de direito. É necessário sair da bolha, do espaço teórico, e tentar levar soluções à comunidade” (CDI2, informação verbal, 2024). Nessa fala, o entrevistado revela enxergar na ação comunitária, a finalidade da extensão, reforçando a importância de apresentar soluções para os problemas encontrados. O mesmo entrevistado afirma que “o MEC avalia se, de fato, a extensão está na matriz e se desenvolvemos ações nas comunidades. Temos que seguir a legislação vigente e desenvolver os projetos com a comunidade” (CDI2, informação verbal, 2024). Essa segunda fala reflete o peso da regulação no exercício das atividades de extensão na IES a que se refere.

Os depoimentos dos entrevistados do centro universitário revelam percepções importantes sobre a função da extensão e sua relação com a comunidade, destacando tanto o papel formativo das atividades extensionistas quanto o impacto da regulação no desenvolvimento dessas ações.

Na primeira fala, o entrevistado enfatiza que a extensão tem como finalidade colocar os estudantes em contato direto com problemas sociais, afastando-os de um contexto unicamente teórico e promovendo a aplicação prática do conhecimento adquirido. Essa perspectiva reflete uma compreensão crítica do papel da extensão, onde o objetivo principal é confrontar os alunos

com a realidade social, incentivando-os a pensar de maneira prática e a buscar soluções para problemas concretos. Nesse sentido, a extensão é vista como um espaço de mediação entre a teoria acadêmica e as necessidades reais da sociedade, proporcionando uma formação mais completa e integrada. Ao sugerir que os estudantes devem extrapolar o conhecimento teórico o entrevistado reconhece a importância de uma educação que vá além do aprendizado tradicional, destacando o valor da experiência prática. Isso está alinhado com a ideia de que a instituição de educação não deve ser um espaço isolado da sociedade, mas sim um agente ativo na resolução de problemas sociais. A extensão, portanto, não apenas expõe os estudantes às dificuldades enfrentadas pelas comunidades, mas também os prepara para atuar como profissionais críticos e transformadores, que podem contribuir efetivamente para a sociedade. Santos (1999) afirma que no momento em que as portas da universidade são abertas à sociedade e que estudantes, professores e funcionários passam a conviver lado a lado com os problemas da sociedade, a extensão deixa de ser um programa à parte e seu sentido passa a impregnar todas as atividades acadêmicas de ensino e pesquisa.

No entanto, a segunda fala revela outra dimensão dessa relação, que é o peso da regulação na prática da extensão. O entrevistado menciona que o MEC avalia se a extensão está devidamente integrada à matriz curricular e se as ações são desenvolvidas nas comunidades, indicando que a conformidade com a legislação vigente é um aspecto central na condução das atividades extensionistas. Essa fala aponta para a tensão entre a idealização da extensão como prática transformadora e o cumprimento de normas vigentes que, muitas vezes, podem moldar ou restringir a forma como essas atividades são implementadas. É importante mencionar que, embora a regulação tenha como objetivo garantir que as instituições cumpram suas obrigações de integrar a extensão ao currículo, há uma possível contradição entre a liberdade pedagógica necessária para que a extensão funcione como um espaço crítico e a rigidez que a regulamentação pode impor. A necessidade de ajustamento à legislação vigente e de desenvolver projetos com base em critérios regulatórios pode, em certos casos, limitar a flexibilidade e a criatividade necessárias para que a extensão atenda plenamente às demandas sociais e ao desenvolvimento dos alunos. A tensão entre a regulação e a prática extensionista destaca um desafio frequente nas instituições de educação superior, que é o de equilibrar a necessidade de conformidade com normas externas, que muitas vezes padronizam o processo, com o objetivo de promover uma extensão verdadeiramente transformadora e adaptada às especificidades das comunidades atendidas.

Os depoimentos dos dois entrevistados do centro universitário refletem uma dualidade. De um lado, a extensão é vista como uma ferramenta essencial para conectar os estudantes à

realidade social e promover uma formação crítica; de outro, há uma pressão regulatória que pode, em alguns casos, restringir a liberdade e o potencial inovador dessas atividades. O desafio, portanto, é encontrar um equilíbrio entre a conformidade regulatória e a preservação da essência crítica e transformadora da extensão.

A categoria *interação com a comunidade e impactos sociais* na organização acadêmica faculdade aparece nos depoimentos em uma frequência de 20 (6,9%), menos que a universidade (10,4%) e o centro universitário (8,6%).

Observamos uma preocupação com a integração do docente, aluno e sociedade. Está expressa a ideia de “efetivar atividades abertas de extensão, estabelecendo uma relação que envolve instituição, professor, aluno e sociedade, de intercâmbio, interação e complementaridade” (I3, 2023, p. 250). Fica clara a ideia de fortalecer a conexão entre a IES, os professores, os alunos e a sociedade através de atividades extensionistas. Essas ações visam estabelecer uma relação dialógica, onde todos os envolvidos se beneficiam mutuamente. A extensão, nesse contexto, não apenas leva o conhecimento produzido na academia para a comunidade, mas também traz de volta experiências e saberes que enriquecem o processo educativo, seguindo o ideário de Freire (1977). Esse intercâmbio cria um ambiente dinâmico onde a teoria e a prática se complementam, promovendo um aprendizado mais integrado e relevante tanto para os estudantes quanto para a sociedade. Essa abordagem reforça o compromisso da instituição com a responsabilidade social e com a formação de cidadãos críticos e engajados. Com relação à articulação dos projetos de extensão com a comunidade, o entrevistado relatou que:

[...] a extensão é uma oportunidade para o acadêmico aprimorar os seus conhecimentos de forma prática e também uma forma de cumprir a responsabilidade social oferecendo serviços possíveis à comunidade de uma forma geral. Cada curso com sua especialidade ou em ações conjuntas. (CEXI3, informação verbal, 2023).

Destacamos na fala do entrevistado da faculdade o valor dado à extensão por proporcionar ao acadêmico a oportunidade de aplicar conhecimentos de forma prática e aperfeiçoar a formação na sua integralidade. O interlocutor também menciona à oferta de serviços à comunidade, o que remete ao assistencialismo, mas também enaltece a responsabilidade social da IES pesquisada. É importante destacar um ponto negativo que pode surgir quando a extensão se limita a um caráter assistencialista ou de mera prestação de serviços. Sendo concebida apenas como uma via de mão única, em que a IES oferece serviços à comunidade sem um diálogo profundo e sem envolver a comunidade como parceira ativa no

processo, há o risco da extensão se perpetuar em uma visão paternalista. Um tipo de abordagem que pode reforçar a dependência da comunidade em relação à instituição, sem contribuir efetivamente para a sua emancipação e desenvolvimento autônomo. Além disso, a extensão assistencialista pode desvirtuar o propósito educativo da extensão, transformando-a em um mero cumprimento de tarefas, ao invés de uma experiência enriquecedora e formadora para o estudante. A verdadeira essência da extensão deve ir além da prestação de serviços; ela deve promover a troca de saberes, valorizando o conhecimento popular e possibilitando uma construção coletiva de soluções (Freire, 1977). Assim, o grande desafio é garantir que as ações extensionistas sejam transformadoras para ambas as partes envolvidas, evitando a armadilha do assistencialismo que, em última análise, pode limitar o potencial emancipador da extensão.

Ao finalizarmos nossas análises do capítulo 6, considerando as instituições envolvidas nesta pesquisa, observamos como síntese dos resultados obtidos que a instituição com organização acadêmica de universidade tende a mostrar um foco considerável na categoria *gestão acadêmica* e na *Interação com a comunidade e impactos sociais*. Este foco pode ser atribuído ao fato de que as universidades, tradicionalmente, têm uma missão mais ampla e diversificada, que inclui não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. De acordo com Barreto e Leher (2008), entre os postulados formulados pelos estudantes de Córdoba, a inclusão da extensão na missão social da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa, permanece até hoje como uma característica distintiva das instituições latino-americanas. Essa integração foi concebida em alinhamento com a perspectiva de democratização da universidade, a defesa de sua autonomia e o fortalecimento de sua função social, com o objetivo de aproximar a universidade da sociedade e direcionar suas preocupações para os problemas enfrentados pelos povos latino-americanos. Ademais, com maior capacidade institucional, as universidades geralmente dispõem de mais recursos e infraestrutura para gerenciar complexos processos de extensão e para estabelecer parcerias robustas com comunidades. Isso lhes permite não apenas executar suas ações extensionistas de maneira mais integrada e abrangente. A presença significativa de uma cultura de pesquisa nessas instituições também pode fomentar uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o papel da extensão, potencializando sua capacidade de produzir impactos sociais duradouros.

A instituição com organização acadêmica de centro universitário, por outro lado, mostra um equilíbrio interessante entre as categorias *gestão acadêmica* e *Interação com a comunidade*. Esses dados indicam que essa instituição se esforça para integrar a extensão na formação acadêmica de seus estudantes. A integração curricular da extensão demonstra um compromisso com a formação prática e cidadã, alinhando as atividades extensionistas com as necessidades

formativas e com as diretrizes educacionais. A categoria *relação avaliação/regulação* apresenta uma frequência menor quando comparada à *categoria curricularização* e se equipara a observada na universidade.

A instituição faculdade, por sua vez, apresenta uma tendência interessante ao concentrar-se mais na *curricularização*, discutida no capítulo 5, e na *gestão acadêmica*. Tal contexto pode refletir o fato de que, com um foco mais restrito e geralmente menor capacidade institucional, a referida instituição dê uma maior atenção à inserção da extensão currículo para maximizar os recursos e o impacto de suas ações. Contudo, a faculdade parece enfrentar mais desafios em aspectos como a *avaliação da extensão* e a *relação avaliação/regulação*, talvez devido às limitações de recursos ou *expertise* em desenvolver processos avaliativos robustos que capturem adequadamente o impacto de suas ações extensionistas.

Observamos como nossos achados que a instituição com organização acadêmica de universidade tende a dar ênfase à gestão acadêmica e à interação com a comunidade, aproveitando sua missão ampla e recursos para promover impactos sociais duradouros por meio da extensão. O centro universitário mostra um equilíbrio entre gestão acadêmica e interação comunitária, integrando a extensão na formação cidadã dos estudantes. Já a faculdades pesquisada, com menor capacidade institucional, foca na curricularização e gestão acadêmica para otimizar recursos, mas enfrentam desafios na avaliação da extensão devido a limitações estruturais.

6.4 Síntese parcial

Para entender os mecanismos envolvidos na materialização da extensão nas instituições pesquisadas, discutimos no Capítulo 6 as categorias *gestão acadêmica*, *avaliação da extensão* e *interação com a comunidade e impactos sociais*.

A categoria *gestão acadêmica*, abordou temas como o planejamento, formação docente, financiamento e parcerias para o desenvolvimento e o registro das ações extensionistas. A *avaliação da extensão* destacou processos de avaliação, incluindo de autoavaliação conduzidos pela CPA, enquanto a *interação com a comunidade e impactos sociais* facilitou a análise das relações das IES com as comunidades, enfatizando a relevância dos impactos sociais gerados. Na universidade, a *gestão acadêmica* obteve maior destaque (10,4%), com foco em formação docente e internacionalização, enquanto a *interação com a comunidade e impactos sociais* também foi central (10,4%), evidenciando o compromisso com o desenvolvimento social. No

centro universitário, a *gestão acadêmica* (8,0%) e a *interação com a comunidade e impactos sociais* (8,6%) refletiram um compromisso com apoio ao estudante e ações dialógicas de extensão, enquanto a categoria *avaliação da extensão* foi levemente superior a frequência encontrada na universidade (3,8%). Na faculdade, a categoria *gestão acadêmica* (9,0%) destacou-se a outra categoria, *avaliação da extensão* foi menos frequente (1,7%). A *interação com a comunidade e impactos sociais* (6,9%) teve incidência menor em comparação com as demais instituições, refletindo desafios na estrutura para alcançar impactos mais amplos.

A análise revelou que, embora as diferentes instituições de ensino superior apresentem variações em suas práticas de extensão, a categoria *gestão acadêmica* emerge como uma categoria fundamental para viabilizar e organizar essas ações. A universidade, com maior infraestrutura e foco em internacionalização e parcerias, se destaca na categoria *interação com a comunidade e impactos sociais*. O centro universitário, embora com menor ênfase em *gestão acadêmica* em comparação à universidade, demonstra um compromisso significativo com a extensão na formação dos estudantes, favorecendo uma integração dialógica entre ensino, pesquisa e extensão. A faculdade, com foco na *curricularização* para otimizar recursos, enfrenta limitações na avaliação e no impacto social das ações, refletindo as restrições estruturais que essas instituições podem ter.

Neste capítulo, nossas análises demonstram as diferenças no enfoque e nas capacidades das IES em relação à materialização da extensão. A universidade pesquisada, com uma missão ampla que inclui ensino, pesquisa e extensão, oferece maior ênfase à *gestão acadêmica* e na *interação com a comunidade*. O centro universitário mostra um equilíbrio entre *gestão acadêmica* e *interação com a comunidade*, integrando a extensão para uma formação prática e cidadã dos estudantes, alinhada às necessidades educacionais e sociais. A faculdade, com recursos mais limitados, foca na *curricularização* e na *gestão acadêmica* para otimizar suas ações. Contudo, enfrentam maiores desafios na avaliação da extensão, devido a restrições institucionais e de recursos.

Em síntese, observamos que, as práticas de extensão se configuram de maneira distinta conforme a organização acadêmica institucional, mas em todas as IES pesquisadas a extensão demonstra uma função social relevante, tanto no fortalecimento da formação acadêmica quanto no atendimento às demandas comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar se a extensão, em sua concepção, seu desenvolvimento e sua avaliação sofre influências modeladoras da organização acadêmica a qual pertencem as instituições pesquisadas e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A extensão ocupa um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio consagrado na educação superior brasileira. Entretanto, a implementação e avaliação das atividades extensionistas estão profundamente influenciadas pela organização acadêmica das instituições e pelas diretrizes do Sinaes.

A organização acadêmica determina a forma como cada instituição de ensino superior (IES) estrutura seus cursos, programas e metodologias, variando de universidades, centros universitários a faculdades, que possuem diferentes modelos de gestão e finalidades educacionais. Nesse contexto, a maneira como a extensão é concebida e integrada ao currículo depende diretamente dessa organização interna.

O Sinaes, por sua vez, introduz uma política de avaliação que inclui a extensão como um dos pilares da qualidade institucional, ao lado do ensino e da pesquisa. Instituído pela Lei n.º 10.861 de 2004, estabelece diretrizes e instrumentos para a avaliação da educação superior no Brasil, focando na eficácia acadêmica, responsabilidade social e alinhamento com a missão institucional. A avaliação da extensão pelo Sinaes é, portanto, um reflexo de como as instituições se organizam para integrar essas atividades em suas práticas acadêmicas e administrativas.

Todavia, a relação entre o Sinaes e a extensão apresenta tensões e desafios. Embora o Sinaes reconheça a importância da extensão no desenvolvimento social e na formação cidadã, muitas instituições ainda tratam essas atividades de maneira secundária, moldadas por exigências regulatórias e pela busca de melhores resultados nos processos avaliativos. Isso pode levar a uma prática de extensão voltada mais para o cumprimento de requisitos formais do que para o engajamento transformador com a sociedade.

No desenvolvimento desta pesquisa, confirmamos os seguintes pressupostos: i) a extensão sofre influências modeladoras da organização acadêmica e da política do Sinaes; ii) as instituições de educação superior enfrentam muitos desafios no processo de inserção curricular da extensão, em sua articulação ao ensino e a pesquisa e no seu exercício dialógico com a sociedade; iii) as instituições de educação superior desenvolvem a extensão seguindo um

modelo ainda assistencialista, voltado para a prestação de serviços às comunidades, em detrimento de um modelo dialógico e transformador; iv) as instituições assumem uma postura performática no desenvolvimento das ações de extensão frente à legislação vigente e ainda não reconhecem o seu verdadeiro lugar na formação superior; v) o modelo de avaliação do Sinaes, em seus contrapontos, prioriza a avaliação do ensino e pesquisa em detrimento da avaliação qualitativa da extensão; vi) a autoavaliação da extensão é desenvolvida de forma superficial e seus resultados não são utilizados para o direcionamento das práticas de gestão.

Nesta tese, procuramos compreender a extensão em sua totalidade, examinando os movimentos e as transformações que ela atravessou ao longo do tempo, particularmente no que se refere à evolução e diversificação do setor da educação superior. Para atingir esse propósito, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, o qual nos proporcionou uma investigação aprofundada da essência do objeto de estudo. Esse enfoque possibilitou uma análise abrangente de sua historicidade, sua materialidade e de seus processos dinâmicos, oferecendo uma compreensão mais detalhada e clara das mudanças ocorridas no contexto da educação superior. Em consequência do exposto, nessa pesquisa, a extensão foi compreendida não apenas como um conjunto de atividades, mas como um espaço de produção de significados e de interações sociais que estão profundamente imbricadas com as condições econômicas, políticas e culturais da sociedade.

Compreendendo a viabilidade de apreender a essência da política de extensão em suas especificidades, como um componente fundamental para a formação na educação superior e para a transformação social, conduzimos esta pesquisa com base nas categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético da totalidade, *da práxis*, da mediação e da contradição.

A categoria da totalidade trouxe para esta pesquisa uma perspectiva que permitiu estudar a extensão estabelecendo mediações entre o particular e o geral, o específico e o todo. Foram considerados elementos relacionados à diversificação e às características das instituições, à política de avaliação e à realidade concreta em que cada IES está inserida, levando em conta suas especificidades. A categoria da práxis, por sua vez, possibilitou uma compreensão dos determinantes históricos que influenciaram a evolução da extensão, dos pressupostos legais que a regulamentam e da reconfiguração do segmento de educação superior privada, marcado por seu crescimento progressivo e diversificação. Essa categoria promoveu uma reflexão sobre como esses determinantes impactam o movimento prático de condução da política de extensão nas IES, abrangendo sua concepção, seu desenvolvimento e sua avaliação. Ao aplicar a categoria da mediação, refletimos sobre sua importância para o estudo da materialização da extensão, considerando-a em sua totalidade e nas partes que a compõem, especialmente no que

diz respeito à concepção, o desenvolvimento e a avaliação pelas IES. Nesse sentido, buscamos identificar e estabelecer as mediações entre os elementos que poderiam influenciar o processo de desenvolvimento da extensão nas instituições de educação superior, relacionando-se aos pressupostos legais que a regulamentam e à reconfiguração do segmento de educação superior, diversificado em suas organizações acadêmicas. A última categoria metodológica utilizada foi a contradição, escolhida pela sua relevância na compreensão dos determinantes que moldaram a evolução da política de avaliação da educação superior brasileira e, conseqüentemente, os processos de modulação da extensão para atender às exigências da avaliação vigente.

No capítulo 1, desenvolvemos o estado do conhecimento que foi de extrema importância para identificar lacunas na pesquisa sobre extensão, ao oferecer uma visão abrangente das investigações e práticas já desenvolvidas na área. A análise crítica desse corpo teórico permitiu não apenas reconhecer as tendências predominantes, mas também destacar os aspectos que ainda são pouco explorados ou negligenciados. Ao mapear as abordagens teóricas, metodológicas e contextuais presentes na literatura, identificaram-se áreas que necessitam de estudos mais aprofundados, como a avaliação do impacto das ações de extensão. Assim, o estado do conhecimento atuou como um norteador, direcionando nossas investigações de forma a contribuir de maneira significativa para o avanço do campo.

No capítulo 2, abordamos a evolução da política de avaliação da educação superior no Brasil, examinando as principais iniciativas desde a década de 1980. O capítulo iniciou com a apresentação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) de 1983, seguido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) em 1985 e o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) em 1986. Discutimos o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) de 1993 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) de 1996, destacando como essas políticas de avaliação se estruturaram dentro do modelo do Estado gerencial. Além disso, discutiu-se a criação do I Encontro de Pró-Reitores das Universidades Públicas e do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987, e a expansão do setor privado de educação superior nas décadas seguintes, até 2022, ressaltando as contradições e desafios na implementação da extensão. Por fim, foi apresentada a trajetória das políticas de avaliação desde o PAIUB até o ENC, destacando-se a evolução dessas iniciativas no contexto da expansão do ensino superior privado.

No capítulo 3, analisamos a política de avaliação do Sinaes, destacando o ideário que sustentou sua criação por meio da Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004, e abordando seu funcionamento diante dos principais desafios e contradições, especialmente na dualidade entre

avaliação e regulação. Dentro desse contexto, discutimos o tratamento dado à extensão, ressaltando sua importância tanto na formação superior quanto na promoção da transformação social, um dos principais objetivos das instituições de educação superior. Contextualizamos a evolução do Sinaes pelas crises e transformações enfrentadas pelo ensino superior brasileiro. Mostramos que desde sua criação, a política tem buscado se adaptar às mudanças sociais, econômicas e políticas, ajustando seus critérios e métodos de avaliação para melhor representar a realidade das IES. Nesse sentido, a extensão universitária, com seu potencial transformador, foi destacada como um importante indicador de qualidade e relevância social. Trouxemos reflexões sobre as limitações e desafios persistentes na avaliação externa, enfatizando que a curricularização da extensão e sua avaliação pelo Sinaes requerem uma abordagem inovadora e dinâmica, que seja capaz de integrar as especificidades de cada curso e instituição, respeitando suas particularidades históricas e sociais.

No capítulo 4, discutimos a concretização da extensão nas instituições de educação superior brasileiras, destacando os desafios e tensões entre as diretrizes políticas de avaliação e as práticas reais dessas instituições. Exploramos a evolução da extensão, fazendo uma comparação com os modelos inglês e norte-americano, ressaltando a importância da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, além de sua comunicação com a sociedade como meio de transformação social. Abordamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que marcou uma mudança paradigmática, reafirmando a extensão como componente essencial na formação acadêmica e no desenvolvimento social. Discutimos ainda o Plano Nacional de Extensão, criado em 1999, e a Política Nacional de Extensão de 2012, ambos destacando a importância de projetos de longa duração e da troca de saberes entre universidade e comunidade. E, refletimos sobre as tensões e contradições enfrentadas pelas instituições ao implementar a extensão, e tratamos da sua avaliação pelo Sinaes, discutindo os indicadores utilizados e os elementos trazidos pela Resolução n.º 07 de 2018, que regulamenta a extensão universitária.

No capítulo 5, foram abordadas as perspectivas de análise e interpretação dos dados, com a escolha do método materialista histórico-dialético e suas categorias de análise, incluindo a relação avaliação/regulação e a curricularização. Observamos que a categoria relação avaliação/regulação teve maior ênfase nas universidades, refletindo uma orientação forte para o cumprimento das exigências regulatórias. No centro universitário e na faculdade, essa categoria apareceu com menos frequência. Já a categoria curricularização, que envolve a inserção da extensão no currículo, foi mais presente nos depoimentos das faculdades, indicando

um investimento considerável nesse aspecto. No centro universitário, essa categoria também teve destaque, com uma abordagem centrada no *service learning* descrito no PDI da instituição.

No capítulo 6, a pesquisa destacou três categorias principais: gestão acadêmica, avaliação da extensão e interação com a comunidade e impactos sociais. A categoria *gestão acadêmica* abordou aspectos como planejamento, formação docente, financiamento e parcerias para ações de extensão. Já a *avaliação da extensão* focou nos processos avaliativos, incluindo autoavaliações conduzidas pela CPA. A categoria *interação com a comunidade e impactos sociais* analisou as relações entre as instituições de ensino superior (IES) e as comunidades, enfatizando os impactos sociais promovidos por essas ações.

Os achados mostram que, na universidade, a categoria *gestão acadêmica e a interação com a comunidade* se destacam, evidenciando seu compromisso com a formação docente e o desenvolvimento social. No centro universitário, as referidas categorias refletem um compromisso institucional com o apoio aos estudantes e práticas de extensão dialógicas. A *avaliação da extensão* teve uma presença um pouco maior no centro universitário em relação à universidade. Já na faculdade, a *gestão acadêmica* foi a categoria mais destacada, enquanto a avaliação da extensão e a interação com a comunidade apareceram de forma menos expressiva, apontando para desafios estruturais em ampliar o impacto das ações extensionistas

A análise realizada nas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal revelou a significativa influência que a organização acadêmica e a política de avaliação do Sinaes exercem sobre a materialização da extensão, comprovando assim a nossa tese. Os nossos achados demonstram que as diretrizes estabelecidas pelo Sinaes influenciam diretamente o modo como a extensão é implementada, impulsionando sua inserção nas matrizes curriculares e assegurando que as instituições se adequem aos requisitos regulatórios. Ademais, observamos expressivas distinções na prática da extensão entre as IES pesquisadas, o que demonstra a influência da organização acadêmica.

Os dados revelam uma relação entre a avaliação/regulação e a prática da extensão. A categoria de *relação avaliação/regulação* apareceu em 55 ocorrências, representando (19%) do total de referências. Isso demonstra que as instituições estão constantemente alinhadas com a necessidade de atender às normativas do Sinaes, muitas vezes priorizando o cumprimento dos requisitos regulatórios sobre o impacto social das atividades extensionistas. No entanto, essa ênfase na conformidade com as regras pode resultar em uma extensão burocratizada, com menor foco na transformação social real.

Além disso, a *gestão acadêmica* foi a categoria mais recorrente, com 79 menções, correspondendo a 27, 4% do total, o que destaca a centralidade dos processos de organização

interna para o sucesso da extensão. As instituições maiores, como universidades e centros universitários, apresentam maior preocupação com a estruturação das atividades extensionistas, como observado no caso da universidade, que registrou 30 ocorrências nessa categoria (10,4%). Isso sugere que a alocação de recursos, a formação docente e as parcerias institucionais desempenham um papel fundamental na forma como a extensão é gerida.

Entretanto, a análise também revelou um desequilíbrio entre a ênfase na gestão acadêmica e a avaliação dos impactos sociais. Embora a categoria de interação com a comunidade e impactos sociais tenha sido expressiva, com 75 ocorrências (26,0%), essa preocupação parece se concentrar nas universidades e centros universitários, enquanto as faculdades menores enfrentam mais dificuldades em garantir essa interação.

A *curricularização da extensão*, com 53 ocorrências (18,5%), também foi outro ponto destacado. A Resolução n.º 07/2018 (Brasil, 2018), que exige a integração de 10% da carga horária destinada à extensão, tem gerado transformações nas instituições analisadas. Contudo, observou-se que essa curricularização nem sempre se traduz em uma prática efetiva de extensão, mas frequentemente se limita a um ajuste formal das grades curriculares para atender às exigências normativas. A inserção da extensão no currículo deveria atuar como um catalisador de mudanças pedagógicas profundas, mas, em algumas instituições, ela ainda é vista como um cumprimento obrigatório, sem uma verdadeira integração com o ensino e a pesquisa.

Por fim, a análise da *avaliação da extensão* apresentou 26 ocorrências (9,0%), evidenciando a necessidade de aprimorar os mecanismos de avaliação nas instituições. A avaliação das atividades de extensão, em muitos casos, se restringe ao cumprimento de metas regulatórias, sem uma avaliação sistemática do impacto dessas atividades na formação dos estudantes e na comunidade. A ausência de processos formalizados de avaliação crítica indica uma lacuna na forma como as instituições medem o sucesso e a relevância das suas práticas extensionistas.

Em síntese, a política de avaliação do Sinaes e a organização acadêmica das instituições de educação superior privadas no Distrito Federal desempenham um papel modelador na implementação da extensão. No entanto, para que a extensão universitária possa cumprir plenamente seu papel transformador, é necessário que as instituições avancem para além do cumprimento regulatório e invistam em uma extensão que seja verdadeiramente integrada ao ensino e à pesquisa, com um foco maior na avaliação dos impactos sociais. O desafio está em equilibrar a gestão eficiente e o compromisso social, garantindo que a extensão atenda tanto às demandas regulatórias quanto às reais necessidades das comunidades.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir significativamente ao proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda da extensão em sua totalidade, indo além da simples inserção curricular nas matrizes acadêmicas. Ao abordar os mecanismos e desafios envolvidos no processo de curricularização da extensão, a pesquisa ressalta a importância de integrar a extensão de forma orgânica ao desenvolvimento pedagógico, não apenas como um cumprimento formal de exigências.

Do ponto de vista da avaliação, esperamos auxiliar na consciência sobre a importância do desenvolvimento de processos avaliativos que considerem os impactos sociais das atividades extensionistas. Pretendemos com este estudo, despertar o interesse no meio acadêmico para uma avaliação que utilize os resultados de maneira prática e reflexiva em uma abordagem que vá além dos critérios puramente quantitativos, para incluir também dimensões qualitativas e transformadoras. Dessa forma, a pesquisa pode servir como base para que as instituições adotem o ciclo da política de extensão de forma integral, valorizando o diálogo com a comunidade e utilizando os resultados das avaliações para ajustar e aprimorar as ações de extensão, garantindo que elas promovam, de fato, uma formação de qualidade e com impactos sociais significativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. *In*: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. p. 27-33.
- ALVES, F. S. **Avaliação institucional externa na qualidade da educação superior privada: pontos e contrapontos**. 2022. 375f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- ANDRADE, G. S. M.; BORDA, O. F. Curricularização da extensão universitária: um estudo sobre os desafios para a implementação nas condições atuais. **Revista Uniaraguaia**, Goiânia, v.16, n.3, p. 79-91, set. 2021.
- ANTUNES, T. C. M. **Gestão acadêmica: proposta de manual para coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 240f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- ARANTES, A. R.V. **Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?** 2022. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- ARROYO, D. M. P. **A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. M. L. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 135-161, jul. 2010.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.423-436, set./dez., 2008.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e Paiub. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131–152, mar., 2008.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out., 2006.

BARROSO, H. M.; FERNANDES, I. R. Mantenedoras educacionais privadas: histórico, organização e situação jurídica. **Documento de Trabalho nº 67**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2007.

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 453-469, jul., 2009.

BATISTA, M. E. **Possibilidades de (des)articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez., 1999.

BELO, L. I. B. **Implicações da governança pública para a gestão da extensão universitária na Universidade Estadual da Paraíba**. 2022. 181f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

BERNARDES, J. S. **Avaliação institucional: o caso da UFSCar**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BOTELHO, A. F. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 5 out. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...05.../CON1988. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (pronatec); altera as leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o programa do seguro-desemprego, o abono salarial e institui o fundo de amparo ao trabalhador (fat), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da seguridade social e institui plano de custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o programa nacional de inclusão de jovens (projovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.375, de 21 de junho de 2022**. Altera as Leis n.ºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, estabelece os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do fundo de financiamento estudantil (fies), a lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a lei n.º 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a lei n.º 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das leis n.ºs 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14375.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 3, de 5 de setembro de 1980. Estabelece diretrizes para a criação de cursos de graduação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 8 set. 1980. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/reson/1980-1987/resolucao-3-5-setembro-1980-434455-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20545, 10 out. 1996.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16,19,20, 45, 46 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17.991, 20 ago. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 12 out. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 06, 10 mai. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 25 mai. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 83.125, de 29 de janeiro de 1979. Estabelece normas e procedimentos para a autorização e reconhecimento de cursos superiores. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 jan. 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83125-29-janeiro-1979-433664-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2, 18 dez. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 02, 18 dez. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1.706, 26 fev. 1969.

BRASIL. Medida Provisória n.º 1.075, de 06 de dezembro de 2021. Altera a Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei n.º 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade para Todos. Produção de efeito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 02, 07 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior**. Parecer n.º 4, de 17 de junho de 2010. Dispõe sobre o Núcleo Docente. Estruturante – NDE. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15152-ces-2010-sp-1300683077>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (Conae 2010)**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Brasília: Presidência da República/MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira. **Nota Técnica n.º 14/2014**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 12, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 13, 8 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 165, de 20 de abril de 2021. Institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 74, p. 181, 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores (CPC), **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 19, 6 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 882, de 7 de outubro de 1985. Estabelece critérios para a criação de novos cursos e avaliação contínua dos cursos existentes. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 8 out. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/portar/1980-1987/portaria-882-7-outubro-1985-430946-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 9, 21 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 610, de 27 de junho de 2024. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura -

Enade das Licenciaturas, altera a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep referentes à avaliação de Instituições de Educação Superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, e institui o novo ciclo avaliativo do Enade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 152, 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 741, de 02 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 149, p. 19, 3 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 7, 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. Brasília: CNE/CES, 2018.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 8-13, out./dez., 2011.

CAMPOS, V. G. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**. 2019. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CARVALHAES, J. F. A. **Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CASTRO, M. G.; ALVES, D. A. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988). **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 22, n. 70, p. 752-763, jul./set. 2017.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 6, n. 4, p. 7-15, 2001.

CAVALCANTE, L. P. A avaliação de temas transversais no Sinaes: da proposta às contradições. In: OLIVEIRA, R. P. *et al.* (org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: diálogos com os tempos atuais**. Curitiba: CRV, 2017.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. PAIUB. **Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional**. 26 de novembro de 1993. Brasília: CNA/SESu, 1993.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. **Relatório síntese de verificação das condições de oferta dos cursos de graduação**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

COSTA, A. F. C.; OLIVEIRA, J. F.; GOMES, D. F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização (Des)regulamentação e Autorregulação. **Revelli**, Goiás, v. 12, p. 1-21, nov., 2020.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-20, fev., 2020.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada** – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20–49, jul., 1997.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr., 2003.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

DALMOLIN, B. M.; VIEIRA, A. J. H.; BERTOLIN, J. C. G. Gestão e curricularização da extensão em uma universidade comunitária: do requisito acadêmico aos desafios da implementação. *In*: CERETTA, L. B.; VIEIRA, R. S. **Inserção curricular da extensão**: aproximações teóricas e experiências. Volume VI. Criciúma (SC): UNESC, 2019. p. 55-86.

DELBEM, H. Y. **SINAES**: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

DEUS, S. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Editora PREUFMSM, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e regulação da educação superior**: impasses e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195–224, mar., 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov., 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov., 2018.

- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e a política para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBEUX, A. Extensão universitária no Brasil: democratizando o saber da universidade na perspectiva do desenvolvimento territorial. **Sinergias**, Pernambuco, n. 06, p. 6-24, jan., 2018.
- EUSSEN, S. K. S. N. **SINAES**: as diferentes faces da avaliação na UFRN. 2010. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. 1985. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1985.
- FÁVERO, M. L. A. **Universidade no Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.
- FERNANDES, I. R. **Autoavaliação no Sinaes**: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FERREIRA, A.; MARTINS, J.; PEREIRA, L. **Pesquisa e extensão**: integração e impacto social. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2018.
- FERREIRA, D. C. **A extensão na Universidade Federal de Uberlândia**: uma proposta avaliativa. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.
- FIEDLER, R. C. P. **Políticas de extensão em universidades privadas paulistanas**: análises das práticas em psicologia sob o enfoque da psicologia, social, comunitária. 2007. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FONSECA, J. V. C. **Autoavaliação em uma instituição privada de educação Superior do Distrito Federal**: entre o pensado e o vivido. 2021. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL. **Anais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão de 2000**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 2000.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL. **Avaliação da Extensão Universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Maria das Dores Pimentel Nogueira (org.). Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS [FORPROEX]. **Extensão Universitária**: Diretrizes Conceituais e Políticas. Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS [FORPROEX]. **Plano Nacional de Extensão universitária**: versão final. 2001. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS [FORPROEX]. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>. Acesso em: 02 abr. 2024.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. Gestão da educação superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 239-390.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANCO, S. R. K. Políticas da educação superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 171-237.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FROS, C. L. R. **Curricularização da extensão**: sugestões para implantação no curso de administração da Unipampa. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

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

GAMEIRO, J. A. D. **Curricularização da Extensão na Universidade de Brasília**: a modelagem do currículo segundo a Resolução n.º 7/2018 do Conselho Nacional de Educação. 2020. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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, n. 2, p. 395-415, jul., 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, A. B.; OLIVEIRA, M. C. **Gestão da qualidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, L. F. A. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. C. L.; HORA, P. M. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 178-197. mar., 2018.

GRIBOSKI, C. M.; SOUSA, J. V. O Enade e a visão dos estudantes sobre os cursos de Pedagogia. *In*: SOUSA, J. V.; BOTELHO, A. F.; GRIBOSKI, C. M. (org.). **Financiamento e avaliação na expansão da educação superior**. Anápolis, GO: UEG, 2018. p. 305–319.

GRIBOSKI, M. C. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do sinaes. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

HUMBOLDT, W. V. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. *In*: HUMBOLDT, W. V. (org.). **La idea de la universidad en Alemania**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

IMPERATORE, G. A atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) no contexto da Ditadura Militar Brasileira. *In*: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 1, vol. 8, p. 49-62, 2015.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “**Curricularização**” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. *In*: Congresso Latinoamericano de extensión universitaria, 2015, Cuba. **Anais [...]**. Cuba: ULEU/Ministério da Educação Superior da República de Cuba, 2015. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf Acesso em: 05 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Inep apresenta proposta de atualização do Sinaes**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/inep-apresenta-proposta-deatualizacao-do-sinaes>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Portaria n.º 165, de 20 de abril de 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701>. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Modalidade virtual viabiliza 670 avaliações desde abril**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in>

loco/modalidade-virtualviabiliza-670-avaliacoes-desde-abril. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Regulação tem impulso com avaliação virtual e cresce 292%. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in-loco/regulacao-tem-impulsocom-avaliacao-virtual-e-cresce-292>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopse estatística 1996**. Brasília: INEP, 1997. 62 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep/MEC, 2009. 328 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Instrumento de avaliação institucional externa: presencial e a distância**: credenciamento. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 1º mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Nota Técnica n.º 014/2014 CGACGIES/DAES/INEP**. Instrumentos de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília. Inep, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Nota Técnica n.º 72, de 20 de outubro de 2014**. Dispõe sobre o Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (Sinaes). Brasília, Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnic_n_72_2014_calculo_cpc_2013.pdf Acesso em: 08 abr. 2024.

JEZINE, E. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. 331p.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, set., 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congnext/Gestao/Gestao12.pdf> Acesso em: 02 mai. 2024.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 55-75.

LACERDA, L. L. V. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

LEHFELD, N. A. S.; GABARRA, M. H. C.; COSTA, C.; SOUSA, Y. T. C. S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LIMA, C. I. **Autoavaliação nas instituições de ensino superior de Ceará sob a égide do Sistema Nacional da Educação Superior - Sinaes.** 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005.

LUFT, I. C. M. **O Paiub ao Sinaes: aproximações entre as políticas públicas de avaliação da educação superior.** 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009.

MARTINS, C. B. O ensino superior privado no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 157-189, nov., 1997.

MARX, K. **A miséria da filosofia.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. **Para a crítica à economia política [e outros escritos]**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Posfácio à 2ª edição. *In*: FERNANDES, F. (org.). São Paulo: Ática, 1989. p. 422-430.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MELO, M. B. C. A difícil relação entre as exigências legais e de qualidade e os padrões de financiamento do ensino superior particular. **Revista Estudos**, ABMES, São Paulo, v. 17, n. 27, p. 1-12, set., 2000.

MENDES, A. L. F. **O homogêneo no heterogêneo**: o Sinaes e as dinâmicas da gestão na educação superior privada. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar**, n. 28, p. 89-106, dez. 2006.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MORAES, K. N. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. 2013. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MORAES, R. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez., 2014.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NETO, J. C. S.; ATIK, M. L. G. (org.). **Extensão universitária**: construção de solidariedade. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

NOGUEIRA, M. D. P. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetórias e desafios. *In*: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. **Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. p. 27-50.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 32-56.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira (1975-1999)**. 1999. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

NUNES, E. B. L. L. P.; DUARTE, M. M. S. L. T.; PEREIRA, I. C. A. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 373-384, jul. 2017.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

OLIVEIRA, I. S; ROTHEN, J. C. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 29, n. 2, p. 21-24, 2024.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.11-37.

OLIVEIRA, N. F. C. O. **Avaliação institucional da extensão nas universidades federais Brasileiras**. 2022. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, R. P. **Avaliação da educação superior: um olhar sobre o Sinaes**. São Paulo: Xamã, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração mundial sobre educação superior no Século XXI: visão e ação - 1998**. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4027441.pdf> Acesso em: 25 mai. 2024.

OXFAM. **Desigualdade social no Brasil: uma análise de 2022**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/relatorio> 2022. Acesso em: 3 ago. 2024.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces: Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov., 2013.

PAULA, M. F. C. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da inteligência universitária: casos USP e UFRJ**. 1998. 492 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3ª ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

PEIXOTO, M. C. Avaliação institucional externa do Sinaes: avaliação sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2010.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez., 2000.

PEREIRA, J. C.; CASTANHA, E. T.; MONTEIRO, J. J.; GUIMARÃES, M. L. F.; CITTADIN, A. A curricularização da extensão universitária no curso de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior comunitária. **Revista Contexto**, Porto Alegre, v. 19, n. 43, p. 1-12, set./dez., 2019.

PEREIRA, D. Função social da educação jurídica. **Revista de Estudos Jurídicos e Interdisciplinares**, Catanduva, v. 6, n. 1, p. 32-45, abr., 2011.

PEREIRA, R. F. **A que serve o Sinaes**: uma avaliação da política nacional de avaliação superior. 2020. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PERES, C. A.; CASTANHA, A. P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 1, n. 1, p. 233-238, jan./jun. 2006.

PILLATT, F. R. **Sinaes de regulação e sinaes de emancipação**: o impacto da avaliação institucional no desenvolvimento da educação superior Brasileira. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

PILLATT, F. R.; ARAÚJO, M. C. P. Uma análise dos primeiros quinze anos de SINAES: dizeres e compreensões docentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 317-338, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4022>. Acesso em: 4 mai. 2024.

PINTO, J. C. S. **Avaliação institucional externa e diversidade institucional no campo da educação superior no Distrito Federal**. 2023. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PINTO, R. S. **Meta-avaliação**: uma década do processo de avaliação institucional do Sinaes. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PONTES, M. P. B. **Avaliação da extensão universitária**. 2021. 352f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2021.

POLIDORI, M. M. **Avaliação do ensino superior**: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 2000. 547f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000.

POLIDORI, M. M.; RETTL, A. M. M.; MORAES, M. C. B.; CASTRO, M. C. L. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253–278, jan/abr., 2011.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio, avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez., 2006.

PROTA, L. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S.; F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, nov., 2010.

REIS, R. H. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 41–47, dez., 1996.

RÊSES, E. S.; PINEL, W. R. Programa pós-populares: a extensão como práxis Educativa nas periferias urbanas de Brasília. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, v. 2, n. 6, p. 174-179, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para as instituições públicas e privadas**. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar., 2015.

RISTOFF, D. I. **O Inep, o andaime e o sonho**. Educa2022, 2021. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/o-inep-o-andaime-e-o-sonho>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. M. O Exame Nacional de Cursos e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: implicações para o ensino superior e para a gestão educacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 11, n. 3, p. 527-550, nov. 2006.

ROCHA, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 35-46.

RODRIGUES, A. R. **A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática – estudo de caso em um centro universitário privado**. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ROMAN, F. S. **Curricularização da extensão universitária e a promoção de aprendizagens significativas**. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, 2022.

ROSSO, G. P. **Contextos emergentes: inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM.** 2019. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

SALATINI, A. C. M. **Extensão universitária: a curricularização como proposta.** 2018. 41f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2018.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H.; KLEIN, L. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 25, p. 85-109, 1994.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação dos cursos. **Ensaio, avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade.** 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. **Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set., 2018.

SANTOS, R. Q. **Educação e Extensão: domesticar ou libertar?** Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil.** 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, S. R. M.; MEIRELLES, F. S. C.; SERRANO, R. S. M. Avaliação e extensão: dos conceitos fundamentais a reflexões sobre a prática. In: NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão.** Belo Horizonte: FORPROEX/UFMG, 2013. p. 75-98.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SERRANO, R. M. S. M. **Avaliação institucional da extensão universitária da UFPB: a regulação e a emancipação.** 2012. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SERVA, F. M. **Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária.** 2020. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun., 2006.

SILVA, G. B. **A ciência em rede**: os vínculos entre instituições e cientistas no contexto da modernização da agricultura (1958-1973). 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

SILVA, E. S. D. **Extensão universitária na UFMS**: proposta para elaboração de um instrumento de avaliação. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, L. C. **Avaliação da extensão universitária**: caminhos, desafios e possibilidades. 2022. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

SILVA, L. C.; VIEIRA, A. M. V.; FILHO, E. T. Curricularização da extensão universitária: indicadores de avaliação para os cursos de administração e contabilidade **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 29, n. 1, p. 1-30, out. 2023.

SILVA, L. D.; MELLO, R. C. H.; JORGE, R. K. Reflexões sobre a extensão universitária na formação discente. *In*: ANDRÉ, C. F.; MUNARI, K. B.; ROCHA, L. A. C. (org.). **Educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Amazon, 2020. v. 1, p. 122-141.

SILVA, M. A. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun., 2005.

SILVA, W. P. Extensão Universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 21-38, jul./nov., 2020.

SOARES, J. F.; CASTRO, G. P. Avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1155-1174, 2015.

SOUSA, J. V. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Revista Examen**. Brasília, v. 2, n. 2, p. 77-99, jan./jun., 2018.

SOUSA, J. V. Avaliação e regulação na educação superior Brasileira: concepção, natureza e finalidades. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Universidade e educação básica**. Brasília: Líber Livros, 2012. p. 147-170.

SOUSA, J. V. Avaliação institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta? *In*: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (org.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 77-103.

SOUSA, J. V. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Líber, 2013.

SOUSA, J. V. Legado da universidade e diversidade institucional na educação superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2021, v. 2, p. 104-160.

SOUSA, J. V. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. 2003. 538f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUSA, J. V.; ROCHA, A. P. M. O. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EduFScar, 2018. p. 157-172.

SOUSA, J. V.; SEIFFERT, O. M. L. B.; FERNANDES, I. R. Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 19-47, out./dez., 2016.

SOUSA, T. E. **A autoavaliação institucional e sua contribuição para as tomadas de decisões democráticas**. 2021. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021.

SOUZA, E. M.; RIBEIRO, S. C.; SCHMIDT, I. B.; PORTO, M. S. G.; SALGADO, M. U. C.; SANTOS, M. V. M.; VARGAS, M. M.; PILLATI, O. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, p. 83-93, 1983.

SOUZA, M. P. **Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

SPOSATI, A. Assistencialismo e a perspectiva da cidadania: crítica à redução do debate sobre os direitos sociais. *In*: **Política social: Fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 35-48.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos da Extensão. **Participação: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**, Brasília, n. 3, p. 9-16, dez., 1997.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. **Os efeitos do Sinaes no curso de Administração**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004–2014. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 793-816, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JnTGJrtPrsTz66r9nNrNDKP/> Acesso em: 20 mai. 2024.

TREVISAN, M. S. **Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. A. F. **Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VERSIEUX, R. E. **Avaliação do ensino superior Brasileiro: Paiub, o ENC e o Sinaes**. 2004. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, nov./dez., 2010.

WOCIECHOSKI, D. P. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ**. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

XAVIER, S. M. G. **Extensão universitária: o caso das Instituições Comunitárias de Educação Superior no Brasil**. 2021. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2021.

XISTO, E. E. S.; TRAVASSOS, L.; CARIBÉ, S. O. Análise do nível de implantação do processo de autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador, Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 153-172, mar., 2016.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-437, jul., 2009.

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. M. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, mar., 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20796>. Acesso em: 4 abr. 2024.

ZOCCOLI, M. M. S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: IBPEX, 2009.

APÊNDICE A – Classificação das teses e dissertações por ano, instituição, nível, autor e orientador, conforme descritores da pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes e do BDTD (Brasil, 2004-2023)

N.º	Ano	Instituição	Nível	Título	Autor(a)	Orientador(a)
Descritor: autoavaliação no Sinaes						
1	2004	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Dissertação	Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Paiub, Enc, e o Sinaes	Rogério Evaristo Versieux	Luiz Carlos de Freitas
2	2010	Universidade Federal de Uberlândia (UFO)	Tese	O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas	Elisa Antônia Ribeiro	Mara Rúbia Alves Marques
3	2010	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação	Autoavaliação nas instituições de ensino superior do Ceará sob a égide do Sistema Nacional da Educação Superior – Sinaes	Cláudia Ibiapina Lima	Wagner Bandeira Andriola
4	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN	Shimemia Kaline da Silva Nunes Eussen	Alda Maria Duarte Araujo Castro
5	2012	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Tese	Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional	Marianne Pereira de Souza	Giselle Cristina Martins Real
6	2014	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	Avaliação institucional: o caso da UFSCar	Joelma dos Santos Bernardes	José Carlos Rothen
7	2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação	Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia	Mônica de Souza Trevisan	Rosane Carneiro Sarturi
8	2014	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes	Cláudia Maffini Griboski	José Vieira de Sousa
9	2015	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Política do Sinaes: significados e efeitos em IES privadas de Minas Gerais	Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues	José Vieira de Sousa
10	2015	Pontifícia Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Dissertação	Os efeitos do Sinaes no curso de Administração	Paulo Roberto Teixeira Júnior	Mônica Piccione Gomes Rios
11	2016	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática	Fernanda Amaral Lukelly Gonçalves	José Vieira de Sousa
12	2016	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	Arlete de Freitas Botelho	José Vieira de Sousa
13	2016	Universidade Católica de Brasília (UCB)	Dissertação	O homogêneo no heterogêneo: o Sinaes e as dinâmicas da gestão na educação superior privada	Ana Luiza Fernandes Mendes	Ranilce Guimarães-Locif
14	2017	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura	Ivanildo Ramos Fernandes	José Vieira de Sousa
15	2017	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)	Tese	Sinaes de regulação e Sinaes de emancipação: o impacto da avaliação institucional no desenvolvimento da educação superior brasileira	Fabio Roberto Pillatt	Helena Copetti Callai

16	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG)	Dissertação	Sinaes: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional	Henrique Yung Delbem	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
17	2018	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissertação	Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática	Júlia Flávia Araújo Carvalhaes	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
18	2018	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Dissertação	Do Paiub ao Sinaes: aproximações entre as políticas públicas de avaliação da educação superior	Isabel Cristina Miorando Luft	Nilce Fátima Schelfer
19	2019	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Tese	As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás	Valter Gomes Campos	Nelson Cardoso Amaral
20	2020	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Tese	A que serve o Sinaes: uma avaliação da política nacional de avaliação superior	Rafael dos Santos Pereira	Mônica Ribeiro da Silva
21	2020	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Possibilidades de (des)articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes	Michelle Espíndola Batista	José Vieira de Sousa
22	2021	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Autoavaliação em uma Instituição privada de Educação Superior do Distrito Federal: entre o pensado e o vivido	Jordana Viana Carvalho Fonseca	José Vieira de Sousa
23	2021	Universidade do Vale do Sapucaí (Univás)	Dissertação	A autoavaliação institucional e sua contribuição para as tomadas de decisões democráticas	Thiago Elias de Sousa	Nelson Lambert de Andrade
24	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação	Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora	Maria Alice Franco de Vasconcelos	Lourival Batista de Oliveira Junior
25	2021	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Tese	Avaliação da extensão universitária	Marina Piason Breglio Pontes	Monica Piccione Gomes Rios
26	2022	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?	Adriana Rocha Vilella Arantes	José Vieira de Sousa
27	2022	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Avaliação institucional Externa na Qualidade da Educação Superior Privada: Pontos e Contrapontos.	Fabiano de Souza Ferraz	José Vieira de Sousa
28	2023	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Avaliação institucional externa e diversidade institucional no campo da educação superior no distrito federal	Jane Cristina da Silva Pinto	José Vieira de Sousa
Descritor: extensão universitária						
29	2006	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática: estudo de caso em um centro universitário privado	Ângela Ribeiro Rodrigues	Gregório Jean Varvakis Rado
30	2016	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação	Extensão universitária na UFMS: proposta para elaboração de um instrumento de avaliação	Domingues Eron da Silva	Alberto Souza Schmidt
31	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP)	Tese	Curricularização da extensão universitária: pontencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo	Fabiana Bergamin	Mere Abramowicz

32	2019	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Dissertação	Contextos emergentes: inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFMS	Gabriela Paim Rosso	Marilene Gabriel Dalla Corte
33	2021	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Dissertação	A extensão na Universidade Federal de Uberlândia: uma proposta avaliativa	Denilson Carrijo Ferreira	Peterson Elisandro Gandolfi
34	2021	Universidade de Sorocaba (Uniso)	Tese	Extensão universitária: o caso das instituições comunitárias de educação superior no Brasil	Sivana Maria Gabaldo Xavier	Vila Lenista Piccolo
35	2022	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	Tese	Avaliação da extensão universitária: caminhos, desafios e possibilidades	Luciana Duarte da Silva	Claudio Fernando André
36	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Tese	O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG	Denise Puglia Zanon	Simone Regina Manosso Cartaxo
Descritor: Curricularização da extensão						
37	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Dissertação	Curricularização da Extensão: Sugestões para implantação no curso de administração da Unipampa.	Carmem Lia Remedi Fros	Débora Bobsin
38	2018	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Dissertação	Extensão universitária: a curricularização como proposta.	Ana Caroline Moreira Salatini	Valdirene Filomenda Zorzo-Veloso
39	2020	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação	Juliângela Alves Damaso Gameiro	Thiago Francisco Silva
40	2020	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Doutorado	Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização universitária	Fernanda Mesquita Serva	Carlos da Fonseca Brandão
41	2021	Universidade de São Paulo (Unesp)	Tese	A estratégia política da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRG	Darlan Pez Wociechoski	Afrânio Mendes Catani
42	2022	Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó)	Dissertação	Curricularização da extensão universitária e a promoção de aprendizagens significativas	Fabiane Schonell Roman	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Descritor: avaliação da extensão						
43	2010	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Tese	A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso	Daniela Munerati Piccolo Arroyo	Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha
44	2022	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Tese	Avaliação institucional da extensão nas universidades federais brasileiras	Natália Fraga Carvalhaes Oliveira	Maria Rosimary Soares dos Santos
Descritor: gestão da extensão						
45	2022	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação	Implicações da governança pública para a gestão da extensão universitária na Universidade Estadual da Paraíba	Ingrid Batista Layse Belo	Edineide Jezine Mesquita Araújo

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes e BDTD.

APÊNDICE B – Classificação das teses e dissertações por categorias de estudo *a priori* (Brasil, 2004-2023)

Nº	Ano	Instituição	Nível	Título	Autor(a)	Orientador(a)
Categoria de estudo <i>a priori</i>: relação avaliação/regulação						
1	2004	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Dissertação	Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: PAIUB, ENC, e o Sinaes	Rogério Evaristo Versieux	Luiz Carlos de Freitas
2	2010	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Tese	O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas	Elisa Antônia Ribeiro	Mara Rúbia Alves Marques
3	2010	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação	Autoavaliação nas instituições de ensino superior do Ceará sob a égide do Sistema Nacional da Educação Superior - SINAES	Cláudia Ibiapina Lima	Wagner Bandeira Andriola
4	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN	Shimemia Kaline da Silva Nunes Eussen	Alda Maria Duarte Araujo Castro
5	2012	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Tese	Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional	Marianne Pereira de Souza	Giselle Cristina Martins Real
6	2014	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	Avaliação institucional: o caso da UFSCar	Joelma dos Santos Bernardes	José Carlos Rothen
7	2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação	Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia	Mônica de Souza Trevisan	Rosane Carneiro Sarturi
8	2014	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes	Cláudia Maffini Griboski	José Vieira de Sousa
9	2015	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Política do Sinaes: significados e efeitos em IES privadas de Minas Gerais	Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues	José Vieira de Sousa
10	2015	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Dissertação	Os efeitos do Sinaes no curso de Administração	Paulo Roberto Teixeira Júnior	Mônica Piccione Gomes Rios

11	2016	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática	Fernanda Amaral Lukelly Gonçalves	José Vieira de Sousa
12	2017	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura	Ivanildo Ramos Fernandes	José Vieira de Sousa
13	2018	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Dissertação	Do Paiub ao Sinaes: aproximações entre as políticas públicas de avaliação da educação superior	Isabel Cristina Miorando Luft	Nilce Fátima Schelfer
14	2020	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Tese	A que serve o Sinaes: uma avaliação da política nacional de avaliação superior	Rafael dos Santos Pereira	Mônica Ribeiro da Silva
15	2020	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Possibilidades de (des)articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes	Michelle Espíndola Batista	José Vieira de Sousa
16	2021	Universidade do Vale do Sapucaí (Univas)	Dissertação	A autoavaliação institucional e sua contribuição para as tomadas de decisões democráticas	Thiago Elias de Sousa	Nelson Lambert de Andrade
17	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação	Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora	Maria Alice Franco de Vasconcelos	Lourival Batista de Oliveira Junior
18	2021	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Tese	Avaliação da extensão universitária	Marina Piason Breglio Pontes	Monica Piccione Gomes Rios
19	2022	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Avaliação institucional Externa na Qualidade da Educação Superior Privada: Pontos e Contrapontos.	Fabiano de Souza Ferraz	José Vieira de Sousa
20	2022	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?	Adriana Rocha Vilella Arantes	José Vieira de Sousa
21	2023	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Avaliação institucional externa e diversidade institucional no campo da educação superior no distrito federal	Jane Cristina da Silva Pinto	José Vieira de Sousa
Categoria de estudo a priori: gestão acadêmica						
22	2016	Universidade de Brasília (UnB)	Tese	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	Arlete de Freitas Botelho	José Vieira de Sousa
23	2016	Universidade Católica de Brasília (UCB)	Dissertação	O homogêneo no heterogêneo: o Sinaes e as dinâmicas da gestão na educação superior privada	Ana Luiza Fernandes Mendes	Ranilce Guimarães-Locif

24	2017	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)	Tese	Sinaes de regulação e Sinaes de emancipação: o Impacto da Avaliação Institucional no Desenvolvimento da educação Superior Brasileira	Fabio Roberto Pillatt	Helena Copetti Callai
25	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG)	Dissertação	Sinaes: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional	Henrique Yung Delbem	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
26	2018	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissertação	Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática	Júlia Flávia Araújo Carvalhaes	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
27	2019	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Tese	As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás	Valter Gomes Campos	Nelson Cardoso Amaral
28	2021	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Autoavaliação em uma Instituição privada de Educação Superior do Distrito Federal: entre o pensado e o vivido	Jordana Viana Carvalho Fonseca	José Vieira de Sousa
29	2021	Universidade de Sorocaba (Uniso)	Tese	Extensão universitária: o caso das instituições comunitárias de educação superior no Brasil	Sivana Maria Gabaldo Xavier	Vila Lenista Piccolo
30	2019	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Dissertação	Contextos emergentes: inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFMS	Gabriela Paim Rosso	Marilene Gabriel Dalla Corte
31	2022	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação	Implicações da governança pública para a gestão da extensão universitária na Universidade Estadual da Paraíba	Ingrid Batista Layse Belo	Edineide Jezine Mesquita Araújo
Categoria de estudo <i>a priori</i>: curricularização da extensão						
32	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Tese	Curricularização da extensão universitária: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo.	Fabiana Bergamin	Mere Abramowicz
33	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UESPG)	Tese	O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG	Denise Puglia Zanon	Simone Regina Manosso Cartaxo
34	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)	Dissertação	Curricularização da Extensão: Sugestões para implantação no curso de administração da Unipampa.	Carmem Lia Remed	Débora Bobsin

35	2018	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Dissertação	Extensão universitária: a curricularização como proposta	Ana Caroline Moreira Salatine	Valdirene Filomenda Zorzo-Veloso
36	2020	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação	Juliângela Alves Damaso Gameiro	Thiago Francisco Silva
37	2020	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese	Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização universitária	Fernanda Mesquita Serva	Carlos da Fonseca Brandão
38	2021	Universidade de São Paulo (USP)	Tese	A estratégia política da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRG	Darlan Pez Wociechoski	Afrânio Mendes Catani
39	2022	Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó)	Dissertação	Curricularização da extensão universitária e a promoção de aprendizagens significativas	Fabiane Schonell Roman	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Categoria de estudo <i>a priori</i>: avaliação da extensão						
40	2006	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática: estudo de caso em um centro universitário privado	Ângela Ribeiro Rodrigues	Gregório Jean Varvakis Rado
41	2016	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação	Extensão universitária na UFMS: proposta para elaboração de um instrumento de avaliação	Domingues Eron da Silva	Alberto Souza Schmidt
42	2021	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Dissertação	A extensão na Universidade Federal de Uberlândia: uma proposta avaliativa	Denilson Carrijo Ferreira	Peterson Elisandro Gandolfi
43	2022	Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	Tese	Avaliação da extensão universitária: caminhos, desafios e possibilidades	Luciana Duarte da Silva	Claudio Fernando André
44	2010	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)	Tese	A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso	Daniela Munerati Piccolo Arroyo	Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha
45	2022	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Tese	Avaliação institucional da extensão nas universidades federais brasileiras	Natália Fraga Carvalhais Oliveira	Maria Rosimary Soares dos Santos

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do catálogo de dissertações e teses da Capes e BDTD.

APÊNDICE C – Classificação dos artigos por categorias de estudo *a priori* (Brasil, 2004 a 2023)

N.º	Ano	Revista	Título	Autor
Categoria de estudo <i>a priori</i>: relação entre avaliação e regulação				
1	2009	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes	Carla Busato Zandavalli
2	2010	Educação e Sociedade	Avaliação e regulação da educação Superior: conquistas e impasses	Silke Weber
3	2010	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação institucional externa do Sinaes: avaliação sobre a prática recente	Maria do Carmo Peixoto
4	2010	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Neide Aparecida de Souza Lehfeld; Manoel Henrique Cintra Gabarra; Caetano da Costa; Yara Teresinha Correa Silva Sousa
5	2010	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações	Cisne Zélia Teixeira Reis; Suely de Fátima Ramos Silveira; Marco Aurélio Marques Ferreira
6	2012	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal	José Vieira de Sousa
7	2015	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Sinaes: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil	Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro
8	2015	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes.	Robert E. Verhine
9	2015	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição	Leo Lynce Valle de Lacerda
10	2016	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Análise do nível de implantação do processo de autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador, Bahia.	Eniel do Espírito Santo Xisto Lucas Travassos; Sabrina Oliveira Caribé
11	2016	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação Institucional do SINAES	Rodrigo S. Pinto Simone P. T. de Mello Pedro A. Melo
12	2017	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Dez anos de Sinaes: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004–2014.	Paulo Roberto Teixeira Junior; Monica Piccione Gomes Rios

13	2018	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação externa, autoavaliação e o PDI	Cláudia Maffini Griboski; Maria do Carmo de Lacerda Peixoto; Paola Matos da Hora
14	2020	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Uma análise dos primeiros quinze anos de SINAES: dizeres e compreensões docentes	Fábio Roberto Pillatt; Maria Cristina Pansera de Araújo
Categoria de estudo a priori: gestão acadêmica				
15	2017	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do Sinaes	Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes; Michelle Matilde Semigueem Lima Trombini Duarte; Isabel Cristina Auler Pereira
16	2017	Revista Brasileira de Educação	Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988)	Maria Gontijo Castro; Daniela Alves de Alves
Categoria de estudo a priori: avaliação das ações de extensão				
q w s d x	2009	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação das ações extensionistas em universidades católicas e comunitárias	Fabiana Marques Pereira Bartnik* Itamar Mendes da Silva
18	2010	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso	Daniela Munerato Piccolo Arroyo* Maria Silvia Pinto De Moura Librandi Da Rocha
19	2020	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para as universidades públicas brasileiras	Muriel de Oliveira Gavira; Ana Maria Nunes Gimenez; Maria Beatriz Machado Bonacelli
Categoria de estudo a priori: curricularização da extensão				
20	2020	Educação & Realidade	Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária	Evandro Coggo Cristofolletti Milena Pavan Serafim

Fonte: elaboração própria, com base no banco de dissertações e teses da Capes e BDTD.

APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas com o pró-reitor de extensão, coordenador de extensão ou diretor acadêmico de ensino das instituições de educação superior privada do Distrito Federal.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto do Sinaes

1. Para você, o que é extensão?
2. Como esta instituição de educação superior concebe a extensão?
3. Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
4. Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
5. Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
6. Como a política do Sinaes avalia a curricularização e a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?

Bloco 2: A política de extensão no âmbito da instituição

1. Quais documentos institucionalizam e normatizam a política de extensão no âmbito institucional?
2. Quais aspectos demonstram que a política de extensão é desenvolvida nos cursos de graduação conforme prevista nos documentos institucionais?
3. Quais desafios você acredita que a instituição já superou ou ainda precisa superar no que diz respeito à implementação da política de extensão?
4. Como a instituição exerce o diálogo com a sociedade no contexto das ações de extensão?
5. Quais indicadores a instituição utiliza para a gestão e o redirecionamento das práticas extensionistas na instituição?
6. Na sua opinião, como a organização acadêmica (a condição de ser faculdade, centro universitário ou universidade) influencia no desenvolvimento da extensão na instituição?
7. A instituição desenvolve eventos de capacitação para a coordenação, corpo docente e técnico-administrativo para a prática da extensão?

Bloco 3: A prática e a avaliação da extensão no âmbito da instituição

1. Quais as diretrizes adotadas na instituição para o planejamento, curricularização e avaliação da extensão ?
2. De que forma a instituição desenvolve a autoavaliação da extensão?
3. De que forma os resultados das avaliação externa e interna (autoavaliação) da extensão são utilizados na política de gestão da extensão?
4. Existe divulgação de resultados dos projetos de extensão para a comunidade acadêmica e externa?
5. Como acontece a política de financiamento da extensão no âmbito da instituição?
6. Como a instituição desenvolve a avaliação dos impactos produzidos pela extensão nas comunidades atendidas?
7. Quais metodologias inovadoras são utilizadas na avaliação da extensão pela instituição?

APÊNDICE E – Roteiro para entrevistas com os coordenadores de curso das instituições de educação superior privadas do Distrito Federal



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto do Sinaes

- 1- Para você, o que é extensão?
- 2- Como esta instituição de educação superior concebe a extensão?
- 3- Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
- 4- Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
- 5- Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
- 6- Como a política do Sinaes avalia a curricularização e a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?

Bloco 2: A concepção da extensão no âmbito do curso

1. Como você compreende a extensão quanto a sua finalidade?
2. Como a extensão é descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição?
3. Como a extensão está curricularizada e articulada ao ensino e à pesquisa no âmbito do curso?
4. Na sua percepção o desenvolvimento da política de extensão está mais relacionado com sua finalidade no contexto da formação e da responsabilidade social ou com a obrigatoriedade imposta pela política de avaliação do Sinaes?
5. Quais dificuldades você encontra na curricularização extensão e na sua articulação com o ensino e à pesquisa?
6. Na sua opinião, as ações de extensão desenvolvidas dialogam ou provocam algum impacto para as comunidades que delas participam?
7. Como você acredita que os corpos docente e discente concebem a extensão?

Bloco 3: A prática e a avaliação da extensão no âmbito do curso

1. Quais ações de capacitação visando à prática da extensão são desenvolvidas para a coordenação, corpo docente e técnico-administrativo?
2. Como as ações de extensão do curso são planejadas e executadas?
3. Como são feitos os registros das atividades de extensão?
4. Como é realizada a avaliação da extensão e uso de seus resultados no âmbito do curso?
5. Que sugestões você apresentaria para melhorar o desenvolvimento da política de extensão na instituição?
6. Como a política de extensão institucional dialoga com a política de avaliação do Sinaes?
7. Quais metodologias inovadoras são utilizadas no desenvolvimento e na avaliação da extensão?

APÊNDICE F – Roteiro para entrevista com representante do núcleo docente estruturante



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto do Sinaes

1. Para você, o que é extensão?
2. Como esta instituição de educação superior concebe a extensão?
3. Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
4. Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
5. Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
6. Como a política do Sinaes avalia a curricularização e a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?

Bloco 2: A concepção da extensão no âmbito do curso

1. Como você compreende a extensão quanto a sua finalidade?
2. Como a extensão é descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição?
3. O que você entende por curricularização da extensão?
4. Na sua percepção o desenvolvimento da política de extensão está mais relacionado com sua finalidade no contexto da formação e da responsabilidade social ou com a obrigatoriedade imposta pela política de avaliação do Sinaes?
5. Como a extensão está curricularizada e articulada ao ensino e à pesquisa no âmbito do curso?
6. Na sua opinião, as ações de extensão desenvolvidas dialogam ou provocam algum impacto para as comunidades que delas participam?
7. Como você acredita que os corpos docente e discente concebem a extensão?

Bloco 3: A prática e a avaliação da extensão no âmbito do curso

1. Quais ações de capacitação visando a prática da extensão são desenvolvidas para o NDE, corpo docente e técnico-administrativo?
2. Como o NDE participa da atualização das diretrizes da extensão no PPC do curso?
3. Como são feitos os registros das atividades de extensão pelo curso?
4. Como é realizada a avaliação da extensão e uso de seus resultados no âmbito do curso?
5. Que sugestões você apresentaria para melhorar o desenvolvimento da política de extensão na instituição?
6. Como os resultados da CPA são utilizados no direcionamento da extensão no âmbito do curso?
7. Quais metodologias inovadoras são utilizadas no desenvolvimento e na avaliação da extensão?

APÊNDICE G – Roteiro para entrevista com o procurador institucional



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Vínculo institucional:

Trajatória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto do Sinaes

1. Para você, o que é extensão?
2. Como esta instituição de educação superior concebe a extensão?
3. Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
4. Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
5. Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
6. Como a política do Sinaes avalia a curricularização e a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?

Bloco 2: A extensão no âmbito da regulação

1. Qual é a função da regulação no processo de avaliação institucional externa da extensão?
2. Como a extensão é descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição?
3. Na sua percepção, o desenvolvimento da política de extensão está mais relacionado com sua finalidade no contexto da formação e da responsabilidade social ou com a obrigatoriedade imposta pela política de avaliação do Sinaes?
4. Como você compreende a curricularização da extensão e sua articulação com o ensino e à pesquisa?
5. Que aspectos positivos e negativos o senhor(a) destacaria em relação aos processos de avaliação e regulação da extensão pelo Sinaes?
6. Qual impacto da Resolução n.º 07/2018 para as instituições de educação superior?
7. Na sua opinião, como a organização acadêmica (a condição de ser faculdade, centro universitário ou universidade) influencia no delineamento das normativas da extensão na instituição?

Bloco 3: A avaliação da extensão no âmbito da instituição

1. Que importância você atribui aos relatórios da CPA para o processo de avaliação da extensão na instituição?
2. Como os relatórios de avaliações externas são divulgados aos coordenadores e NDE dos cursos de graduação?
3. Como os resultados das avaliações institucionais externas impactam na política de extensão institucional?
4. Como os resultados das autoavaliações institucionais são utilizados pela instituição?
5. Que sugestões você apresentaria para melhorar o desenvolvimento da política de extensão na instituição?
6. Que tipos de ações são realizadas na instituição para atualizar os coordenadores e NDE dos cursos de graduação sobre os atos regulatórios publicados?
7. Na sua opinião, qual a importância do pesquisador institucional no que se relaciona ao delineamento das políticas de extensão da instituição.

APÊNDICE H – Roteiro para entrevista com o presidente da CPA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto da avaliação externa do Sinaes

1. Para você, o que é extensão?
2. Como esta instituição de educação superior concebe a extensão?
3. Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
4. Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
5. Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
6. Como a política do Sinaes avalia a curricularização e a indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?

Bloco 2: A autoavaliação no contexto da instituição

1. Na sua opinião, qual a importância dos relatórios da CPA no processo da avaliação externa institucional?
2. Na sua percepção, a autoavaliação da extensão nas instituições está mais relacionada a importância do uso dos seus resultados ou à obrigatoriedade imposta pela política de avaliação do Sinaes?
3. Como os resultados das avaliações institucionais externas impactam na condução das diretrizes da autoavaliação da instituição?
4. Que tipos de dificuldades se apresentam para o desenvolvimento da autoavaliação na instituição?
5. Como é realizada a sensibilização dos estudantes no que se relaciona à autoavaliação institucional?
6. Como os resultados da autoavaliação institucional são divulgados aos corpo acadêmico e técnico-administrativo e à comunidade?
7. Como a gestão superior da instituição se apropria e faz uso dos resultados da autoavaliação institucional?

Bloco 3: A extensão no âmbito da autoavaliação institucional

1. Na sua opinião, qual a importância da avaliação da extensão no processo da autoavaliação institucional?
2. Quais indicadores da extensão são avaliados pelo questionário de autoavaliação institucional?
3. Como os resultados das autoavaliações institucionais impactam na política de extensão institucional?
4. Quais mudanças podem ser atribuídas aos resultados dos relatórios da CPA na política de extensão da instituição?
5. Que aspectos positivos e negativos o senhor(a) destacaria em relação ao processo de autoavaliação da extensão?
6. O questionários de autoavaliação institucional avalia a percepção docente e discente sobre as finalidades da extensão?
7. Que sugestões você apresentaria para melhorar o desenvolvimento da avaliação da extensão na instituição?

APÊNDICE I – Roteiro para entrevista com o membro do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 07/2018) e o membro do FORPROEX



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

Bloco 1: Extensão no contexto da avaliação externa do Sinaes

1. Como a política nacional de extensão dialoga com a política de avaliação do Sinaes?
2. Qual é a importância da avaliação da extensão na educação superior pela política do Sinaes?
3. Na sua opinião, a política de avaliação do Sinaes se preocupa com a avaliação da extensão no contexto da transformação social?
4. Quais os indicadores avaliados pela política do Sinaes em relação à extensão?
5. Como a política do Sinaes avalia a curricularização e indissociabilidade da extensão ao ensino e à pesquisa?
6. Como a política nacional de extensão institucional dialoga com a política de avaliação do Sinaes?

Bloco 2: A concepção da extensão no contexto de sua regulação

1. Como o senhor concebe a extensão à luz da Política Nacional de Extensão?
2. Como o senhor concebe a extensão à luz da política de avaliação do Sinaes?
3. Como você concebe a finalidade da extensão no processo de formação superior?
4. Na sua opinião, o que representa a curricularização da extensão para o alcance de sua finalidade?
5. Quais os principais desafios se apresentam na regulamentação da extensão?
6. Como a expansão do setor privado de educação impactou na reconfiguração da política de extensão?
7. Na sua opinião, como se retrata o comprometimento estatal junto às instituições para o desenvolvimento da extensão?

Bloco 3: A concepção da extensão no contexto do seu desenvolvimento

1. Na sua opinião, como as instituições de educação superior concebem a extensão à luz da Política Nacional de Extensão?
2. Na sua opinião, como as instituições de educação superior concebem a extensão à luz da política de avaliação do Sinaes.
3. Na sua opinião, quais impactos a avaliação externa do Sinaes provoca no desenvolvimento da extensão nas instituições de educação superior?
4. Na sua percepção, avaliação da política de extensão está mais relacionada com sua finalidade no contexto da formação e da responsabilidade social ou com a obrigatoriedade imposta pela política de avaliação do Sinaes?
5. Que aspectos positivos e negativos o senhor(a) destacaria na evolução das políticas de extensão após a publicação da Resolução n.º 07/2018?
6. Na sua percepção, quais desafios se apresentam para a curricularização da extensão?