

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

ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO

GESTÃO, AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO: ESTUDO DE CASO EM
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

São Paulo

Março/2022

ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO

GESTÃO, AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO: ESTUDO DE CASO EM
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

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

São Paulo
Março/2022

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

F665g Foligno, Adriane Zangiacomo
Gestão, avaliação e organização da extensão: estudo de caso em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica / Adriane Zangiacomo Foligno. – São Paulo: CPS, 2022.
189 f. : il.

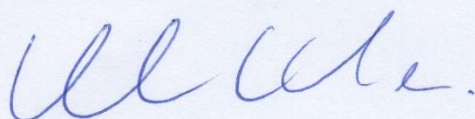
Orientador: Prof. Dr. Michel Mott Machado
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

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

CRB8-8390

ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO

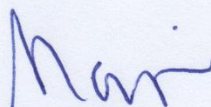
GESTÃO, AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO: ESTUDO DE CASO EM
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador - CEETEPS



Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
Examinador Externo – PUC-Campinas



Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 31 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por fazer de mim quem eu sou e por me apoiar em mais uma etapa da minha vida.

Ao Prof. Dr. Michel Mott Machado, por escolher e acreditar no meu projeto, pela confiança e orientação neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón e à Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por todos os ensinamentos, e também aos colegas, por compartilharem experiências, temores e momentos de descontração.

Às tecnologias da informação e comunicação, sem as quais essa jornada simplesmente não seria possível, em um momento tão delicado como foi o da pandemia.

Às minhas amigas Natália e Paula, que acreditaram na minha capacidade e tanto me incentivaram para participar de um programa de mestrado.

E aos colegas da PRX do IFSP, a Pró-reitoria de Extensão, por acreditarem que eu poderia entregar um bom trabalho. Em especial, pela grande amizade e parte no meu crescimento profissional, à Caroline, Cynthia, Dyane, Elaine, Fernanda, Luciana, Priscila, Reginaldo e Wilson. E ao Alcir, Breno e Luiz, pelo breve, porém intenso, período de trabalho juntos.

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

(Paulo Freire, Extensão ou comunicação?)

RESUMO

FOLIGNO, A. Z. **Gestão, avaliação e organização da extensão**: estudo de caso em uma Instituição Pública de Educação Profissional e Tecnológica. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

Esta investigação, desenvolvida no âmbito do Grupo de pesquisa Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica, dentro da Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e Avaliação, aborda a avaliação da extensão em uma instituição ofertante de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tem por objetivo propor um modelo de instrumento de avaliação da extensão com indicadores de desempenho fundamentais que forneçam informações consolidadas às esferas superiores de gestão na organização em foco. A questão que guiou a pesquisa foi: Quais indicadores de desempenho podem ser utilizados nas práticas de avaliação da extensão, a fim de fornecer informações consolidadas às esferas superiores na organização em foco? O estudo justifica-se pela necessidade de abordar a gestão da extensão, com foco na avaliação em uma instituição de EPT. O referencial teórico foi construído com o intuito de evidenciar a articulação entre extensão e educação profissional, e demonstrar a importância da avaliação desse tema. De abordagem qualitativa e função aplicada, a pesquisa tem como metodologia o estudo de caso, que trata da descrição detalhada de um objeto real, qual seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A partir da realização de pesquisa bibliográfica e documental, constatou-se que a instituição foco da pesquisa possui a extensão institucionalizada, porém mostra lacunas quanto à sua avaliação. Como resultado da pesquisa, tem-se a proposição de 46 indicadores para a avaliação da extensão, organizados em dois modelos de formulários para coleta das informações.

Palavras-chave: Extensão. Avaliação. Avaliação da extensão. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

FOLIGNO, A. Z. **Extension management, evaluation and organization**: case study in a Professional and Technological Education public institution. 189 p. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

This research, developed with the Management, Evaluation and Organization of Professional and Technological Education research group, within the Policy, Management and Evaluation Research Line, discuss the evaluation of extension in a Professional and Technological Education (EPT) institution. It aims to propose a model of an extension evaluation tool with fundamental performance indicators that can provide consolidated information to the higher organizational levels of the focused institution. The question that guided the research was: What performance indicators can be used in the extension evaluation practices, in order to provide consolidated information to higher levels in the focused organization? The study is justified by the need to discuss the extension management, focusing on its evaluation in an EPT institution. The theoretical framework was built with the aim of highlighting the articulation between extension and professional education, as well as demonstrating the importance of evaluating this theme. With a qualitative approach and applied function, the research's methodology is the study case, which deals with the detailed description of a real object, namely, the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. From the bibliographic and documental research, it was detected that the focal institution on the research has an institutionalized extension policy, but it shows gaps in terms of its evaluation. As a result of the research, 46 indicators are proposed for the evaluation of the extension, organized in two forms developed to collect the information.

Keywords: Extension. Evaluation. Extension evaluation. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Considerações sobre a extensão na legislação brasileira	53
Quadro 2:	Dimensões da institucionalização da extensão	60
Quadro 3:	Atributos dos indicadores	80
Quadro 4:	Etapas sugeridas para elaboração de indicadores	86
Quadro 5:	Etapas seguidas na elaboração do IBEU	96
Quadro 6:	Indicadores selecionados (IBEU)	98
Quadro 7:	Indicadores de nível 1 (Manual de Valencia)	101
Quadro 8:	Indicadores de nível 2 (Manual de Valencia)	103
Quadro 9:	Indicadores de nível 3 (Manual de Valencia)	104
Quadro 10:	Questões do estudo de caso	111
Quadro 11:	<i>Campi</i> do IFSP, por ano de criação	118
Quadro 12:	Programas de extensão do IFSP	128
Quadro 13:	Desafios institucionais e indicadores de desempenho relacionados à extensão	131
Quadro 14:	Eixos e dimensões de avaliação institucional	137
Quadro 15:	Potencialidades e fragilidades identificadas	143
Quadro 16:	Indicadores propostos para a dimensão gerencial	151
Quadro 17:	Indicadores propostos para a dimensão das atividades de extensão	152
Quadro 17:	Indicadores propostos para a dimensão discente	154
Quadro 19:	Indicadores propostos para a dimensão dos servidores	155
Quadro 20:	Indicadores propostos para a dimensão da relação com a sociedade	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Missão, visão e valores institucionais	115
Figura 2:	Organograma da Reitoria do IFSP	120
Figura 3:	Organograma dos <i>campi</i> do IFSP	121
Figura 4:	Tela inicial dos sistemas de informação utilizados pela extensão no IFSP	129

LISTA DE SIGLAS

AV	Atividades de Vinculação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IBEU	Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
ProExt	Programa de Extensão Universitária
RSES	Responsabilidade Social do Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL: EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	19
1.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil	19
1.2 A educação profissional no Brasil a partir da década de 1990	27
1.2.1 <i>Legislação brasileira recente sobre a educação profissional</i>	27
1.2.2 <i>Modelos atuais de formação técnica e tecnológica no Brasil</i>	34
1.3 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	39
2 TENDÊNCIAS E DEBATES SOBRE A EXTENSÃO NO BRASIL: EVOLUÇÃO E POSSIBILIDADES.....	44
2.1 Análise histórica	44
2.2 Análise conceitual	48
2.3 Análise legal	52
2.4 O processo de institucionalização da extensão.....	56
2.5 Extensão e formação do aluno.....	62
2.6 A extensão como um dos tipos de vínculo com a sociedade	65
3 AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SOCIEDADE: A DIMENSÃO DA EXTENSÃO EM FOCO	69
3.1 Uma breve abordagem sobre a função planejamento	69
3.2 Por que avaliar? A importância da informação para a gestão institucional	72
3.3 Indicadores de desempenho: relevância e funções à gestão educacional	77
3.3.1 <i>Características de indicadores</i>	80
3.3.2 <i>Construção de indicadores</i>	85
3.4 Avaliação da extensão	87
3.5 Indicadores da extensão	93
3.5.1 <i>Indicadores Brasileiros da Extensão Universitária</i>	95
3.5.2 <i>Manual de Valencia</i>	100
4 METODOLOGIA.....	106
4.1 Natureza da pesquisa e delineamento metodológico	106
4.2 Protocolo do estudo de caso.....	108
4.2.1 <i>Visão geral do projeto</i>	108
4.2.2 <i>Procedimentos para coleta de dados</i>	109

4.2.3 Questões do estudo de caso	110
4.2.4 Guia para o relatório	112
5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	114
5.1 Contexto da pesquisa: caracterização do IFSP	114
5.1.1 Caracterização institucional	114
5.1.2 A extensão no IFSP	122
5.2 Análise das práticas de planejamento e avaliação adotadas no IFSP	130
5.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional	130
5.2.2 O Relatório de Gestão	134
5.2.3 A Comissão Própria de Avaliação.....	137
5.2.4 Avaliação das atividades de extensão	140
5.2.5 Discussão dos resultados	142
5.3 Proposição de indicadores	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Formulário 1 – nível gerencial (estratégico e tático)	178
APÊNDICE B – Formulário 2 – nível operacional (registro da atividade)	180
APÊNDICE C – Proposta de fluxo para avaliação da extensão	186
ANEXO A – Autorização da Pró-reitoria de Extensão do IFSP para condução do estudo de caso	187
ANEXO B - Fluxograma de submissão de projetos.....	188
ANEXO C - Fluxograma de submissão de eventos	189

INTRODUÇÃO

O Brasil se caracteriza como uma sociedade na qual a população apresenta grande diversidade e necessidades distintas. É grande também o desafio do poder público para atender a diferentes demandas, o que sem dúvida inclui a área da educação. Pelo acesso à educação, de certa maneira, são depositadas as esperanças de acesso ao trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de melhoria das condições econômicas e sociais, além do desenvolvimento das competências e habilidades que o mundo globalizado e em mudanças cada vez mais frequentes e inesperadas passa a exigir (HALL, 2019; SACRISTÁN, 2002). Além disso, entre outros aspectos, a educação assume o papel de conectar os homens e seus conhecimentos, tornando o indivíduo consciente da própria cultura e dos outros (DELORS, 2006), uma vez que se trata de uma prática social situada em contextos históricos e regionais específicos (PETEROSS, 2020).

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) preconiza a educação como direito universal, sendo responsabilidade do Estado promovê-la em conjunto com a família e a sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, aponta-se para a relevância da educação pública no país no sentido de contribuir com “a democratização da sociedade, uma vez que ela desempenha papel significativo no processo de inclusão social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 170).

Neste sentido, em atendimento à obrigatoriedade do Estado em ofertar educação que atenda tanto a formação para um ofício como para exercício dos deveres e direitos sociais, uma das iniciativas para ampliar o acesso da população brasileira à educação foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Da referida lei, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), sendo que um deles será objeto de estudo desta pesquisa. Configurados como autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), são caracterizados por estruturas *multicampi*, voltadas para oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos níveis médio e superior. Em conjunto e em consonância com o ensino e a pesquisa, as atividades de extensão estão entre suas finalidades e objetivos (*IDEM*).

Ao considerar a articulação entre as três funções acadêmicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES), percebe-se o alinhamento entre a formação técnica, voltada para competências científicas e profissionais, e a formação humana, voltada para a vida social e cultural do indivíduo, conforme indicado em vários estudos voltados à EPT (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016; MANFREDI, 2016; MACHADO; PRADOS, 2018; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018).

Concernente especificamente à extensão, Tavares e Freitas (2016) apontam para uma crescente consolidação desta prática educativa em IES, uma vez que tal atividade tem se configurado como o elo entre a organização e a comunidade externa, vindo a produzir, desenvolver e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos de forma ética e socialmente responsável. Assim, a efetiva participação dos estudantes em atividades extensionistas permite construir um fazer educativo que esteja voltado também à sua formação política, acadêmica e profissional (TAVARES; FREITAS, 2016; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016). Ademais, a extensão pode ser compreendida como um dos meios empregados para que a IES atinja a Responsabilidade Social do Ensino Superior (RSES), que também pode ser entendida como as obrigações de uma instituição perante a inclusão e o desenvolvimento social, econômico, ambiental e cultural da localidade onde está inserida o que, inclusive, guarda relação com a discussão da função social da universidade (CALDERÓN, 2005).

Nesta direção, para garantir que os propósitos estabelecidos por atividades extensionistas sejam cumpridos, tal qual o próprio objetivo institucional sobre a extensão, é fundamental a adoção de práticas adequadas de avaliação, sendo esta função um importante instrumento de gestão que, sob uma perspectiva diagnóstica e de controle, permite às instituições de ensino identificarem seus pontos fortes e fracos, erros e acertos, gerando possibilidades de mudanças das condições negativas e reafirmação das positivas (LIBÂNEO, 2008).

Dentro da lógica da avaliação no âmbito educacional, a própria legislação brasileira prevê a obrigatoriedade de práticas relacionadas à extensão nas IES, bem como da sua responsabilidade social e da comunicação com a sociedade, o que se pode constatar pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a). Ainda referente a construção do processo de avaliação, convém lembrar que o conhecimento das metas institucionais

faz parte desse sistema (DALBEN; VIANNA, 2008), de modo que os objetivos organizacionais, bem como suas respectivas políticas de ensino, pesquisa e extensão, venham a ser contemplados em um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cuja elaboração segue, no caso das IES federais, o disposto no Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017a).

Assim, para que o processo de avaliação ocorra adequadamente, mostra-se necessário desenvolver um sistema de indicadores capaz de refletir os resultados da IES, o que deve ser feito em três níveis institucionais diferentes: gestão centralizada, unidades acadêmicas e grupos acadêmicos (OCTS-OEI; RICYT, 2017). A esse respeito, é possível fazer correspondência com cada nível do planejamento organizacional: o estratégico, que diz respeito à alta gerência; o tático, que está alocado no nível intermediário; e o operacional, que trata da linha de execução das atividades (CARAVANTES; PANNO; KLOCKNER, 2005).

Por fim, é fundamental entender que a leitura eficaz do desempenho de uma instituição depende de dois fatores: da compilação adequada dos dados sobre as atividades executadas e do acesso e qualidade das informações coletadas (OCTS-OEI; RICYT, 2017).

Ao discorrer sobre pesquisas acerca da avaliação educacional no Brasil, Calderón e Borges (2013) apontam como tendência do início do século XXI o desenvolvimento de estudos voltados para criar alternativas modernas de metodologias de avaliação e, no caso específico do ensino superior, nota-se ênfase às novas políticas de avaliação submetidas ao SINAES.

Especificamente no que se refere à extensão, Bilert e Souza (2019) e Foligno, Silva e Machado (2020) apontam para um interesse crescente no tema em publicações acadêmicas, a partir da segunda metade dos anos 2000. Contudo, a maior parte das pesquisas reflete estudos desenvolvidos nas áreas de saúde e educação, sendo publicados principalmente em eventos voltados especificamente para a discussão sobre a extensão universitária (BILERT; SOUZA, 2019). Além disso, há uma preferência pela publicação de estudos descritivos, elaborados a partir de relatos de experiências, oriundos de pesquisa básica (FOLIGNO; SILVA; MACHADO, 2020). Os dois estudos citados concordam que é necessário expandir a pesquisa para novas áreas do conhecimento, discutindo alternativas sobre a prática, inclusive sobre a sua gestão.

Elpo (2004) reforça a necessidade de dar enfoque à avaliação da extensão de forma dedicada, e não como parte acessória de atividades de ensino e pesquisa. Peterossi (2014) argumenta, ainda, a importância de refletir sobre a gestão, o planejamento e a avaliação de instituições de ensino, com atenção especial àquelas dedicadas à EPT.

Isto posto, observa-se uma necessidade de focar as discussões sobre a extensão sob a perspectiva da gestão. Ainda, acredita-se que esta pesquisa pode trazer contribuições relevantes ao abordar indicadores para avaliação da extensão por tratar do tema junto a uma instituição ofertante de EPT.

Neste contexto, é identificada a seguinte situação problema: é necessário dar enfoque às práticas de avaliação da extensão na instituição estudada. Embora previstas ações de monitoramento e avaliação no decorrer das atividades de extensão executadas que ocorrem no nível operacional, nos níveis hierárquicos superiores sente-se a falta de dados consolidados que possam gerar informações de qualidade para tomada de decisões institucionais.

Em razão disso, a pesquisa tratará de responder a seguinte pergunta: Quais indicadores de desempenho podem ser utilizados nas práticas de avaliação da extensão, a fim de fornecer informações consolidadas às esferas superiores na organização em foco?

Parte-se do pressuposto de que a avaliação deve estar em consonância com as concepções do planejamento estratégico, cuja função principal é indicar, metodicamente, as ações que uma instituição, inclusive as educacionais, devem adotar de acordo com os objetivos e metas estabelecidos em planos e políticas, conforme defendem Oliveira (1996; 2009), Robbins e Decenzo (2004), Libâneo (2008) e Lück (2000; 2009). Ainda, no caso da extensão, deve-se levar em conta que tal atividade é uma função básica das IES e, ao servir como elo entre instituição de ensino e sociedade, compartilha o conhecimento de forma cidadã e socialmente responsável (CORREA, 2003; JEZINE, 2004; PAULA, 2013; CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007; TAVARES; FREITAS, 2016).

A intervenção proposta para solução da situação problema parte da análise de relatórios oficiais de autoavaliação e prestação de contas, para verificar como a extensão é avaliada pela instituição objeto de estudo. Tendo esta análise diagnóstica

como ponto de partida, a pesquisa é orientada para encontrar indicadores que permitam a uniformização e compilação dos dados adquiridos na execução de práticas extensionistas pelos diferentes níveis organizacionais, de forma a sistematizá-los para que gerem informações úteis e possam então ser apurados a execução da ação, o desempenho da unidade e a avaliação em nível institucional da extensão. Assim, ao identificar indicadores de desempenho para avaliação da extensão, espera-se que a instituição seja capaz de alimentar bases de dados para permitir uma gestão estratégica eficaz da IES com seu entorno socioeconômico, evitando lacunas de alinhamento entre as avaliações das práticas extensionistas manifestadas em diferentes níveis organizacionais.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é propor um modelo de instrumento de avaliação da extensão com indicadores de desempenho fundamentais que forneçam informações consolidadas às esferas superiores na organização em foco.

Como desdobramento do objetivo mais amplo, têm-se como objetivos específicos:

- a) Investigar a trajetória da educação profissional no Brasil, do ponto de vista normativo e de desenvolvimento;
- b) Examinar os fundamentos da extensão na educação superior brasileira, em uma perspectiva histórica, legal e conceitual;
- c) Explorar os princípios acerca do planejamento e avaliação, conferindo especial atenção a indicadores de desempenho e à avaliação da extensão;
- d) Averiguar se as práticas de avaliação da extensão atualmente adotadas pela instituição em foco permitem um acompanhamento eficaz das políticas instituídas, a partir do confronto entre a literatura sobre o tema de interesse e os dados obtidos empiricamente.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de modo a compreender a instituição e seus contextos, além de explorar, descrever e gerar perspectivas reflexivas (GODOY, 1995a; 1995b; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Em relação aos fins, a presente investigação é do tipo aplicada, que é motivada, essencialmente, pela necessidade de resolver problemas concretos (GIL, 2002; 2008; VERGARA, 2009). Em relação aos meios, trata-se de um estudo de caso, o qual supõe descrever minuciosamente o objeto examinado, seu contexto e suas variáveis, com a finalidade de gerar

conhecimentos para aplicação prática de solução dos problemas encontrados (YIN, 2001). Este tipo de estudo traz contribuições para problemas práticos, constituindo-se em uma "rica fonte de informações para medidas de natureza prática e decisões políticas trazendo contribuições tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a vida organizacional" (GODOY, 2010, p. 144). A coleta de dados foi feita em fontes bibliográficas e documentais (GIL, 2002; VERGARA, 2011).

Como contribuição esperada, almeja-se que, com o resultado da pesquisa, a organização seja capaz de avaliar adequadamente suas práticas extensionistas, a partir de instrumentos padronizados com indicadores de desempenhos mínimos que garantam a adoção de práticas socialmente responsáveis e compatíveis com os preceitos legais e institucionais. Espera-se também que este instrumento, ainda que desenvolvido especificamente para o órgão estudado, possa ser relevante para outras instituições de ensino dedicadas à EPT, servindo como modelo de referência.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais, sendo três deles voltados para fundamentação teórica. O primeiro capítulo enfoca o ensino técnico e tecnológico no Brasil, sua evolução nos últimos anos e sua importância na formação profissional e cidadã dos indivíduos. Neste capítulo já é apontada a importância da extensão para o desenvolvimento integral dos alunos em uma instituição de educação profissional. O segundo capítulo descreve a extensão e seus pormenores: entendimentos e definições, surgimento e história nas IES brasileiras, relação institucional com a sociedade e sua relevância na educação, inclusive aquela voltada para formação profissional. O terceiro capítulo trata dos objetivos de processos avaliativos como instrumento de gestão. Também é feito um estudo sobre indicadores de desempenho, sua importância e modelos de construção. O quarto capítulo explica a metodologia empregada na pesquisa. O quinto capítulo focaliza, então, o objeto deste estudo, e está dividido em três partes: na primeira, se caracteriza a instituição estudada, sua estrutura, histórico e política de extensão; na segunda, são apresentados os dados obtidos, sua análise e discussão; e na terceira, é feita a proposição do instrumento constante no objetivo geral da pesquisa.

1 O ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL: EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Este capítulo buscará discutir a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, mostrando um breve panorama desde o seu surgimento até a sua ressignificação ao final do século XX. Manfredi (2016) explica que no Brasil, historicamente, o uso da violência contra os nativos e de mão de obra escrava para execução de atividades braçais desenvolveu a ideia de que qualquer trabalho físico, manual ou artesanal constituiria em um trabalho desqualificado, culminando em uma divisão social do trabalho que considerava a educação propedêutica como antagonista da educação para a produção em fábricas e oficinas. Tal conduta foi refletida na estrutura escolar, tendo influenciado as estratégias de educação ao longo do tempo. Contudo, no decorrer do tempo, o modelo antes destinado a formar artífices fabris assumiu um caráter integral, aliando formação profissional e emancipação social, ética e política do cidadão.

O capítulo iniciará, ainda, a discussão sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), objeto desta pesquisa, demonstrando que suas características principais vêm de encontro ao novo sentido conferido à educação profissional atualmente. O amparo legal que sustenta este capítulo é necessário para fornecer subsídios que permitam caracterizar as obrigações da instituição estudada, dada a sua natureza jurídico-administrativa, bem como para entender o papel do Estado no desenvolvimento da educação profissional no país. Ainda, considerando o objeto da pesquisa, optou-se por não dar enfoque a nenhum nível de ensino profissional especificamente, mas sim ressaltar as semelhanças entre instrução técnica ou tecnológica, ora destacando um ou outro pelo protagonismo que teve em cada época.

1.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil

Para iniciar a discussão sobre a educação profissional no Brasil, como se deu a sua construção e como ela se desenvolveu ao longo do tempo, é pertinente discutir a sua conceituação. Favretto e Moretto (2013) indicam que, apesar de apropriar-se de

diferentes nomenclaturas, a educação profissional refere-se, afinal, à qualificação de uma pessoa para o trabalho:

Educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional são termos que costumam ser utilizados indistintamente, na literatura e na prática, referindo-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares, quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos. Eles são ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados. (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 409)

Peterossi (2019) afirma que a dificuldade em apontar uma terminologia bem definida sobre a EPT reflete no entendimento sobre quais tipos de cursos podem ser considerados efetivamente como educação profissional. Para Magalhães e Castioni (2019), o termo educação profissional é pouco homogêneo, pois instituições e interesses distintos o apropriam com objetivos diferentes. Os mesmos autores apontam que a dificuldade de conceitualizar a educação profissional aparece também na própria legislação brasileira, que ao longo do tempo conferiu diversos formatos e organizações a ela. Cortelazzo (2012) segue a mesma linha de pensamento ao afirmar que a ideia de educação profissional no Brasil é imprecisa, pois designa somente cursos técnicos e tecnológicos, mas abranger neste espectro as graduações e licenciaturas auxiliaria a diminuir o preconceito contra este tipo de formação, uma vez que todas elas preparam de fato para uma profissão. A diferença reside somente no foco, que, no caso do ensino técnico e tecnológico, é mais aplicado e centrado na formação a que se propõe (*IDEM*).

Brandão (2012) resume que as discussões conceituais sobre a educação profissional ocorrem por não haver uma cultura consolidada sobre o tema, dispersa em contextos que refletem diversas disputas ideológicas especialmente no cenário governamental, que interfere diretamente nas políticas públicas entregues à população.

Acrescenta-se às disputas no âmbito estatal aquelas que ocorrem na esfera empresarial. Para Ciavata (2019), a educação profissional seria uma preocupação secundária na sociedade brasileira, sendo manifesta especialmente por empresários que buscariam meramente atender as suas próprias necessidades produtivas, a

produtividade e a lucratividade. Musse e Machado (2013) destacam que as demandas de mercado são a motivação principal para a chamada educação profissional, que está essencialmente estruturada em temas ligados aos setores da economia.

Por sua vez, Ferretti (1997) considera que a formação profissional deve ir além do atendimento às demandas do setor empresarial e dar respostas rápidas a quaisquer situações de mudanças, levando em conta a heterogeneidade das instituições, dos atores e das tecnologias disponíveis.

Manfredi (2016) explica que a educação escolar voltada à formação para o trabalho é prática recente, e surgiu para atender às demandas do capitalismo industrial, seja para qualificar minimamente o trabalhador que já está no processo, seja para selecionar novos trabalhadores qualificados a um novo posto. Em contraponto, as atuais possibilidades de desenvolvimento da educação profissional foram incrementadas, e hoje podem dar-se pela oferta de qualificação profissional de nível básico, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004b). Contudo, há que se considerar que, até chegar a essa proposta, a educação profissional no Brasil passou por diversas fases, atendendo a diferentes orientações de governos em épocas distintas, havendo destaque, contudo, às concepções centradas nas demandas do mercado e do desenvolvimento industrial (PACHECO, 2011).

Historicamente, a educação profissional no Brasil foi construída em oposição à educação propedêutica: enquanto esta foi desenvolvida no sentido de privilegiar as elites e o trabalho intelectual, aquela tratava somente do trabalho manual (artesanato e manufatura), sendo relegado às camadas populares e menos favorecidas (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018). Esta construção da educação profissional está atrelada a um processo informal e não institucionalizado, ou seja, que não acontecia na escola, mas de forma paralela às próprias atividades de trabalho, em que a formação profissional ocorria junto a movimentos da vida social e comunitária (CEZAR; FERREIRA, 2016; MANFREDI, 2016). Medeiros Neta *et al.* (2018) acrescentam, ainda, o fato de que a própria legislação brasileira manteve essa dicotomia à tona, fortalecida por questões sócio-políticas vigentes em cada época, mas destinando sempre uma formação puramente técnica voltada à inserção no mercado de trabalho àqueles que já não tinham (e permaneceriam) sem ascensão

social.

No Brasil, a educação profissional foi fortemente influenciada por uma herança escravista, cuja prática tornou o trabalho manual sinônimo de trabalho escravo, e as práticas educativas para esse tipo de ofício, se não inexistentes, assumiam um caráter moralista e assistencialista, na tentativa de propiciar às classes mais pobres alternativas de sobrevivência (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002; MANFREDI, 2016). Associada a esforço e tarefas manuais, a formação de mão de obra, em termos de políticas públicas, foi por muito tempo passível somente de decisões circunstanciais, desconectadas de um projeto sistêmico, com caráter assistencialista e destinadas a amparar crianças e jovens órfãos, abandonados e desvalidos da sorte (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999; MANFREDI, 2016).

Nos períodos colonial e imperial brasileiro, a economia agroexportadora marcou a desvalorização do trabalho manual, demonstrando ser desnecessária uma política pública voltada para a escolarização, já que a formação profissional era puramente instrumental (LOPES, 2019). Algumas iniciativas podem ser citadas dentro deste contexto, com a criação de instituições de ensino como: o Colégio das Fábricas, para atender ao início das indústrias manufatureiras no Brasil, em 1809; a Escola de Belas Artes, para ensinar ciências e desenho para os ofícios mecânicos, em 1816; as Casas de Educandos e Artífices, para atender a menores abandonados numa tentativa de diminuir a criminalidade, na década de 1840; e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, para letramento inicial de menores abandonados, em 1854 (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999). Em oposição a estes estabelecimentos, os de ensino superior serviram exclusivamente para qualificar para funções no Exército e na administração do Estado (MANFREDI, 2016).

Segundo Takahashi (2010), até a implementação da República o ensino profissional permaneceu com forte caráter informal, assistemático e ligado ao trabalho manual. A partir do início do século XX, percebe-se esforço público para preparar operários para o exercício profissional (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999). Mas é somente na década de 1930 que a educação profissional começa a ser vista como instrumento capaz de formar mão de obra treinada para a recém solidificada economia industrial (LOPES, 2019). Assim, a oferta de educação profissional dentro da escola surgiu como estratégia para atender à necessidade de escolarização da população, mas principalmente ao setor produtivo (TAKAHASHI, 2010).

Por isso, permanece a separação entre ensino intelectual e ensino profissional. Reformas estruturais do ensino secundário e profissionalizante, a partir de 1931, reforçam a desarticulação entre as duas modalidades, e fortalecem a dicotomia entre a educação destinada às elites e a educação para o trabalho industrial, comercial e agrícola, destinada aos menos favorecidos (LOPES, 2019).

Esta separação é evidenciada novamente nas Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas durante a Reforma Capanema nos anos 1940, que, além de redefinir currículos, criam novas articulações e desassociam o ensino primário e secundário do ensino industrial, comercial e agrícola (MANFREDI, 2016; MEDEIROS NETA *et al.*, 2018). A Reforma Capanema é citada também por Araújo (2014), quando afirma que o modelo industrial de formação de trabalhadores dos anos 1930-1940 serve somente como uma resposta do Estado à demanda por trabalhadores qualificados tecnicamente. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) essa dualidade entre ensino profissional e propedêutico apresentava um caráter antidemocrático, pois dificultava ou impedia o acesso das classes populares à continuidade dos estudos em nível superior. Ainda assim, esse conjunto de leis pode ser considerado um avanço, já que regulamentou a organização do ensino secundário, ordenou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999).

Outro conjunto de leis, promulgadas entre 1942 e 1946 e conhecidas como Leis Orgânicas da Educação Nacional, regulamentou os ensinos primário, secundário, normal, comercial, industrial e agrícola, mas manteve explícita a ideia de que o ensino normal e o secundário deveriam “formar as elites condutoras do país”, enquanto o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados” (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999, p. 281).

Nessa mesma época, especificamente em 1942, é estabelecida a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que foi constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, com o intuito de oferecer cursos técnicos, pedagógicos e de maestria (BRASIL, 1942). Também no mesmo período foi gerado o chamado Sistema S, por iniciativa do Estado, mas em paralelo à rede pública, para assumir, em parte, a responsabilidade pela educação dos trabalhadores e oferecer a eles formação rápida para o trabalho (LOPES, 2019), devido à falta de infraestrutura adequada e suficiente para oferecer o ensino profissional em larga escala (LIBÂNEO;

OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), com conteúdo reduzido, prático e operacional, de forma que pudesse atender às necessidades dos setores industriais e empresariais (MANFREDI, 2016). Assim, foram implantados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942, o Serviço Social da Indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e o Serviço Social do Comércio, em 1946, para desenvolverem serviços de educação profissional e de assistência às empresas, aos trabalhadores e a seus dependentes, inclusive com ações nas áreas de cultura e lazer, cada um atuando em determinado ramo (LOPES, 2019).

O desenvolvimento industrial brasileiro alcançado nos anos 1950, com intensas mudanças econômicas, passou a demandar novos conhecimentos dos trabalhadores, resultando também na exigência para atualizar currículos das escolas industriais e maior flexibilização no acesso ao ensino superior (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018). A industrialização percebida entre os anos 1950 e 1960

levou à adoção da política de *educação para o desenvolvimento*, com claro incentivo ao ensino técnico-profissional. O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média a fim de conter as aspirações ao ensino superior. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 164)

Até então, egressos de cursos técnicos não tinham a possibilidade de acessar o ensino superior (LOPES, 2019).

Em uma tentativa de corrigir essa dicotomia, segundo Medeiros Neta *et al.* (2018), avanços e retrocessos podem ser identificados na busca pela promoção da equivalência entre cursos de formação geral e cursos de formação técnica: enquanto as Leis de Equivalência do Ensino (Leis nº 1.076/1950 e 1.821/1953) reconhecem a paridade dos diplomas, permitindo que egressos do ensino profissionalizante ingressassem no ensino superior (com a ressalva de prestar exames complementares ou ter cursado disciplinas de cultura geral), o Decreto nº 34.330/1958 estabelece os cursos aos quais esses egressos poderiam se candidatar.

A política dos anos 1960 ainda era voltada prioritariamente para oferta de cursos de curta duração para atender ao mercado de trabalho (AFONSO; GONZALEZ, 2018). Houve destaque, contudo, para a crescente oferta de cursos superiores de tecnologia, que tinham como objetivo entregar ao mercado profissional

peessoas que soubessem resolver problemas específicos e de aplicação imediata, de forma a preencher a lacuna entre o engenheiro e a mão de obra especializada (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002). Ainda assim, faltava regulamentação, definição junto aos conselhos de classe e dificuldade de reconhecê-los como curso de nível superior (AFONSO; GONZALEZ, 2018).

Ao final da década de 1960, contudo, esses cursos tendem a se consolidar (PETEROSI, 2019). As Escolas Técnicas Federais receberam autorização para ministrar, em 1969, cursos superiores de curta duração, com o objetivo de proporcionar formação profissional básica de nível superior em atendimento às demandas do mercado de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969). Também em 1969, é criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo para desenvolver educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, em articulação com as necessidades dos mercados de trabalho (SÃO PAULO, 1969). Outra iniciativa, em 1978, transforma as Escolas Técnicas Federais Celso Suckow da Fonseca (no Rio de Janeiro), de Minas Gerais e do Paraná em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com a atribuição de ministrar, na mesma instituição, cursos técnicos em nível médio, cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação voltadas para áreas da tecnologia e cursos de educação continuada para atualização dos profissionais atuantes na área tecnológica (BRASIL, 1978).

Considerando todo o exposto até este ponto, é possível concordar com Lopes (2019) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) quando afirmam que ao longo da história a educação profissional esteve ligada no Brasil a questões sociais, econômicas e produtivas. Seguindo a lógica de que a educação profissional serviria somente para auxiliar aqueles pertencentes a classes menos favorecidas a conseguir qualificação e renda, Fartes (2008) aponta para a crença de que no presente a educação profissional ainda seria o único remédio para o desemprego que as políticas neoliberais acentuaram.

A globalização da economia e o desenvolvimento tecnológico impactaram especialmente as formas de produção, fazendo emergir novos processos de trabalho e novas necessidades de formação (CEZAR; FERREIRA, 2016). A chamada Economia Baseada no Conhecimento, por sua vez, pressiona os sistemas educacionais para qualificar trabalhadores e inserir as organizações na economia global, de forma a salvar também as nações da pobreza (TAKAHASHI, 2010). A

reconfiguração dos setores produtivos nas últimas décadas do século XX propagou a ideia da necessidade de recursos humanos mais qualificados para as mudanças, com a premente tendência global de se considerar a perspectiva do contexto local (FARTES, 2008). No contexto da sociedade da informação, cabe à educação fornecer os meios para que o indivíduo possa dominar, selecionar e hierarquizar, criticamente, as informações recebidas (DELORS, 2006).

Em tempos mais recentes, a legislação brasileira passa a adotar a seguinte definição de EPT:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2021)

Dada essa concepção, é possível notar que políticas públicas mais específicas passam a ser implantadas no sentido de fomentar e valorizar a educação profissional no Brasil. Uma política pública pode ser definida como

uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...] e possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público [...] [ou seja] a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (SECCHI, 2013, p. 2)

Políticas públicas podem tratar da ação ou omissão, direta ou indireta, com efeitos positivos ou negativos, do governo sobre uma população, a sociedade em geral e/ou a economia (SOUZA, 2007). De responsabilidade do Estado – ou dos agentes autorizados a agir por ele –, as políticas públicas de cunho social devem contribuir para resolução dos problemas identificados na sociedade (HÖFLING, 2001).

Nessa perspectiva, a seguir serão discutidas as políticas adotadas pelo Brasil e as novas exigências da formação profissional no período mais recente.

1.2 A educação profissional no Brasil a partir da década de 1990

1.2.1 Legislação brasileira recente sobre a educação profissional

Em meados da década de 1980, o Brasil é marcado pela redemocratização política pós Ditadura Militar, bem como por reivindicações na área da educação no sentido de atender a classe trabalhadora, suscitando debates sobre as relações entre educação, trabalho e formação profissional (LOPES, 2019). O início dos anos 1990, por sua vez, é marcado por transformações tecnológicas significativas e pela abertura econômica mundial, que alteram relações comerciais e econômicas entre países e afetam a qualificação exigida dos trabalhadores (MUSSE; MACHADO, 2013).

Delors (2006) lembra que a educação deve se adaptar às transformações da sociedade, dado que uma das funções mais relevantes do processo educativo é permitir que o conhecimento seja adquirido e atualizado constantemente e ao longo da vida.

No decorrer da década de 1990 surge o que Araujo (2014) e Manfredi (2016) chamam de “nova institucionalidade” da educação profissional brasileira. Evidências dessa nova institucionalidade seriam a promulgação da Lei nº 9.394/1996 e do Decreto nº 2.208/1997, que buscaram homogeneizar as diferenças entre os Estados brasileiros no que diz respeito às instituições de ensino, de forma a impulsionar a sua modernização e aproximação com os setores produtivos (MANFREDI, 2016), sendo considerados como estratégia político-pedagógica para ajustar a formação de mão de obra à nova realidade tecnológica vigente (ARAUJO, 2014).

As políticas públicas desenvolvidas a partir deste período apresentam relações que podem ser consideradas, ao mesmo tempo, complementares ou opostas entre as forças econômicas e educacionais: se por um lado estavam inseridas em um cenário de mundialização da economia e de redefinição do papel estatal, que assume caráter neoliberal, caracterizado principalmente pela descentralização administrativa e voltados para os interesses do mercado (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020), por outro, as políticas educacionais brasileiras passam a ser orientadas pela valorização do capital humano, dos conhecimentos técnico-científicos e da informação (FERRETTI, 2018). Apesar da dualidade, podem ser identificadas diversas tentativas

de romper com o preconceito enraizado sobre a educação profissional, para que não seja encarada apenas como uma educação técnica, mas uma formação profissional que articule as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002).

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as mais recentes Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dedica um capítulo exclusivamente à EPT e reconhece que a oferta pode ocorrer em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Ainda, a lei redimensionou a educação profissional e trouxe novo incentivo a esta modalidade de ensino, com revitalização de cursos na rede pública e credenciamento de Centros de Educação Tecnológica pela iniciativa privada (TAKAHASHI, 2010). Ao integrar diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, a referida lei demonstra que foi superada a educação exclusivamente técnica, e se volta para o desenvolvimento de novas competências, que permita ao aluno não só sua inserção no mercado de trabalho formal, mas a sua permanência como indivíduo ativamente ocupado em atividades profissionais diversas (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

Contudo, a LDBEN de 1996 manteve a separação formal entre formação geral e técnica, sendo a primeira prioritária, e havendo a possibilidade de a segunda ser concomitante (LOPES, 2019). Apesar de atribuir à educação de maneira geral o papel de qualificação para o trabalho e reconhecer seu peso para sanar os problemas de desemprego, ratifica a segmentação entre a formação geral e a formação técnica (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020).

Por sua vez, o Decreto n.º 2.208/1997, que foi elaborado para regulamentar os artigos 36 e 39 a 40 da LDBEN de 1996, é um marco na discussão sobre a educação profissional porque estabelece com clareza os seus objetivos: capacitar, qualificar, atualizar ou reprofissionalizar jovens e adultos nos níveis médio, superior e de pós-graduação para o exercício de atividades produtivas, promovendo a transição entre a escola e o mundo do trabalho (BRASIL, 1997). O referido Decreto inova ao promover oficialmente o surgimento do nível tecnológico na legislação brasileira, nível específico de formação profissional, superior, mas que se enquadra somente na educação profissional (AFONO; GONZALEZ, 2018; PETEROSS, 2019). São cursos flexíveis, que propõem uma formação rápida para permitir uma entrada célere no mercado de

trabalho, com o intuito de formar um profissional intermediário, entre o técnico de nível médio e a graduação tida como "tradicional" (PETEROSI, 2019).

Após o Decreto nº 2.208/1997, é promulgada uma série de instrumentos normativos que caracterizaram a reforma da educação profissional (TAKAHASHI, 2010). Afonso e Gonzalez (2018), contudo, apontam que esses instrumentos legais, promulgados como decretos, portarias ministeriais ou resoluções, foram formas de atalhos que permitiram a implantação imediata de políticas de governo. Essas políticas de governo assumiriam um caráter mais frágil em relação a políticas de Estado, pois as primeiras dizem respeito a ações adotadas por grupos que assumem o papel do Estado por um período de tempo específico, enquanto as segundas tratam de políticas permanentes, de longo prazo, independente de mandatos eletivos (HÖFLING, 2001; SECCHI, 2013).

Assim, com forte caráter tecnicista voltado para o interesse econômico, tais instrumentos legais se mostraram temporários, impostos “sem grande discussão e participação da sociedade e das suas representações” (AFONSO; GONZALEZ, 2018, p. 189). Manfredi (2016) destaca os embates político-ideológicos que ocorreram neste período: enquanto o Ministério da Educação (MEC) buscava a formação de recursos humanos especializado e o Ministério do Trabalho focava suas ações para colocação e recolocação profissional dos trabalhadores, ocorria uma resistência maior entre os setores da sociedade civil organizada, que estavam preocupados em dar ênfase à formação omnilateral dos trabalhadores, para a vida produtiva mas também para a social, e os setores empresariais, que externavam suas necessidades em formar pessoal preparado para as novas tecnologias existentes.

Desta maneira, a reforma da educação profissional não foi consensual, tendo sido efetivada desconsiderando principalmente as discussões sindicais e da comunidade em geral, comprometendo a democratização de acesso ao ensino médio às classes populares e reafirmando a dicotomia entre preparação para o trabalho e para a academia, conforme aponta Manfredi (2016, p. 104):

As medidas legais [...] estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

Neste período são identificados, também, inúmeros programas de formação profissional que se orientavam pela lógica de que “o sistema de ensino profissional tradicional não mais atenderia às necessidades de formação profissional geradas pelas mudanças nas relações de trabalho” (ARAÚJO, 2014, p. 205). De acordo com Manfredi (2016), os programas de qualificação profissional ora estão associados a outras ações de geração de emprego e renda, ora assumem caráter social e de formação cidadã, com investimento também na qualidade didático-pedagógica do que é ofertado. Apesar de ser um dos principais meios para propiciar qualificação profissional aos jovens, as políticas de governo marcam estes programas e projetos, formando um todo desarticulado e descontinuado no que diz respeito a políticas permanentes de Estado (SILVA, 2017), e tantas mudanças esbarram em modelos já defendidos pelo mercado e pelo público-alvo, sendo necessários esforços extras para reformular e reconstruir conceitos, princípios e diretrizes (MANFREDI, 2016).

Entre esses programas, alguns tiveram maior destaque. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, estabelecido em 1996 pelo Ministério do Trabalho e Emprego com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), por exemplo, teve como objetivo democratizar o acesso à educação profissional a partir de iniciativas públicas e gratuitas, mas seus resultados foram minimizados pelas dificuldades econômicas da época (MUSSE; MACHADO, 2013). Recebe destaque também o Programa de Reforma da Educação Profissional, que surgiu em 1997, utilizando recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento, MEC e FAT, que somavam um total de 500 milhões de dólares, para

implantar um novo modelo de educação profissional, com forte aproximação com o mercado e diversidade na oferta, contando com a participação do setor público, privado e de Organizações Não Governamentais. (AFONSO; GONZALEZ, 2018, p. 191)

No entanto, para Magalhães e Castioni (2019), estes programas, tais como o Plano Nacional de Qualificação Profissional, ofertado entre 2003 a 2007, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, a partir de 2011 (já após a segunda reforma da educação profissional), apenas repetem a qualificação para o trabalho desconectada da demanda de emprego, a partir da oferta de cursos de curta duração para trabalhadores desempregados e de baixa escolaridade. Isso porque

essas políticas foram adotadas em atendimento aos programas de desenvolvimento conduzidos por grandes organizações internacionais, desconectadas com a realidade brasileira (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020). Gattermann e Possa (2018) explicam que a submissão a organismos internacionais está relacionada à consolidação da redemocratização nacional a partir da década de 1990 e à colocação do Brasil como Estado Membro e signatário de entidades como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Os organismos internacionais, apesar de incentivarem políticas articulando diferentes setores, “coagem a adoção pelo controle de verbas polpudas” (FERRETTI, 1997, p. 246). O MEC (BRASIL. MEC, 2008) é mais acautelado ao afirmar que a obediência do Brasil a organismos financeiros internacionais tentava controlar a disparada da inflação e a retração do crescimento da economia, que chegaram ao mesmo tempo que a globalização dos mercados estrangeiros e a reconfiguração de processos de produção, com implementação da microeletrônica e da informática.

Ainda assim, até o início dos anos 2000, o Estado brasileiro permanece preocupado em promover uma formação profissional voltada para as necessidades do setor produtivo, deixando a população com menor acesso a recursos (financeiros, educacionais ou sociais) subordinada ao processo de acumulação do capital (LOPES, 2019). A educação profissional passa a ser estratégia do MEC para acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, das demandas sociais e da economia nacional e internacional somente a partir de meados dos anos 2000 (TAKAHASHI, 2010).

A segunda tentativa para reorganizar a educação profissional surgiu com o Decreto nº 5.154/2004. Se antes o Decreto nº 2.208/1997 permitia somente a educação profissional de nível médio nas formas concomitante (aos matriculados no ensino médio, com matrículas distintas para curso de formação geral e de formação profissional) ou subsequente (a quem já tinha concluído o ensino médio) (BRASIL, 1997), agora passa a permitir também a forma integrada, ofertando habilitação profissional técnica e de nível médio na mesma escola, integrando as duas modalidades no mesmo currículo (BRASIL, 2004b). Além disso, apresenta como premissas da educação profissional: áreas profissionais organizadas em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; articulação entre educação, trabalho e

emprego, e ciência e tecnologia; e centralidade do trabalho como princípio educativo e indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004b). Ao fazer isso, permite eliminar a dualidade entre ensino básico e profissional, fazendo com que, pela integração curricular, o segundo passe a ser parte constituinte do primeiro, assumindo uma dimensão orgânica dentro do sistema educacional (MANFREDI, 2016).

Outras duas iniciativas que também trouxeram alguma contribuição significativa para a educação profissional foram o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado no mesmo ano. O PNE estabelece 20 metas a serem cumpridas no período de 2014 a 2024, e coloca entre as suas diretrizes a "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL. PNE, 2014). Ainda assim, a educação tecnológica e a formação profissional são tratadas de forma distinta da educação básica e da superior, com planejamento e avaliação tratados à parte (AFONSO; GONZALEZ, 2018).

Das 20 metas estabelecidas no PNE (BRASIL. PNE, 2014), algumas trazem menção à oferta de educação profissional nos três níveis de ensino, se não explicitamente nas metas, por meio das estratégias estabelecidas para o seu cumprimento. Cabe ressaltar que as estratégias do PNE foram baseadas em diagnóstico realizado sobre o sistema educacional brasileiro (SILVA, 2017). Assim, destacam-se as seguintes ações, descritas a seguir de maneira sucinta no que diz respeito especificamente à educação profissional (BRASIL. PNE, 2014):

- a) Meta 8, estratégia 8.4: a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, com a expansão da oferta de educação profissional técnica por entidades de serviço social e sindical;
- b) Meta 9, estratégia 9.11: elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, com implementação de programas de capacitação tecnológica para a população jovem e adulta com baixos níveis de escolarização formal;
- c) Meta 10, articulando diversas estratégias: aumento da oferta de matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, voltado à modalidade formação inicial e continuada, com incremento da rede física de escolas que atuam na formação de jovens e adultos;

- d) Meta 11, articulando diversas estratégias: aumento das matrículas da educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de EPT e na rede estadual, inclusive na modalidade a distância, para comunidades indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- e) Meta 12, estratégia 12.2: elevação da matrícula na educação superior, com ampliação de vagas na Rede Federal de EPT e ampliação da oferta de estágio como parte da formação na educação superior; e
- f) Meta 15, estratégia 15.13: incentivar a formação docente, como novos modelos especificamente para a educação profissional e valorização da experiência prática.

O PDE (BRASIL. PDE, 2014), por sua vez, traz a noção de que a educação profissional evidencia vínculos entre educação, território e desenvolvimento e de que deve romper com ensino conteudista e mecanicista. Ainda, traz a regulamentação da aprendizagem e a nova lei do estágio, propondo a educação prática no ambiente de trabalho, e entrega um catálogo nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, no intuito de ajustar as expectativas sobre a formação profissional, ordenar a oferta de cursos e permitir a avaliação deles pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Vale citar, por fim, que outras inovações vieram com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em 2021, o que pode demonstrar que de tempos em tempos o tema volta à discussão. Dentre elas, destacam-se a possibilidade de desenvolvimento do Ensino Médio na forma concomitante intercomplementar, na qual o aluno estuda em instituições distintas, que trabalham em parceria para integrar os conteúdos geral e específico; e o reconhecimento do mestrado profissional e do doutorado profissional como parte da educação tecnológica de pós-graduação (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2021).

De maneira mais marcante, a substituição do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 marca a integração entre ensino regular com profissional, e abre espaço para novas reestruturações no campo da educação profissional (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020). Abre discussões inclusive sobre o currículo, que deve a partir de então capacitar indivíduos para que aprendam constantemente e acompanhem as tecnologias, de modo a produzir e manter a economia em

funcionamento com mais potência (GATTERMANN; POSSA, 2018).

Mais recentemente, com a Reforma do Ensino Médio, que foi promulgada pela Lei nº 13.415/2017 e altera a LDBEN de 1996, percebe-se um retorno à dualidade entre educação profissional e propedêutica, uma vez que a referida lei as desassocia, de forma evidenciada, e prevê a oferta de diferentes arranjos curriculares, em cinco áreas específicas: (i) linguagens e suas tecnologias; (ii) matemática e suas tecnologias; (iii) ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) ciências humanas e sociais aplicadas; e (v) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b). Para Ciavata (2019, p. 38),

Este sistema de opções prematuras para os jovens, conduz à opção pelas ciências e humanidades aos alunos que podem preparar-se para o ensino superior; e à opção técnica e profissional para os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades.

Ainda assim, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT reconhecem a importância de atrelar a formação profissional com a formação para a vida em sociedade de maneira mais ampla, ao definir, entre os seus princípios, a valorização do preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas em respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, às diferentes formas de produção, aos valores estéticos e ao reconhecimento da diversidade sociocultural.

Percebe-se, com isso, que a reorganização da educação profissional, iniciada no começo dos anos 1990, é orientada pela noção de competência e pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, devendo levar em conta a diversidade dos novos processos educativos e desenvolvendo no aluno a capacidade de aprender a aprender (ARAUJO, 2014).

1.2.2 Modelos atuais de formação técnica e tecnológica no Brasil

Segundo o Parecer nº 17/1997 do Conselho Nacional de Educação, a legislação brasileira reconhece na LDBEN de 1996, pela primeira vez, o papel da

educação profissional como meio de integrar e articular as diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de maneira complementar, e não substituta, da educação básica (BRASIL. MEC. CNE, 1997). A referida lei, ao estabelecer novos parâmetros para a educação, afirma a sua responsabilidade em qualificar para o trabalho da mesma forma que prepara para o exercício da cidadania e para estudos posteriores (COVER, 2014). Nessa perspectiva, não somente a educação formal deve ser valorizada, mas também deve haver o incentivo ao ensino profissionalizante mais abrangente, para formar trabalhadores capacitados e com senso crítico (MUSSE; MACHADO, 2013), preparados para continuar aprendendo ao longo da vida (DELORS, 2006).

O cenário econômico e produtivo vigente, com internacionalização das relações econômicas e desenvolvimento de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços, reordenou a educação profissional, de modo a exigir formação polivalente para todos os trabalhadores e profissionais (BRASIL. MEC. CNE/CES, 2001). A estrutura de ocupações passa a sofrer mudanças complexas e frequentes, exigindo atualização permanente e identificação de novos perfis profissionais, e influencia a educação profissional, que deixa de ensinar o domínio operacional de um determinado fazer para valorizar o saber tecnológico, a diversidade cultural e a tomada de decisões (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999). Em contraposição à visão economicista que visa somente a empregabilidade, os cursos de formação técnica e tecnológica passam a ter visão pluralista, com forte abordagem humanística e sociocultural, calcada numa formação básica mais sólida, ligada intrinsecamente ao desenvolvimento científico (CORTELAZZO, 2012).

O perfil do aluno também mudou bastante nas últimas décadas, estimulado por um contexto que exige desempenhos mais elevados para lidar com tecnologias inovadoras que evoluem com muita rapidez (BARBOSA; MOURA, 2013). Ao contrário do aprendiz que assimilava empiricamente métodos de ensino espontâneos dos trabalhos manuais, o aluno da atualidade constrói seu conhecimento baseado na racionalidade técnica e na organização científica (MANFREDI, 2016). Desta forma, a educação profissional é direcionada para uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das novas tecnologias, inclusive as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (BARBOSA; MOURA, 2013).

Não é mais possível que o processo de ensino-aprendizagem se mantenha

focado na simples transmissão de práticas rotineiras, colocando como desafio da formação profissional a adaptação da educação ao trabalho futuro, uma vez que não é possível prever com precisão qual será sua evolução (DELORS, 2006). Nesse sentido, entende-se que a preparação para profissões técnicas deva garantir o aprimoramento do estudante como pessoa humana, cujo desenvolvimento intelectual e pensamento crítico ocorram em conjunto com os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, "dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva" (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999, p. 284). Ao contemplar o trabalho como um princípio educativo, além de disciplinar pessoas e adestrar para funções úteis à produção, é possível contemplar as necessidades dos educandos/trabalhadores, levando à "compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes" (CIAVATA, 2019, p. 35).

O CNE, por meio do seu Conselho Pleno e das suas Câmaras de Educação Superior e de Educação Básica, emitiu uma série de pareceres entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, estabelecendo diretrizes para a educação profissional, tanto de nível técnico como tecnológico, tomando como oficial a posição do poder público de acatar as novas exigências não só do mercado, mas também da sociedade. É consenso entre as câmaras que o ensino de conteúdos meramente tecnicistas não é mais suficiente. É necessário relacionar competências como inovação, criatividade, trabalho em equipe e autonomia, adequadas ao mercado de trabalho em constante mudança (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999). O mesmo CNE, já em 2021, esclarece que considera como competência profissional

a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2021)

A formação deve estar ajustada também às necessidades e demandas dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho, reconhecendo que criatividade e inovação são competências básicas para atender às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002), na perspectiva do desenvolvimento

sustentável (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2021). A educação profissional passa, então, a oferecer o domínio de um determinado saber aliado à compreensão global do processo produtivo, à valorização da cultura do trabalho e à tomada de decisões (BRASIL. MEC. CNE/CES, 2001). Isso significa que a educação profissional passa a ser orientada para a formação em áreas de conhecimento tecnológicas de maneira ampla, rompendo com a ideia de formação em uma área profissional específica (PETEROSI, 2019). Assim, o profissional formado pode atuar em diversas frentes dentro da sua área de conhecimento, e não mais em uma única atividade restrita (*IDEM*).

Ferretti (1997) reforça que este paradigma da educação profissional, baseado nas competências, tende a minorar a ênfase nos saberes técnicos e elevar na resolução de problemas e imprevistos. É preciso romper também com a regra de que este tipo de educação ensina apenas a mera reprodução de técnicas existentes (BATISTA, 2012). Assim, a formação profissional passa a se apresentar como capaz de responder às demandas da sociedade, dos indivíduos e do mercado de trabalho, preparando para a versatilidade profissional e a capacidade de lidar com incertezas (ARAUJO, 2014). Isso porque a educação focada essencialmente no mercado de trabalho é pouco eficiente em si; ao contrário, formar um trabalhador técnico com postura crítica frente à realidade o permite não ficar dependente puramente do sistema e das oportunidades que possam surgir, mas se adaptar de forma crítica às transformações que ocorrem no mundo do trabalho (ZATTI, 2016).

Os mesmos pareceres do CNE citados anteriormente esclarecem quais são os princípios norteadores da educação profissional nesta nova realidade. No caso do ensino médio, destacam-se os seguintes princípios: articulação com o ensino regular; respeito à prática social e valorização da diversidade, inclusive pedagógica e curricular, de trabalhos, produtos e clientes; direito de todos à educação para o trabalho; autonomia intelectual e ética para que o trabalhador possa gerenciar sua vida profissional e pessoal; competência para laboralidade, de forma a articular saberes, valores, conhecimentos e habilidades aplicados à prática do trabalho; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade como integração de conhecimentos; e contextualização daquilo que é ensinado na escola com o mercado profissional, com atualização permanente e autonomia da escola (BRASIL. MEC. CNE/CEB, 1999).

Para a educação profissional de nível tecnológico, acrescentam-se o incentivo à

capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, a produção e aplicação de inovações científico-tecnológicas de forma que o aluno compreenda os porquês do processo produtivo, a vinculação entre a proposta pedagógica e a vida laboral do estudante, além da compreensão e avaliação sobre impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias, com vistas a conciliar crescimento econômico e conservação socioambiental (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002). De uma maneira mais ampla, a EPT deve defender o desenvolvimento de competências por meio de estratégias educacionais que possibilitem a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, permitindo ao aluno a plena capacitação tanto para o exercício de habilidades específicas para o exercício profissional quanto para o exercício da cidadania (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2021).

Magalhães e Castioni (2019) também apontam para a necessidade de alternar momentos na escola e momentos no trabalho, a fim de facilitar a formação do aluno e sua transição para a prática profissional, a fim de conectar a escola diretamente com o setor produtivo. Em consonância com esta relação entre escola e trabalho, o currículo flexível, interdisciplinar e em atualização permanente, serve para atender às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho (TAKAHASHI; AMORIM, 2008). Assim, a elaboração de currículos deve ser pautada pelos seguintes princípios: flexibilidade, para que o currículo seja elaborado e readequado de acordo com a demanda social e de mercado, permitindo também a oferta por módulos e a formação intermediária; interdisciplinaridade, de forma a evitar a segmentação ou isolar os saberes, que devem se complementar e ampliar o horizonte daquilo que é ensinado; e contextualização, de forma que o educando possa relacionar conteúdo e contexto para dar significado ao que é aprendido (BRASIL. MEC. CNE/CP, 2002).

Ao fazer parte de políticas públicas educacionais específicas, a educação profissional passa a ser considerada como espaço para promoção do indivíduo (GATTERMANN; POSSA, 2018) e também como fator que auxilia o desenvolvimento econômico e social, criando profissionais que colaborem com o progresso (PETEROSI, 2019). Neste sentido, e considerando toda a evolução pela qual a educação profissional vem passando nos últimos 30 anos, a criação dos IF vem de encontro à oferta de uma educação plural, baseada no desenvolvimento pleno do seu estudante, como poderá ser verificado a seguir.

1.3 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) teve como embrião as Escolas de Artes e Ofícios, criadas em 1909 e destinadas a alunos de 10 a 13 anos, que apresentassem carência material, demonstrando uma educação cuja finalidade era de caráter profissionalizante e moralizador (LOPES, 2019). As escolas eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, com o objetivo de formar operários e contramestres em atendimento às necessidades do Estado e das indústrias locais (BRASIL, 1909). Destaca-se que essas escolas já tinham como propósito atender às necessidades da Unidade da Federação em que funcionassem, em atendimento às especialidades requeridas pelas indústrias locais (MANFREDI, 2016).

Em 1937, já subordinados ao Ministério da Educação e Saúde Pública, surge a primeira transformação, na qual as escolas foram convertidas em liceus destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937).

Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias. (VIDOR *et al.*, 2011, p. 48)

O próximo passo foi a criação dos primeiros CEFET (no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná, conforme já comentado neste trabalho), que ocorreu para atender a outra exigência do setor produtivo, qual seja, a de formar trabalhadores em nível mais elevado (BRASIL. MEC, 2008). Outros CEFET foram criados em 2004, mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, voltados para oferta de educação técnica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2004c).

A RFEPECT, até então, não havia sido formalmente instituída, mas era aceita e entendida pela comunidade como um conjunto de instituições de ensino destinadas à oferta de EPT, que compartilhavam a mesma identidade, subordinadas ao mesmo ministério, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de

supervisão (VIDOR *et al.*, 2011). Ela é instituída formalmente somente em 2008, pela Lei nº 11.892, e passa a compreender oficialmente os recém-criados IF, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFET Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, na forma de autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

A expansão da RFEPT teve como origem o PDE, a partir de uma proposta de ampliação dos investimentos na educação, com o intuito de gerar novas oportunidades de trabalho fora dos grandes centros econômicos brasileiros (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019). Seu maior marco é a criação dos IF, a partir do potencial instalado nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às Universidades Federais (PACHECO, 2011). É apresentado como um novo modelo de instituição de EPT, voltada para o desenvolvimento educacional e socioeconômico, para a geração de novas tecnologias e para o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008). Nessa direção, a criação dos IF está articulada, em todas as regiões do Brasil, a

políticas educacionais desenvolvidas entre os anos de 2002 e 2014 no Brasil [...] tendo em vista a prioridade dada à expansão da educação profissional e um projeto de inclusão social que toma como espaço primordial a educação. (GATTERMANN; POSSA, 2018, p. 1634)

Em um contexto em que predominava uma política neoliberal, fundada no individualismo e competitividade, cuja política educacional se submetia aos interesses de organismos financeiros internacionais, a criação dos IF buscava um projeto democrático e popular, vinculada a uma cultura fundada na solidariedade e igualdade política (PACHECO, 2011). A criação dos IF faz parte de um movimento que teve início a partir dos anos 2000, no qual o Estado se apresenta para retomar o protagonismo na área educacional, a partir da ampliação da EPT gratuita (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O discurso que prevalece é de uma educação profissional e tecnológica emancipatória e cidadã, relacionada à transformação local e regional, não reduzida à transformação da realidade material (ZATTI, 2016). Sua política de implementação enfatiza que a formação humana precede a formação para o trabalho e, a partir da integração entre ciência, tecnologia e cultura, orientada para a vida em

sociedade, coloca em evidência a formação profissional como elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico nacional (COVER, 2014).

Segundo Manfredi (2016), a criação dos IF reorienta políticas públicas anteriormente vigentes, ao envolver uma série de renovações legais, de infraestrutura física das escolas públicas, de participação e controle social, de financiamento e de um novo referencial político-pedagógico.

Entre as finalidades dos IF, destacam-se: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; formar profissionais nos diversos setores da economia, com ênfase no atendimento de demandas e desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, promovendo a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; incentivar a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior; estimular e realizar pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico, inclusive com a oferta de programas de extensão, com a divulgação científica e tecnológica e a transferência de tecnologias socioambientais (BRASIL, 2008).

Por ofertar formações específica e geral, teórica e prática, na mesma instituição, é possível efetivamente incorporar e articular objetivos comuns dos diferentes níveis e modalidades de ensino (FERRETTI, 1997). Neste sentido, uma característica marcante e muito discutida sobre os IF é a sua estrutura verticalizada.

A designação “instituições de educação superior, básica e profissional” confere aos Institutos Federais uma natureza singular, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. (VIDOR *et al.*, 2011, p. 64)

A organização pedagógica verticalizada identificada nos IF permite que seus alunos compartilhem espaços de aprendizagem e seus docentes atuem nos diferentes níveis de ensino, possibilitando trajetórias de formação que podem ir do curso técnico à pós-graduação (PACHECO, 2011). A verticalização permite, ainda, a interação entre alunos de diferentes níveis de ensino e eixos tecnológicos, no mesmo ambiente e em atividades de pesquisa e extensão, como forma de superar a dicotomia entre formação técnica e humanística na educação profissional (ZATTI, 2016).

Conforme aponta Pacheco (2011), outra proposta muito relevante dos IF inclui a intervenção na região geográfica em que cada *campus* se situa, de forma a manter um diálogo entre educação e tecnologia, a fim de identificar problemas e criar soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Isso ocorre devido à sua estrutura *multicampi*, atribuindo-lhe maior capilaridade na sociedade, não somente física, mas com efetiva inserção contínua na comunidade (OLIVEIRA; COSTA, 2017). Os IF consolidam seu papel junto à sociedade pois elegem como princípio o atendimento à sociedade como um todo, assumindo o papel de agente estratégico de estruturação de políticas sociais a partir da disseminação e formação cultural, laboral, científica e tecnológica (PACHECO, 2011).

Araújo (2014) lembra que a educação profissional não deve ser restrita ao atendimento das necessidades do capital, mas sim articular-se ao processo de escolarização de forma ampla, para assegurar o reconhecimento do contexto histórico-social em que o trabalho se realiza. Neste sentido, a autonomia do estudante é reforçada em processos orientados pelas

premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica [...] dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL. MEC, 2008, p. 9)

Batista (2012) defende que a EPT também deve se pautar no tripé ensino-pesquisa-extensão, sob pena de não ter um caráter realmente transformador, que promova avanços da ciência e tecnologia e aumente a competitividade e o desenvolvimento social do Brasil em nível mundial. Os IF contam com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão entre as suas funções e objetivos (BRASIL, 2008). Essa característica está de acordo com práticas de formação profissional que apresentam na sua essência o desenvolvimento humano, a produção de saberes e o engajamento em tornar melhor a comunidade, atendendo à demanda de quem precisa concluir a educação básica e inserir-se no sistema produtivo, mas com a oportunidade de ter acesso à cultura e aos conhecimentos da sociedade (COVER, 2014).

A estrutura verticalizada dos IF e seu foco no desenvolvimento regional permitem que atividades de extensão tenham protagonismo na instituição, seja com

alunos do ensino médio ou do nível superior, ainda que obrigatória e tradicionalmente ocorra somente em universidades. Assim, essa proposta de desenvolvimento regional e protagonismo do aluno na construção de um conhecimento prático ganha destaque por estar dentro de uma instituição de educação profissional. A extensão, como instrumento de contextualização do conhecimento e de contato com a sociedade, será discutida no próximo capítulo.

2 TENDÊNCIAS E DEBATES SOBRE A EXTENSÃO NO BRASIL: EVOLUÇÃO E POSSIBILIDADES

Junto com o ensino e a pesquisa, a extensão complementa a missão acadêmica de uma Instituições de Ensino Superior (IES). Por vezes, torna-se um desafio entender seu real significado e a sua relevância, seja para a formação do corpo discente, seja para a sociedade que circunda a instituição de ensino. Para compreendê-la, é importante conhecer como a extensão surge e toma forma nas IES brasileiras, quais são seus preceitos legais e qual o seu papel para garantir que a instituição cumpra com a responsabilidade social assumida perante a sociedade. A história da extensão está contida na história do ensino superior, e para entendê-la é preciso compreender que ela está atrelada a um contexto social, político e econômico de cada época (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Faz-se necessário esclarecer que, ainda que esta pesquisa trate da extensão em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o termo “universidade” fará parte deste capítulo, pois foi no seu contexto que a extensão surgiu e se desenvolveu. Oliveira e Costa (2017) esclarecem que o conceito de extensão, historicamente, transita por diversos entendimentos e, apesar de estar intrinsecamente associado ao mundo universitário, tem a mesma representatividade para a EPT de nível médio, contexto no qual se insere a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e as modalidades de ensino por ela ofertadas.

2.1 Análise histórica

Contrariamente dos países europeus e de vários países do continente americano, o Brasil tardou a estabelecer a educação de nível superior (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2010) e, quando o fez, concebeu como sua função formar a classe dominante, percebida como merecedora da educação (TAVARES; FREITAS, 2016; GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019), e sustentada em modelos que, além de estrangeiros, já eram considerados arcaicos para a época (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Legalmente, a universidade brasileira foi instituída somente no século XX, por meio da promulgação do Decreto nº 19.851/1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, como uma forma de normatizar e organizar IES já existentes (BRASIL, 1931). Nesse documento, constavam, entre as finalidades do ensino universitário, o estímulo à investigação científica em diversas áreas de conhecimento e a elevação do nível da cultura geral, mas a extensão era entendida somente como elemento de difusão do conhecimento, efetivada pela oferta de cursos e museus (*IDEM*).

A extensão como conhecida hoje é produto de inúmeras ações, reações e transformações ocorridas ao longo de algumas décadas. E é consenso entre diversos autores (SOUSA, 2010; PAULA, 2013; TAVARES; FREITAS, 2016) que a sua origem data do século XIX, na Inglaterra.

Nos seus primórdios, a prática extensionista era realizada na forma de cursos ofertados a diferentes segmentos da sociedade, mas com inclinação ao atendimento dos mais pobres (MIRRA, 2009, *apud* PAULA, 2013), de modo que o seu caráter inicial era essencialmente assistencialista, muitas vezes como uma atividade atrelada à Igreja (PAULA, 2013). Nesta direção, os referidos cursos livres atendiam a programas de difusão cultural e de capacitação e/ou aperfeiçoamento dos trabalhadores, como resposta às demandas fabris e operárias, para que os trabalhadores tivessem condições de atender às necessidades da comunidade ou para ter acesso ao saber científico (TAVARES; FREITAS, 2016).

Enquanto na Europa a extensão somava à universidade os esforços do Estado, da Igreja e de partidos como forma de apoiar as classes populares frente ao capitalismo, nos Estados Unidos da América, por outro lado, assumia um caráter mais empresarial e tratava do envolvimento da universidade com a produção de patentes, com o empreendedorismo acadêmico e a inovação e transferência de tecnologia (GIMENEZ *et al.*, 2019). O conceito norte-americano de extensão pregava ainda a prestação de serviços como forma de levar à comunidade desprovida de conhecimento aquele produzido dentro da universidade (TAVARES; FREITAS, 2016). Nota-se, assim, que a extensão ocorrida tanto no Estados Unidos quanto na Inglaterra, de alguma forma visava qualificar os indivíduos e as empresas para os processos produtivos cada vez mais sofisticados (PAULA, 2013).

Segundo Calderón, Pessanha e Soares (2007), o fato de que as IES sejam

naturalmente vocacionadas para o ensino, sendo a pesquisa uma exigência legal no Brasil, acaba por relegar a extensão, historicamente, a um segundo plano. A construção desta atividade no contexto da educação superior brasileira, segundo Sousa (2010), ocorre em três momentos distintos: no período que vai do Brasil Colônia ao Estado Novo, com ações esporádicas e não organizadas; do Estado Novo ao Golpe Militar, com organização nacional e participação no cenário político do país, porém com o governo assumindo diretrizes sobre ações estudantis; e da reabertura política após a ditadura militar até os dias de hoje, com uma real aproximação e interação entre as IES e a sociedade no período mais recente.

A primeira experiência extensionista brasileira ocorreu na Universidade Livre de São Paulo, a partir de 1912, por cinco anos, mediante a organização da Universidade Popular, que seguia os moldes ingleses de ofertar extensão, ou seja, a partir da oferta de conferências e cursos para o público externo (BATISTA; KERBAUY, 2018). Contudo, não conseguiu atingir o público alvo, seja por desconhecimento popular sobre a oferta, seja pelo desinteresse do cidadão simples e sem formação adequada para acompanhar os assuntos ofertados (*IDEM*).

Na América Latina, a extensão vai ganhar destaque somente no ano de 1918, com a Reforma de Córdoba, que foi resultado de um processo provocado pelo movimento de estudantes argentinos ao final da Primeira Guerra Mundial, em busca de uma universidade renovada, mais democrática e desconectada da Igreja, com um papel social a desempenhar não só no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, mas também à transformação social (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019). Tal movimento influenciou diretamente as demais reformas que ocorreram em toda a América Latina, rearticulando currículos e incentivando a institucionalização da extensão, inclusive no Brasil (*IDEM*).

Paula (2013) destaca o papel dos estudantes para a extensão no Brasil quando, no início dos anos 1960, no contexto da luta pela reforma universitária, eles se unem a outras lutas operárias e camponesas, de forma a aproximar a universidade a lutas sociais de forma exemplar,

com a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE [União Nacional dos Estudantes], fundado em 1961 que, mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma

nova sociedade, que era possível ser construída. (PAULA, 2013, p. 15)

Contudo, o Golpe Militar de 1964 interrompeu essa aproximação entre a universidade, ainda que ocorresse por iniciativa dos seus estudantes, com a sociedade. As novas estratégias governamentais, à época da ditadura, estavam pautadas na Segurança Nacional e no Desenvolvimento da Nação, portanto, a educação e a comunicação passam a ser consideradas áreas estratégicas de doutrinação (GONÇALVES; VIEIRA, 2015). Os alunos universitários, por sua vez, passam a ser ocupados com as atividades de forma a legitimar o regime político vigente à época (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019).

Neste contexto, surgem dois projetos de iniciativa do Estado e de execução universitária: o Projeto Rondon e o *Campus Avançado*, tidas como ações de atendimento a comunidades regionais e voltadas para melhorias das condições de vida da população (GONÇALVES; VIEIRA, 2015). Enquanto o Projeto Rondon contava com a participação efetiva dos estudantes, que atuavam voluntariamente no projeto nos períodos de férias, os *Campi Avançados* funcionavam como parte da própria universidade, atuando fora de sua área geográfica (SOUSA, 2010).

Ao se referir aos já mencionados projetos extensionistas do período da ditadura militar no Brasil, Sousa (2010) afirma que não se tratava de extensão universitária propriamente, uma vez que não foram concebidos e tampouco dirigidos pelas universidades, embora refletissem a ideia de prestação de serviço educacional. Apenas o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, no mesmo período, foi uma ação de iniciativa universitária, a qual tinha por objetivo o treinamento dos estudantes e a assistência às comunidades rurais, além da colaboração com o governo no combate à pobreza (SOUSA, 2010; GONÇALVES; VIEIRA, 2015).

Pode-se dizer que a extensão brasileira, como conhecida hoje, floresceu a partir de ações na Universidade de Recife, onde Serviço de Extensão Universitária, então dirigido pelo educador Paulo Freire, firmou ações de alfabetização e de metodologias de interação entre os saberes acadêmico e popular, manifestando

com clareza a efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária. (PAULA, 2013, p. 17)

Com a reabertura política, também conhecida como redemocratização brasileira pós golpe militar de 1964, há destaque e fortalecimento para a discussão na sociedade sobre o compromisso social da educação pública (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020), e a extensão passa a ser vista como um meio para que a universidade entre em contato com a sociedade, a partir de uma relação consubstanciada numa perspectiva transformadora (FORPROEX, 2012). Assim, no contexto da luta pela redemocratização, com o surgimento de movimentos populares e associações civis, o conceito de universidade pública é redefinido, passando a entender a extensão não mais como assistencialista, mas como articuladora entre ensino, pesquisa e sociedade (*IDEM*). De acordo com Tavares e Freitas (2016), um fator determinante para a transformação da visão sobre a extensão, numa perspectiva mais democrática e voltada ao fazer acadêmico, pode ser atribuído à criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), em meados dos anos 1980. De certa maneira, o referido fórum deu protagonismo à extensão ao procurar conceituá-la e ao conferir-lhe organização, “afastando-a, definitivamente, de qualquer conotação assistencialista” (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007, p.23).

2.2 Análise conceitual

Conceituar a prática extensionista tem se mostrado uma tarefa árdua. Neste sentido, comumente se aponta para uma dificuldade relativamente crônica na construção do seu conceito, sendo que tal obstáculo pode vir a ser atribuído a diversos fatores, como a multiplicidade de enfoques, de interlocutores e de posicionamento da extensão dentro das IES (SOUSA, 2010), o que pode constituir um problema não só a quem atua na área, mas a quem pesquisa o tema (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

Paula (2013) elenca diversos fatores que dificultam a conceituação e a prática da extensão, tais como: ter sido a última das três dimensões formativas a surgir dentro da universidade; sua natureza ser intrinsecamente interdisciplinar; ter suas atividades realizadas fora das salas de aula e laboratórios; atender a um público amplo, difuso,

heterogêneo e não acadêmico; e trabalhar não exclusivamente com teorias voltadas à formação profissional, mas com complexas questões de cunho político e social. Ribeiro (2011) acrescenta que a confusão na conceituação se dá por limitar a extensão à execução de eventos científicos, com a ideia de que se está a socializar conhecimento, e Calderón (2006) complementa: além do despreparo dos professores, faltam recursos e praticamente inexistem políticas institucionais.

Assim, como se pode perceber, a construção do conceito da extensão não tem sido um exercício novo, de modo que pode ser considerada o resultado de uma constante reflexão, tanto no âmbito acadêmico quanto na formulação de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior.

Para Cristofolletti e Serafim (2020), a falta de clareza sobre a extensão traz como consequências: a marginalização do trabalho realizado na área; a execução de iniciativas isoladas e individuais, sem apoio da comunidade; a formação limitada do estudante, que não tem meios para atuar em sociedade e transformá-la; além do baixo alcance da IES na resolução de problemas sociais. Ao contrário, fundamentar a concepção da extensão pode contribuir efetivamente para o seu processo de institucionalização nas IES (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Jezine (2004) aponta para duas visões controversas sobre a extensão: a primeira, que se baseia em uma visão assistencialista, recebe críticas por tentar resolver problemas sociais de forma imediata e paliativa, como substitutiva de ações governamentais; na segunda visão, de cunho mercantil, a universidade seria produtora de bens e serviços e a extensão serviria como canal de divulgação e comercialização, tratando a comunidade externa como meros consumidores ou como parceiros financiadores. A visão da extensão no papel assistencialista já não é mais aceita, porque não há discussão das causas dos problemas sociais e, uma vez trabalhados (não necessariamente resolvidos), não se confrontam as possibilidades, oportunidades e responsabilidades de cada ator daquele ponto em diante (JEZINE, 2004; SOUSA, 2010).

Há ainda uma terceira visão sobre a extensão, que é aquela expressa pelo FORPROEX e que apresenta reflexo em outras definições presentes na literatura. Assim, da mesma forma que a criação do fórum foi determinante na concretização da extensão no Brasil, o foi também para a conceitualização do termo:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. (FORPROEX, 1987; 2007b; 2012)

A partir de tal entendimento, portanto, o FORPROEX (1987; 2007b; 2012) considera a extensão como uma via de mão dupla, na qual o conhecimento acadêmico se encontra com o saber popular e tem como consequência a sua democratização, com participação efetiva da comunidade em um processo dialógico e integrado. A este conceito, é possível adicionar a representação de que a extensão

permanente e sistematicamente aproxima a universidade do seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão do conhecimento de seus efetivos destinatários. (PAULA, 2013, p. 6)

Delben e Viana (2008), ao esclarecer a extensão como espaço e meio para construção do conceito da universidade como bem público, concedem uma explicação pormenorizada da sua existência como função acadêmica:

Entende-se extensão universitária como uma ação política da universidade com o compromisso deliberado de estabelecer vínculos estreitos com a sociedade. Essas ações têm por finalidade aprofundar as relações de democratização do saber científico, artístico e tecnológico, levando o conhecimento acadêmico para atender os anseios da comunidade, aprendendo com ela e produzindo novos conhecimentos. Nesse sentido, a extensão se constrói com base em ações indutoras do desenvolvimento social nos diferentes âmbitos e espaços. Assume papel importante na luta contra a exclusão social, em suas diferentes facetas, e contra a degradação ambiental. Ela pode promover, também, um permanente diálogo com a comunidade interna e uma ampla participação dos diferentes órgãos que compõem a instituição universitária. (DALBEN; VIANNA, 2008, p. 32)

Batista e Kerbauy (2018) apontam ainda a necessidade de entender que a extensão não é trabalho social nem compensadora das responsabilidades do Estado, mas um movimento dinâmico situado no desenvolvimento da educação do aluno para a cidadania.

Ao se realizar a missão acadêmica da extensão, de um modo geral, tem sido

recomendado que as ações devam estar balizadas por quatro prerrogativas básicas (CORREA, 2003; DELBEN; VIANA, 2008; FORPROEX, 2012), quais sejam:

- a) relação social de impacto entre a instituição de ensino e os setores da sociedade, de forma transformadora, buscando o desenvolvimento de políticas públicas relevantes e pertinentes para a melhoria da qualidade de vida de grupos sociais excluídos;
- b) bilateralidade ou interação dialógica, baseado na superação da hegemonia e superioridade acadêmica, favorecendo a participação e a democratização do conhecimento e troca de saberes, sejam acadêmicos ou populares;
- c) interdisciplinaridade entre modelos, conceitos, materiais, metodologias e consciências, de forma a integrar áreas de conhecimento distintas; e
- d) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, reafirmando o cerne do processo acadêmico e a formação ampla do estudante.

Ainda, a essas quatro prerrogativas indicadas, o FORPROEX (2012) inclui o impacto na formação do estudante, que, por meio de uma flexibilização curricular, tem o seu universo de referência ampliado, com enriquecimento da experiência teórica e metodológica.

Apesar das ideias assistenciais e de prestação de serviços terem conduzido a extensão por décadas, tem-se admitido cada vez mais que ela não se constitui na transmissão de conhecimentos, mas na construção de conhecimentos a partir das diferentes relações entre estudantes extensionistas e comunidade em geral, como potencializadora das ações que nascem dentro das IES (BATISTA; KERBAUY, 2018). Além disso, a extensão ainda assume protagonismo no cumprimento da Responsabilidade Social do Ensino Superior (RSES).

Embora atrelada a empresas privadas e do terceiro setor, que adotam a responsabilidade social como código de ética, estratégia de mercado ou política de gestão (CALDERÓN, 2005; 2006; NASCIMENTO *et al.* 2015), e ser repelida no ambiente acadêmico pela crença de que o viés privado não se encaixa no público (CALDERÓN, 2006), a RSES nasceu da ideia de que as universidades estatais deveriam prestar contas à sociedade que a financia, rompendo com o elitismo acadêmico e suscitando nos alunos consciência sobre os problemas sociais vigentes, agindo, especialmente, por meio da extensão universitária (CALDERÓN, 2005). Atualmente, o conceito "representa o desafio de refletir sobre as reais contribuições

das universidades financiadas pelo Estado para o desenvolvimento humano" (CALDERÓN, 2006, p. 19).

Nascimento *et al.* (2015) considera que a responsabilidade social é inerente ao papel das IES junto às suas comunidades, pois se baseia em princípios e valores humanos, envolvendo a formação integral dos alunos a partir do desenvolvimento científico, técnico, artístico, solidário, reflexivo, inovador e crítico. Nesse cenário, a extensão é considerada um indicativo de responsabilidade social, pois, ao funcionar como um mecanismo de aproximação entre a IES e a sociedade, assume a função de mediar a socialização do conhecimento produzido academicamente com a prática na sociedade, e partir de um diálogo dinâmico, estabelecendo também “um sentimento de pertença social” (RIBEIRO, 2011, p. 87).

A contribuição que as IES podem oferecer à sociedade não se esgota nas atividades de extensão, mas elas

são os laços mais visíveis. Através de atividades que extrapolam os interesses acadêmicos, podemos demonstrar nossas preocupações e a relevância de nossas atividades, nossos compromissos sociais, nossas responsabilidades na formação e na socialização de conhecimentos, bem como, a efetiva qualificação profissional e o respeito às demandas sociais. (ELPO, 2004, p. 5)

Nesse sentido, é crescente a necessidade de reconhecer a RSES e a extensão como práticas acadêmicas, inerentes à natureza institucional das IES, desvinculando as atividades ao assistencialismo e voluntarismo (CALDERÓN, 2005), assumindo como função central "a formação profissional, a produção de conhecimentos, o desenvolvimento social e a melhoria da qualidade de vida da comunidade interna e de seu entorno" (RIBEIRO, 2001, p. 85).

2.3 Análise legal

Conforme aponta Sousa (2010), o termo “Extensão” é mostrado na legislação educacional brasileira sem que haja clareza conceitual e teórica. Segundo a autora, o termo apareceu pela primeira vez em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades

Brasileiras (Decreto nº 19.851), e ressurgiu em 1968 na Lei nº 5.540, que estabeleceu a Reforma Universitária e torna a extensão obrigatória nas IES brasileiras, porém sem clarear suas práticas nem sua contribuição. Até então, as leis trazem apenas uma noção de que docentes e discentes podem se envolver com a comunidade (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019), aparecendo mais como um canal de possibilidades para o aprimoramento apenas do estudante universitário (BATISTA; KERBAUY, 2018). Mais recentemente, a extensão é citada novamente na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, porém o texto legal permanece fraco e pouco elucidativo (SOUSA, 2010).

Nota-se que a legislação mais recente, contudo passa a integrá-la mais fortemente às atividades do ensino superior. A seguir, é feita uma breve análise da extensão nos documentos legais brasileiros. A fim de facilitar a compreensão da averiguação, optou-se por expor, sinteticamente, os principais instrumentos que tratam desta missão acadêmica no âmbito do ensino superior e seu respectivo posicionamento (Quadro 1).

Quadro 1 – Considerações sobre a extensão na legislação brasileira.

Instrumento legal	Considerações sobre a extensão
Decreto nº 19.851/1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras)	Permitia que as universidades ministrassem cursos livres em determinados ramos do conhecimento, em favor da instrução do estudante e da cultura. Por meio dos cursos era efetivada a extensão universitária, que destinar-se-ia à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo. Previa também a existência de museus sociais, destinados a reunir elementos de informação, pesquisa e propaganda, voltados para o ensino de problemas econômicos, sociais e culturais de interesse nacional. A função dos museus era organizar exposições permanentes de temas interessantes ao desenvolvimento do país.
Lei nº 4.024/1961 (LDBEN)	Prevvia a oferta de cursos de extensão abertos a quaisquer candidatos com o preparo que viesse a ser exigido.
Decreto-lei nº 252/1967 (Princípios)	Passa a considerar uma natureza cultural e recreativa da universidade, incluindo à sua missão educativa a obrigatoriedade

e normas de organização para as universidades federais)	de estender à comunidade, por meio de cursos e serviços de extensão, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes, desenvolvidos mediante a utilização dos recursos materiais e humanos da universidade.
Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária)	Repete a oferta de cursos de extensão prevista na LDBEN de 1961. Prevê que as IES proporcionassem ao corpo discente oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento, por meio das atividades de extensão.
CF de 1988	Concede autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, que devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Prevê que as atividades de extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, assim como formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação que ocorram por meio da extensão tecnológica.
Lei nº 9.394/1996 (Nova LDBEN)	Acrescenta às finalidades do ensino superior: estímulo à criação cultural; conhecimento dos problemas nacionais e regionais; prestação de serviços especializados à comunidade; promoção da extensão, visando à difusão de benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Considera as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Permite que as atividades de extensão recebam apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.
Lei nº 10.861/2004 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)	Torna obrigatório às IES a avaliação da política para extensão e sua forma de operacionalização e da responsabilidade social, no que concerne à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. A responsabilidade social é tratada como promotora da missão pública da IES, dos valores democráticos e do respeito à diversidade.
Decreto nº 7.416/2010 (Bolsas de	Regula a concessão de bolsa a estudantes de cursos de graduação para desenvolvimento de atividades de extensão

ensino e extensão)	universitária.
Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024)	Extensão é considerada estratégia para elevar a taxa de matrículas na educação superior ao assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.
Resolução nº 7/2018 (Diretrizes para a Extensão na Educação Superior)	Regulamenta o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), para creditação da extensão nos cursos de graduação nas IES brasileiras, e determina os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser seguidos na gestão e avaliação da extensão nas IES brasileiras.

Fonte: elaboração própria, baseada na legislação educacional brasileira pertinente à extensão (BRASIL, 1931; 1961; 1967; 1968; 1988; 1996; 2004; 2010a; 2014; BRASIL. MEC. CNE/CES, 2018)

Segundo o FORPROEX (2012), as leis nacionais deram à extensão, no início do século XXI, densidade institucional, superando seu caráter assistencialista e transmissor de saberes acadêmicos. Nessa direção, por exemplo, a LDBEN de 1996 aponta que as universidades são instituições de formação superior pautadas pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos **temas e problemas mais relevantes**, tanto do ponto de vista **científico e cultural**, quanto **regional e nacional**” (BRASIL, 1996, grifo da autora). Além disso, o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) sinalizou para uma estrutura normativa a partir de critérios de avaliação sobre compromisso e responsabilidade social, sendo possível perceber uma indução nas IES ao desenvolvimento de atividades extensionistas, meio pelo qual a responsabilidade social poderia ser alcançada (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007).

A Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo FORPROEX em 2012, estabeleceu 12 ações que seriam necessárias à redefinição das políticas públicas, para que fossem possíveis o apoio e o fomento de ações extensionistas a partir dos órgãos oficiais do governo e das próprias IES, dentre as quais se destaca a de número três:

Regulamentação da Extensão como prática acadêmica mediante lei ordinária que normalize suas ações e o seu financiamento e autorize o pagamento de

bolsas a docentes e servidores técnico-administrativos envolvidos nas mesmas. (FORPROEX, 2012, p. 60)

Tal agenda estratégica foi refletida na elaboração do PNE (Lei nº 13.005/2014), que passa a considerar a extensão fundamental no crescimento da oferta do ensino superior, bem como na Resolução nº 7/2018, na qual é estabelecida legalmente as discussões efetuadas no âmbito do FORPROEX, no que diz respeito ao seu conceito, operacionalização e reconhecimento como saber acadêmico, ao propor a creditação e a devida avaliação das atividades. O PNE, portanto, ao estipular que 10% da carga horária dos cursos de graduação fossem destinados a atividades extensionistas, “propõe uma nova reflexão conceitual da extensão, um processo formativo efetivamente indissociável ao ensino e à pesquisa” (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019, p. 14).

2.4 O processo de institucionalização da extensão

Os primórdios da extensão, no Brasil, foram orientados pela prestação de serviços (orientação técnica) e assistencialismo (orientação à comunidade nas áreas de saúde e educação) (TAVARES; FREITAS, 2016; INCROCCI; ANDRADE, 2018). Foram atividades baseadas em modelos importados, pensados para outras demandas e, portanto, incompatíveis com a realidade brasileira (BATISTA; KERBAUY, 2018), que eximiam as IES das responsabilidades sobre as consequências das atividades ofertadas (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019).

Modelos europeus e americanos foram adotados no país sem a devida criticidade, em um processo de transnacionalização do saber, no qual universidades centrais criam, definem e difundem o conhecimento, enquanto as periféricas aceitam e legitimam esses fundamentos, o que reflete uma forma alienada de extensão e que pode ter sido um dos motivos de não ter tido êxito por muito tempo (SOUSA, 2010). Conforme argumenta a autora, até o final da ditadura militar brasileira, as iniciativas concernentes à extensão eram ligadas ao Movimento Estudantil, sem interferência institucional, ou ao governo federal, até então demonstrando grande viés ideológico, sendo possível notar um “vácuo” na responsabilidade das IES para com a extensão, sem ideias originais ou qualquer tentativa de institucionalização, servindo

explicitamente aos interesses governamentais em cada período.

O papel das IES frente à extensão começa a mudar a partir da criação, no início dos anos 1990, do Programa de Extensão Universitária (ProExt), concebido pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC). A partir de 2009, ao fomentar projetos por meio de editais, o programa acabou por incentivar a iniciativa das IES em elaborar, propor e gerir seus próprios projetos, sendo que neste cenário a extensão já era compreendida nos tópicos da interdisciplinaridade e da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, portanto, vindo a superar a vertente assistencialista até então admitida pela comunidade acadêmica (INCROCCI; ANDRADE, 2018).

Nesse processo de avanço da institucionalização da extensão na esfera universitária brasileira, não há como negar também o papel exercido pelo FORPROEX, tanto em seu esforço dirigido à conceitualização da extensão, quanto à função de organização (articulação e mobilização internas), além do reconhecimento de que sem essa entidade a universidade ficaria aquém de suas responsabilidades e possibilidades (PAULA, 2013). Ainda que agindo de maneira desarticulada, deve-se destacar também a existência do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias, que congregam instituições comunitárias e confessionais, e do Fórum de Extensão das IES Particulares, o que reforça a preocupação dos setores do ensino superior, independente da natureza jurídica, em discutir e fomentar a extensão (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007). A esses três fóruns, soma-se, ainda o Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que tem por tarefa debater e propor diretrizes para a extensão no âmbito da RFEPCT (FORPROEXT, 2015).

No exercício de suas atividades voltadas à articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, diversos documentos foram elaborados pelo FORPROEX, com o intuito de nortear políticas públicas e IES, ao conceituar, organizar e estabelecer metas para a extensão, como o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado em 1998 e atualizado em 2001, e a Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada em 2012 (FORPROEX, 2001a; 2012). O documento intitulado “Extensão Universitária: Organização e Sistematização” talvez tenha sido o mais importante nesse sentido, segundo o próprio FORPROEX (2007b), ao reunir as diretrizes sobre

sistema de informação, áreas de atuação, ações a serem desenvolvidas, flexibilização curricular e avaliação da extensão.

Foi também de iniciativa do FORPROEX (2007a) analisar o percurso da institucionalização da extensão nas IES brasileiras, entre os anos de 1995 e 2005, a partir da avaliação de cinco dimensões: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica. No período avaliado, a extensão manteve o status de articuladora entre universidade e sociedade, fator para cumprimento da missão social, sendo que da primeira para a segunda pesquisa elevou-se consideravelmente a importância para promover a interdisciplinaridade e a articulação com ensino e pesquisa. Ainda, o FORPROEX apresentou uma atuação mais consistente, com implementação da Rede Nacional de Extensão (para manter cadastro das instituições de ensino e das ações de extensão por elas desenvolvidas) e do Sistema de Informações de Extensão, além de publicações sobre a extensão e a criação e realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e encontros anuais do fórum (FORPROEX, 2007a).

Assim, definidos em leis e em documentos institucionais do FORPROEX, a extensão

ganha concretude por meio de um enorme leque de atividades acadêmicas (programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produções e publicações) voltadas para o setor empresarial e produtivo, o setor público estatal (nos níveis municipal, estadual e federal) e o setor público não-estatal (organizações da sociedade civil sem fins lucrativos). (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007, p. 45)

Desta forma, tem-se como atividades de extensão:

- a) Programas: conjunto articulado de qualquer uma das atividades de extensão, cuja execução deve ser desenvolvida a médio ou longo prazo e, por isso, deve estar institucionalizado e possuir diretrizes claras para execução (FORPROEX, 2007b). Por se tratarem de um conjunto articulado de outras ações, e poderem atender a públicos diversos, os programas devem receber atenção especial, de forma que sejam elaborados democraticamente (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020);

- b) Projetos: atividades de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico com tempo de execução determinado, que ocorrem de forma isolada ou subordinado a um programa (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007; FORPROEX, 2007b);
- c) Eventos: são ações de caráter artístico, cultural, esportivo, científico e tecnológico, ofertados a um público específico ou a qualquer interessado (FORPROEX, 2007b), preferencialmente abertos à participação da comunidade externa e amplamente divulgados (IFSP, 2015a);
- d) Cursos: ações pedagógicas de caráter teórico e/ou prático, com carga horária mínima de oito horas, ofertados nas modalidades presencial ou a distância, que objetivam oferecer noções introdutórias, atualizar, treinar, capacitar ou ampliar habilidades ou técnicas em uma área de conhecimento específica (FORPROEX, 2007b). Podem ser classificados como cursos de formação inicial (quando se refere a qualificação primária) ou continuada (voltado para quem já possui conhecimento e atua na área (IFSP, 2015a);
- e) Prestação de serviços: trata-se da realização de trabalhos para terceiros (sociedade civil organizada, empresas públicas e privadas, entre outros), na forma de atendimento a espaços de cultura, ciência e tecnologia, consultoria, assessoria, atividades de propriedade intelectual ou atendimento nas áreas jurídica, de saúde humana ou animal (FORPROEX, 2007b). Podem ser oferecidos pela IES ou contratados pelos entes externos (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007).

As áreas temáticas prioritárias da extensão, criadas para sistematizar e favorecer a avaliação da extensão, além de facilitar o diálogo com a sociedade e implementar políticas públicas, são: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; e trabalho (FORPROEX, 2001a; 2007a; 2007b; 2012). O MEC, ao publicar editais de fomento para atividades de extensão por meio do ProExt, inclui, atrelada a cada área temática, uma variedade de linhas de extensão (BRASIL. MEC, 2016a), sendo que a diversidade de áreas temáticas permite ampliar as oportunidades de participação em atividades de extensão (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018). Dentre os subtemas, é possível elencar, a título de exemplificação: educação indígena, quilombola e de jovens e adultos; cultura e arte popular; promoção da saúde da família, da mulher e do idoso;

desenvolvimento urbano e rural; redução das desigualdades sociais e combate à pobreza; geração de trabalho e renda relacionada a economia criativa e solidária; preservação do patrimônio cultural brasileiro; direitos humanos voltados e promoção da igualdade racial e de gênero; entre outros (*IDEM*).

Uma das recomendações para o esforço de institucionalização da extensão nas IES está relacionada à sua gestão (CORRÊA, 2003), o que pressupõe, por sua vez, a criação de unidades gerenciais autônomas, que sejam responsáveis por articular parceiros, orientar demandas, maximizar recursos, viabilizar projetos, criar espaços permanentes de reflexão e compatibilizar as práticas às demandas avaliativas do MEC (CALDERÓN, 2005; CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007). Nessa direção, o FORPROEX (2007a) explica que a extensão nas IES deve estar sob responsabilidade de uma pró-reitoria própria, ou diretorias equivalentes, que seriam responsáveis pela coordenação, planejamento, supervisão e avaliação; a execução das atividades, por sua vez, fica sob a responsabilidade dos departamentos ou unidades acadêmicas. O fato de possuir um órgão dedicado à gestão da extensão, somado à existência de documentos orientadores e plano estratégico, certificam a extensão como atividade essencial, e não isolada ou secundária (RUEDA; ACOSTA; CUEVA, 2020).

Em uma perspectiva mais ampla e orientadora, Calderón, Pessanha e Soares (2007) indicam que qualquer proposta que vise a institucionalização da extensão nas IES deveria contemplar sete dimensões, descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões da institucionalização da extensão.

Dimensão	Descrição sucinta
Ética	Capacidade de questionar permanentemente a postura e as ações adotadas pela IES.
Formadora	Dimensão educativa da extensão, que permite vivências reais de valores democráticos, respeitando direitos humanos, diversidade e meio ambiente.
Acadêmica	Caráter interdisciplinar da atividade, que propicia a articulação entre teoria e prática, a vivência da diversidade cultural e a superação de problemas reais, além da valorização docente, da implantação de

	espaços para o fazer extensionista e da execução de pesquisas socialmente relevantes.
Didático-pedagógica	Capacidade de produzir metodologias, instrumentos e recursos participativos, construídos na relação com a comunidade.
Estratégica	Interlocução com poder público, com a sociedade civil e com o mercado, contribuindo para a imagem institucional.
Cooperadora	Contribuição e cooperação com outras instituições que cumpram o papel social do Estado, como Organizações Sociais e Organizações Não-Governamentais
Acolhedora	Acolhimento e reconhecimento da diversidade cultural, possibilitando a aceitação e a convivência com o outro, valorizando a diferença.

Fonte: Adaptado de Calderón, Pessanha e Soares (2007).

A extensão, até o presente tempo, apresenta uma trajetória em consolidação no Brasil, ainda reduzida por existir alguns limites que não permitem a sua plena institucionalização, como a falta de recursos organizacionais e financeiros (sejam governamentais ou institucionais), e a falta de uma rotina acadêmica-extensionista, estabelecendo conceitos, normativas e processos que a integre e a valorize ante a comunidade interna e externa à IES (FORPROEX, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016). Adicionalmente, os processos de institucionalização da extensão podem assumir um caráter paradoxal, ao confrontar a tentativa de reafirmação institucional ante a carência de recursos destinados às atividades, o que prejudica seu desenvolvimento, somando, ainda, à instabilidade política e econômica constantemente presente no cenário nacional (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019).

Para quebrar este paradigma, é necessário que a extensão atue em duas frentes: uma interna, na articulação permanente entre os setores da IES, e uma externa, na busca de financiamento e parcerias, com o objetivo final de fortalecer e dar mais credibilidade e visibilidade às ações desenvolvidas na instituição (DALBEN; VIANNA, 2008). A creditação curricular da extensão é vista como uma oportunidade à sua institucionalização, pois, além do planejamento acadêmico, ela pode gerar uma mudança na própria concepção da IES e como ela é percebida pela comunidade (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019), uma vez que importa também a maneira como a atividade é assimilada pelos entes envolvidos, sejam educandos, docentes,

comunidade externa e até gestores (OLIVEIRA; COSTA, 2017).

Desta forma, é possível construir uma política de extensão baseada em concepções, diretrizes e procedimentos claros, a partir do debate entre a comunidade interna e externa, consubstancializados nos estatutos, regimentos e planos institucionais, de maneira que se garanta financiamento contínuo, corpo administrativo e acadêmico adequados e medidas de incentivo regulares (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020), sendo que tal articulação é, inclusive, condição para que a IES receba uma avaliação positiva de órgãos reguladores no que diz respeito à extensão (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007).

2.5 Extensão e formação do aluno

Conforme se percebe pela revisão da literatura, é recorrente pensar na extensão primeiramente como a forma que a universidade tem de se aproximar da comunidade da qual faz parte, gerando o desenvolvimento regional. Contudo, ela tem papel fundamental também na formação discente.

Mudanças trazidas pelas grandes transformações mundiais nos campos econômicos e tecnológicos orientam governos e instituições de ensino em busca de novos desafios e oportunidades. Cabe à IES superar adversidades econômicas e culturais, instrumentando técnica, científica e eticamente a sociedade, de forma que seja reafirmada a centralidade da extensão como prática acadêmica inter e transdisciplinar capaz de articular e provocar o diálogo entre os envolvidos (FORPROEX, 2012). Desta forma, a articulação entre ensino e extensão ocorre no decorrer do processo e das trocas pedagógicas,

pois professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização do saber acadêmico. A relação entre extensão e pesquisa ocorre no momento em que a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a melhoria das condições de vida da população. (FORPROEX, 2001b, p. 24)

Enquanto o ensino é a própria função de uma instituição de ensino e a pesquisa tenha sido assumida como função inerente à universidade, a extensão sempre foi

relegada a uma tarefa de menor importância, assumida como parte do seu compromisso social (FRANCO, 2007; SOUSA, 2010), mas na sua ausência estas atividades são realizadas precariamente, “pela quase ausência de entendimento da realidade na aprendizagem” (FRANCO, 2007, p.15). A exclusividade da extensão sobre o ensino e a pesquisa se dá, então, ao inserir o estudante no contexto real da comunidade, levando-o a problematizar seu papel como profissional e cidadão e a refletir sua ação diante de visões de mundo e histórias de vida, a partir da relação experimentada com os outros (OLIVEIRA; COSTA, 2017).

Desta maneira, a intenção de inserir a extensão no currículo é fator determinante para proporcionar o protagonismo discente na produção de conhecimento baseado na vida e nas demandas sociais (GOMEZ; CORTE; ROSSO, 2019). Assim, não é exagero afirmar que a extensão permite conceber e concretizar a universidade cidadã: consolida a relação entre teoria e prática, se expande para atender às demandas sociais e, aliada ao ensino e à pesquisa, “expande a pedagogia humana em suas mais diversificadas formas” (FERREIRA, 2007, p.10).

No entendimento de Jezine (2004), a extensão, como função acadêmica, tem algumas características fundamentais: deixa de ser esporádica e assistemática e passa a fazer parte do currículo, indissociável do ensino e da pesquisa, de forma flexível e crítica; exige intensa articulação interna e externa, tanto na formulação da política pedagógica quanto no estabelecimento de parcerias; e permite que saberes sejam construídos em uma íntima relação com a prática da e na realidade social. Segundo Thiollent (2002), o conhecimento da extensão não é meramente transferido ou aplicado, mas deve provocar reflexão de diversas formas: na prática, como fonte de aprendizagem; no decorrer do projeto para um direcionamento adequado; ou no diálogo entre professores, alunos e grupos destinatários. A construção desse conhecimento ocorre em cada tipo de atividade extensionista:

- a) nos diagnósticos e pesquisas efetuadas em comunidades ou instituições;
- b) nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições;
- c) nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade;
- d) nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos.

(THIOLLENT, 2002, p. 66)

Reconhecer a extensão como função acadêmica trata-se, essencialmente, de julgá-la “como uma cultura, como uma prática, como um compromisso, indispensáveis à plena realização da universidade como instrumento emancipatório” (PAULA, 2013, p. 22), seja para o aluno ou para a comunidade que dela se beneficia.

Para o FORPROEX (1987; 2001a), a produção do conhecimento, via extensão, resulta do confronto com a realidade e da troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular. O estudante encontra na sociedade uma oportunidade de (re)elaborar o saber adquirido na sala de aula, submetendo-o a uma reflexão teórica que não seria oportunizada dentro dos muros da universidade. O estudante é protagonista da sua formação profissional e social, e a sala de aula passa a ser qualquer espaço de (re)construção do saber. Não é demais lembrar, por fim, que o envolvimento do discente com a extensão para sua qualificação depende da IES e da disponibilidade de fomento e aplicação das diretrizes da extensão (FORPROEX, 2012).

A extensão, quando inserida no cenário da educação profissional, assume um papel estratégico, pois é uma oportunidade para que seja efetivada a dimensão prática da educação, referenciada pelo conhecimento acadêmico-científico-tecnológico, em estreita relação com a pesquisa aplicada, contribuindo com a inovação e o desenvolvimento social (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018). A prática da extensão a partir de projetos integra a formação geral com a profissional, pois permite ao aluno definir público e objetivos, planejar e executar as ações e avalia-las ao final, incentivando, entre tantos outros fatores, sua autonomia, iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo e conviver com outros, espírito de liderança e protagonismo na construção do seu conhecimento (COVER, 2014). Permite, ainda, a interdisciplinaridade, atingindo não só estudantes, mas também professores e demais funcionários ou servidores, na troca com outras áreas do conhecimento (*IDEM*).

Especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que ofertam também o ensino médio, os estudantes já têm a oportunidade de incluir a extensão na sua prática escolar neste nível de ensino, encontrando na formação mediada pela extensão a educação para a cidadania, construída a partir de práticas interacionistas com a comunidade para partilhar e construir saberes (OLIVEIRA; COSTA, 2017). O desafio de praticar a extensão no ensino médio dá-se no redimensionamento da ação pedagógica, que encontra uma possibilidade de renovar processos de aprendizagem no sentido de atender à formação integrada e

integral, exigindo também, especialmente por parte dos educandos, reflexão e mobilização para compreender a natureza do trabalho a ser desenvolvido (COVER, 2014).

Conforme argumentam Tavares e Freitas (2016), a extensão não se esgota no processo educativo voltado ao aprendizado, mas é fortalecida quando supera a fragmentação de saberes e é utilizada como instrumento político-social, o qual, por meio da articulação com ensino, pesquisa e demais áreas do conhecimento, contribui significativamente para a integração dos saberes e a transformação do estudante e da sociedade que o rodeia. Desta forma, oferecer uma formação que permita compreender o homem e seu ambiente não requer necessariamente novas disciplinas ou novos programas escolares, mas sim a reorganização dos ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto, articulando ciências naturais e sociais (DELORS, 2006). A extensão demonstra, então, relevância social e científica na formação do estudante, em uma concepção que busca articular no currículo componentes de forma interdisciplinar, em busca do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no aluno, bem como do desenvolvimento regional e inclusão social, em uma perspectiva de cumprimento da RSES (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018).

2.6 A extensão como um dos tipos de vínculo com a sociedade

Entender a diferença entre organização e instituição é necessário para assimilar o papel dos indivíduos como agentes transformadores do desenvolvimento. Nessa direção, uma organização pode ser compreendida como um instrumento racional construído para realizar uma tarefa, orientada por um objetivo a ser cumprido de forma eficiente, que, uma vez dotada de valores pessoais e coletivos, passa a ter um caráter de instituição, isto é, uma organização que tem significância nos papéis que exercem na sociedade (FLECK, 2011). É imprescindível apreender, também, que as instituições de um modo geral e as IES, em particular, modificam o seu papel na sociedade conforme as necessidades e interesses do seu tempo e de cada grupo, do Estado ou da sociedade com a qual dialogam (BARTNIK; SILVA, 2009).

Incrocci e Andrade (2018), com base em Pierre Bordieu, explicam a escola e a universidade como instrumento de manipulação e consolidação da posição do

indivíduo na estrutura social, sendo que só poderiam ingressar no ensino superior aqueles que fossem aptos. De acordo com esse entendimento, o papel da extensão seria o de dar acesso à IES a quem não pertence às classes dominantes, quebrando a estrutura social vigente e tornando a universidade útil à sociedade (*IDEM*). Nesse sentido, Sousa (2010) afirma que a extensão é, ao mesmo tempo, determinada e determinante das condições do seu meio, de modo que não haveria neutralidade na postura assumida pela universidade, fato decisório para o desenvolvimento social, econômico e cultural do seu ambiente.

A educação, como um instrumento social, político e econômico, não produz mudanças sozinha, mas provoca os sujeitos para que eles efetivem as mudanças (BARTNIK; SILVA, 2009). Como oportunidade para a IES efetivamente mudar a realidade social, Castro (2011) aponta para o desenvolvimento de competências para transferir conhecimento, alinhando a extensão aos interesses e necessidades de segmentos específicos. Por sua vez, Fleck (2011) assume que a universidade é entendida como formadora dos agentes transformadores do desenvolvimento regional, sendo que seu sentido é fortalecido pelo apoio a esse desenvolvimento ao se engajar na geração, acúmulo e disseminação do conhecimento. Estas afirmações vão de encontro à fala de Delors (2006), quando alega que a IES se torna central no desenvolvimento social ao ser local de fazer e compartilhar ciência, ao oferecer meios de qualificação profissional, com conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia, e por oferecer um *locus* privilegiado para quem quer retomar, atualizar ou ampliar os estudos e os conhecimentos ao longo da vida.

Neste sentido, a universidade contemporânea – o que abarca também quaisquer instituições de ensino que contemplem a extensão como atividade finalística – deve focar suas atividades na relação com a sociedade, vinculando suas ações ao atendimento de demandas econômicas, sociais e políticas (RUEDA; ACOSTA; CUEVA, 2020).

Para Tavares e Freitas (2016), justamente a relação entre a universidade e a comunidade produz o reconhecimento da função social da extensão. A universidade é socialmente responsável quando integra ensino, pesquisa e extensão, pela sua estrutura política, econômica, social e cultural, contribuindo “tanto para a transformação do sujeito aprendente, quanto para a reconstrução da realidade social em que se encontra inserido” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 65). Nessa linha, é

possível concordar com Calderón (2005, p. 23) quando explica a RSES “como os deveres que a universidade tem para com o equacionamento os graves problemas sociais do País e de seus entornos territoriais”. Assim, ao vincular universidade e comunidade, a extensão passa a ser entendida

como expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e alunos, desafiados pela realidade do meio em que vivem, para aprenderem a apreender a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos. (BARTNIK; SILVA, 2009, p. 462)

Isso porque o conhecimento não se restringe aos limites da academia, e seu caráter social e dialógico “só poderá tornar-se vivo quando percebido, construído e reconstruído em contextos e realidades múltiplas, nas quais tanto a universidade quanto os sujeitos se encontram inseridos” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 44). Para Thiollent (2002), a construção social do conhecimento garante a participação, a interação e a cooperação de atores diferenciados, em uma perspectiva em que o que se produz deve ter em vista as condições de uso, para não perder sua valia na prática. E complementa: à construção do conhecimento, é necessária uma metodologia participativa, com o devido envolvimento dos diversos atores, de forma a capacitá-los, dar-lhes apoio e garantir sua autonomia, ou seja, conferir-lhes responsabilidades de forma que as pessoas possam realizar suas atividades sozinhas.

Em termos amplos, a relação das IES com a sociedade

[...] é fruto de contínua evolução, desde as primeiras experiências com a extensão universitária até os envolvimento com empreendedorismo, inovação, transferência de tecnologia, e o engajamento social com demandas locais/regionais, embora sejam múltiplos os entendimentos e as formas de nomear e exteriorizar essa terceira missão. (GIMENEZ *et al.*, 2019, p. 4)

Em países ibero-americanos, é adotado o conceito de vinculação, mais amplo que o de extensão, para tratar de atividades executadas pelas IES que podem ter qualquer reflexo na comunidade externa. Assim, são consideradas Atividades de Vinculação (AV) a pesquisa científica, a cooperação ao desenvolvimento, a transferência de conhecimento, a divulgação científica e a incubação de empresas

(OCTS-OEI; RICYT, 2017). Por sua vez, Rueda, Acosta e Cueva (2020) explicam que estas são atividades de articulação com a sociedade, podendo ser efetivamente vinculantes (ações sociais e culturais), não vinculantes (estágios e práticas profissionais, criação de redes universitárias, mobilidade discente e docente, acompanhamento de egressos e relações internacionais) e simultaneamente vinculantes e de transferência de tecnologia (formação contínua, serviços comunitários e prestação de serviços em geral).

A efetividade da extensão se materializa a partir de uma postura intervencionista, a qual não admite a comunidade como um ator passivo no recebimento do conhecimento repassado pela IES, mas, ao contrário, a acolhe de forma participativa, crítica e construtora da sua própria cidadania (JEZINE, 2004). Ademais, entender que a extensão não se limita a estender conhecimentos técnicos e científicos a quem não está na universidade permite ampliar as ações possíveis em sua natureza, processos e diversidade (TAVARES; FREITAS, 2016). Como princípio educativo e prática pedagógica, a extensão permite a socialização do conhecimento a partir do confronto com a realidade e de uma interação dialógica com a sociedade, assentada nas dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, com vistas a mudanças efetivas do mundo (OLIVEIRA; COSTA, 2017).

Diante do exposto, percebe-se, então, que a aproximação de uma instituição de ensino com a sociedade é complexa, e impacta não só a formação do estudante como também a situação socioeconômica do entorno onde se situa, e a própria vida em sociedade. Neste contexto, faz-se premente a apreciação crítica da prática extensionista, seja do ponto de vista de gestão, da prática das atividades ou do cumprimento da responsabilidade social da instituição a que se vincula. Machado, Prados e Martino (2018) apontam para a necessidade de definir mecanismos de avaliação, com as devidas orientações metodológicas, para proceder com a gestão adequada e ampliar as oportunidades de participação em atividades de extensão. Por isso, no próximo capítulo serão evidenciadas as práticas de avaliação como instrumento de gestão, que possam dar suporte à gestão da extensão em uma IES dedicada à educação profissional de nível médio e superior.

3 AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SOCIEDADE: A DIMENSÃO DA EXTENSÃO EM FOCO

Comumente relacionada a um mecanismo de controle, de monitoramento, de supervisão, ou mesmo no sentido de manter algo sob acompanhamento, a avaliação deve ser entendida como uma função de gestão. Na terceira parte desta fundamentação teórica, portanto, busca-se explorar o uso da avaliação como uma funcionalidade que visa incrementar a administração da educação pública, especialmente sob o ponto de vista de retroalimentação do sistema de informações para tomada de decisões, ou ainda à necessidade eventual de (re)planejamento, tendo por foco as atividades de extensão. Para tal, serão abordados assuntos voltados a função de planejamento; aos motivos pelos quais se deve avaliar para fins de gestão institucional; a necessidade de adoção de indicadores de desempenho à gestão educacional; bem como a avaliação e definição de indicadores da extensão, propriamente.

Faz-se necessário destacar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), dos quais um deles é objeto de estudo deste trabalho, são equiparados às Universidades Federais em termos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008). Por isso, são ressaltados, especialmente nos aspectos legais, os atributos da avaliação do ensino superior.

3.1 Uma breve abordagem sobre a função planejamento

A fim de poder dar destaque à função de controle ou avaliação dentro de uma organização, é necessário compreender que ela faz parte de um conjunto mais complexo, que envolve o planejamento institucional. Assim, desde já, compreende-se que planejar pode ser entendido como o contrário de improvisar, sendo o planejamento (formal e/ou informal), portanto, a base de todas as demais funções administrativas fundamentais (ROBBINS; DECENZO, 2004).

Convém admitir, no entanto, que existem alguns argumentos contrários ao

planejamento formal, como o risco de resultar em rigidez organizacional, a dificuldade de adaptação a um ambiente dinâmico e instável, o inconveniente de substituir a intuição e a criatividade, mas também há argumentos para defender que os gestores devem planejar formalmente, uma vez que a referida função proporciona direcionar ações, reduzir o impacto da mudança, minimizar desperdício e redundância, bem como estabelecer padrões para facilitar o controle (ROBBINS; DECENZO, 2004). Seja como for, formal ou informalmente, planejar é uma das funções administrativas, a qual, reconhecidamente, busca engajar esforços para alcançar uma situação desejada de forma eficiente e eficaz, garantindo a melhor aplicação dos recursos organizacionais (OLIVEIRA, 1996). Além disso, pode-se definir o planejamento como um processo que

envolve a definição dos objetivos ou metas da organização, o estabelecimento de uma estratégia geral para atingir esses objetivos e o desenvolvimento de uma hierarquia abrangente de planos para integrar e coordenar as atividades. Ele diz respeito, portanto, ao fim (o que deve ser feito) assim como aos meios (como deve ser feito). (ROBBINS; DECENZO, 2004, p. 54)

Essas definições, de alguma maneira, encontram correspondência também no âmbito educacional (sistemas educacionais e unidades de ensino), sendo utilizado para orientar o cotidiano, tornar claros os objetivos, a intenção e a abrangência da atividade educativa, anteceder ações e criar perspectiva de futuro, bem como preparar condições e executores para promover determinada ação (LÜCK, 2009). As funções de planejamento, organização, direção e controle distinguem-se, em ambientes escolares, no fato de que suas atividades-fim se concentram na educação e na formação de pessoas e são aplicadas, portanto, não somente nos aspectos administrativos, de gestão de recursos (materiais, humanos ou financeiros), mas também nos aspectos pedagógicos, de forma a "conciliar interesses pessoais e coletivos [...]; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 444)

Oliveira (1996; 2009) descreve quais são os três níveis hierárquicos do planejamento: o estratégico, que afeta a organização como um todo, porém é insuficiente se aplicado isoladamente, pois não há operacionalização das ações; o tático, que afeta parte ou partes da organização, e tem como finalidade a utilização eficiente dos recursos; e o operacional, que desenvolve os planos de ação definidos

na hierarquia intermediária, com a formalização e aplicação dos recursos, procedimentos, produtos esperados e prazos de execução.

O planejamento estratégico, que está no topo da hierarquia organizacional, é desdobrado em quatro fases: a primeira, elabora o diagnóstico da situação organizacional; o segundo define a missão, ou seja, o horizonte de atuação da organização; após, são estabelecidos os instrumentos prescritivos e quantitativos, com determinação de objetivos e metas, estratégias políticas e planos de ação, entre outros aspectos; e, por fim, são determinados os instrumentos de controle e avaliação, que devem assegurar que a organização seguirá para o cenário desejado (OLIVEIRA, 1996; 2009; LÜCK, 2000).

Sobre esse último aspecto, aliás, destaque-se a função de controle, tida como indispensável ao planejamento, uma vez que compreende a medição do desempenho, a comparação entre o desempenho medido e os padrões, e a tomada de ações corretivas (CARAVANTES; PANNO; KLOCKNER, 2005). Transpondo também a função de controle para o ambiente educacional, Lück (2009) faz o seu desdobramento, e distingue monitoramento e avaliação: o primeiro trata de um acompanhamento contínuo, sistemático e descritivo de processos de implementação de determinada ação, enquanto o segundo se configura como processos gerais de julgamento dos resultados parciais ou finais. E explica em detalhes quais as finalidades do monitoramento e da avaliação:

O monitoramento e a avaliação realizados durante a implementação de um plano ou projeto exercem função supervisora e coordenadora, possibilitando determinar, dentre outros aspectos: como ocorre seu desempenho; como e em que medida as estratégias, procedimentos e atividades estão funcionando; qual o estilo e a forma de funcionamento adotados, que alterações foram necessárias em relação ao planejado e o que as motivou; em que medida e de que forma as ações estão permitindo a realização dos objetivos propostos com os objetivos promovidos. Estas são algumas das questões sobre as quais se reflete, mediante práticas sistemáticas de monitoramento. Elas também oferecem pistas para indicar como o desempenho pode ser melhorado. (LÜCK, 2009, p. 49)

Assim como o planejamento ocorre nos níveis estratégico, tático e operacional, o controle, aqui tomado como sinônimo de avaliação, também é executado nas três esferas: a primeira, estratégica, serve para avaliar a organização como um todo, permitindo revisar e alterar políticas e planos para melhor adaptação ao ambiente; no

segundo nível, o controle é feito para medir o resultado geral da área, mediante uma visão integrada das operações que ocorrem sob esta jurisdição; por fim, o controle operacional é realizado diretamente na execução das tarefas (OLIVEIRA, 1996; CARAVANTES; PANNO; KLOCCKNER, 2005).

O processo de controle/avaliação, em um sentido amplo, permite a mensuração do desempenho atual, a comparação com metas estipuladas, assim como possíveis correções de desvios ou padrões inadequados, o que demanda, portanto, a definição de indicadores de desempenho (OLIVEIRA, 2009). O assim chamado sistema de informações gerenciais, normalmente é assumido como um instrumento útil aos sistemas de controle, uma vez que objetiva proporcionar informações e não simplesmente dados à administração (ROBBINS, 2000).

3.2 Por que avaliar? A importância da informação para a gestão institucional

A avaliação das práticas educacionais deve se prestar ao conhecimento institucional crítico, focando a efetiva inovação de práticas coletivas (SOUZA, 2019). Mecanismos específicos ganharam força no Brasil a partir da década de 1990 com o objetivo de assegurar a qualidade da educação (DIAS SOBRINHO, s.d.), tendo destaque os processos avaliativos realizados em larga escala, seja na educação básica ou na educação superior (CALDERÓN; BORGES, 2013). Além disso, permitem que o gestor se ajuste ao ambiente, encorajando a continuidade ou adaptação de abordagens administrativas e/ou pedagógicas (AKKARI, 2011).

Uma instituição educacional é considerada "de qualidade" se consegue cumprir requisitos, padrões ou critérios pré-estabelecidos, especialmente por agências ou organismos oficiais (DIAS SOBRINHO, s.d.), satisfazendo as expectativas dos seus membros e da sociedade (BRASIL. MEC, 2006b). Cunha (2014) explica que a educação de qualidade ocorre quando o aluno recebe formação suficiente que o deixe apto tanto para o exercício profissional quanto para o exercício da cidadania, com condições e habilidades intelectuais e emocionais para continuar aprendendo. À ideia de qualidade como atendimento a padrões, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 165) acrescentam:

A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e competência crítica – visando, porém, atender aos interesses dos grandes blocos econômicos internacionais.

Tal entendimento de qualidade vai de encontro às concepções sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos tempos atuais, ou seja, de uma educação para formação laboral que também dê condições para o exercício da cidadania (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Do ponto de vista legal, a qualidade refere-se, ainda, às condições de ensino e gestão (corpo docente, currículo e infraestrutura) para credenciamento de um curso, enquanto do ponto de vista social a qualidade explicita valores, baseado nas concepções moral e política praticadas pela sociedade (CUNHA, 2014).

Dias Sobrinho (s.d.) acrescenta à discussão, ainda, o conceito de "acreditação", que trata da certificação pública da qualidade de uma organização, curso ou programa de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Para o autor, avaliações diversas, somadas, constroem a acreditação, ao lançar mão de variados procedimentos de avaliação institucional: a autoavaliação, a avaliação externa, o uso de estatísticas e outros meios que mostrem o quanto a instituição se aproxima das normas ou padrões exemplares. Tais padrões se caracterizam como aquelas recomendações propostas por determinados grupos representativos e, no nível educacional, se referem àquilo que o aluno deve aprender, ou às exigências relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem na instituição (AKKARI, 2011).

A avaliação em ambientes educacionais encontra, tradicionalmente, relutância e oposição à sua aplicação e obrigação de mostrar resultados (AKKARI, 2011; LÜCK, 2012), tais como a falta de cultura de avaliação, resistência de professores, funcionários e alunos em ter seu desempenho avaliado (e receio de ser reprovado), além da falta de domínio sobre seus fundamentos, métodos, instrumentos e aplicação (LÜCK, 2012). Apesar de a avaliação estar atrelada ao planejamento e, portanto, ser considerada uma metodologia técnica, é importante salientar que se considera também a dimensão social e humana, em ações que guiam a organização em seu modo de ser e fazer, orientado para resultados e com forte visão de futuro, dirigido para mudar a realidade da instituição (LÜCK, 2000).

Dalben e Vianna (2008) explicam que o projeto de avaliação está estreitamente

vinculado ao projeto de gestão, pois ambos são referenciados pelo mesmo quadro de princípios e metas institucionais, e, de uma maneira ampla, busca formar juízo fundamentado em rigorosos critérios técnicos. Mais especificamente, a avaliação pode ser entendida como "um processo de análise e acompanhamento da implementação de políticas, subsidiando seu planejamento desde o diagnóstico até seus resultados, buscando orientar as tomadas de decisões" (SOUZA, 2019, p. 23). Para Bartnik e Silva (2009), a avaliação como instrumento de gestão serve para comparar a realidade e seu estado desejado: é um processo intencional, composto de várias etapas e critérios bem definidos, bem como com referências para produzir juízo de valor para nortear a tomada de decisão visando a melhoria contínua da instituição. Ou seja, avaliar serve para buscar melhorias e tentar adequar-se à realidade (ELPO, 2004).

O conceito de avaliação encontra equivalência ao termo em inglês *accountability*, sem tradução direta para o português, mas que se assemelha muito à noção de prestação de contas, sendo este um "processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados e, se necessário, fazer a ligação com os recursos [...] investidos para sua realização" (AKKARI, 2011, p. 85).

Além do controle e da verificação de resultados, a avaliação trata de um conjunto articulado de estudos, análises e reflexões, que culminam na criação de juízos de valor que possam colocar em movimento a transformação de uma instituição e de seu contexto, por meio da melhoria de seus processos e relações (FORPROEX, 2001b; DIAS SOBRINHO, 2012). Jannuzzi (2005), por sua vez, também observa que processos de avaliação têm o propósito de subsidiar o gestor público com informações acerca do ritmo e da forma de implementação das atividades programadas anteriormente. Por esta razão, ainda que o significado dado à avaliação possa estar ligado à ideia de mensurar e medir, como um meio de controle, fiscalização e exclusão (daquilo que não se enquadra aos padrões ou do que é considerado inadequado), existe também o entendimento de que é um processo de crescimento institucional, que tem o propósito de agir e orientar uma inovação (RIBEIRO, 2019).

O produto final do processo de avaliação é a geração de informação, que tem como finalidade realimentar o processo de planejamento, tanto no nível estratégico como no tático e operacional, fornecendo subsídios para os tomadores de decisões (OLIVEIRA, 1996). Assim, conforme afirma Gatti (2004), avaliar serve para reorientar

ações, informar envolvidos sobre as atividades desenvolvidas ou redefinir prioridades, sendo necessário somar aos indicadores clássicos uma reflexão mais profunda do ocorrido, considerando os beneficiários da ação e a filosofia de trabalho. Lück (2000) lembra que a tomada de decisões depende de uma avaliação objetiva e completa – o quanto possível – sobre a realidade interna e externa da organização, exaltando o fato de se exigir disciplina e consistência, em contraposição ao trabalho aleatório e baseado em impressões.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) (2001b) defende a autoavaliação como processo rotineiro, essencial ao autoconhecimento, para indicar caminhos que orientem o cumprimento da missão institucional, com visão orientada para um serviço eficaz, transparente, capacitado e comprometido. A autoavaliação apresenta-se, então, como chance de promover a melhoria da IES, num processo genuíno de reflexão, parcialmente independente da pressão controladora e ranqueadora do governo para credenciamento de cursos ou provisão de recursos orçamentários (REIS; SILVEIRA; FERREIRA, 2010), independência a qual se considera, aqui, até certo ponto possível, pois há regulamentação específica sobre o tema. No mesmo sentido de considerar a avaliação como instrumento de ponderação sobre as ações institucionais, ela permite, então, realimentar o sistema no processo de aperfeiçoamento organizacional:

[...] a avaliação não deve ser apreendida como alvo de controle e fiscalização (quantos atendimentos, relatório de prestação de contas para provar dedicação exclusiva de professor etc.), mas como forma de trazer subsídios que permitam confirmar decisões e ações bem sucedidas, inserir escolhas que se revelem necessárias e reorganizar ações inadequadas. A avaliação não pode ser controladora e também não pode ser simplesmente uma verificação de resultados; não é apenas constatar o que acontece, mas é valorar, é saber o porquê acontece, com foco na melhoria do processo acadêmico. (BARTNIK; SILVA, 2009, p. 464)

Dias Sobrinho (s.d.) destaca que avaliação tem um forte apelo político por sua grande força de transformação, uma vez que os seus resultados têm papel central ao serem utilizados na (re)configuração dos sistemas educacionais, visto não ser uma questão meramente técnica, mas também pública, pois haverá consequências no que diz respeito ao desenvolvimento da IES e da própria sociedade, podendo, inclusive, interferir sobre a natureza e os fins institucionais.

No cenário da educação pública, é pertinente discutir a avaliação dentro do ciclo de políticas públicas. O ciclo de políticas públicas envolve a identificação do problema, a formação de uma agenda com os problemas que serão efetivamente enfrentados, a formulação de alternativas, a tomada de decisão sobre quais alternativas serão utilizadas, a implementação da política pública, a avaliação e uma eventual extinção (SOUZA, 2007; SECCHI, 2013). As ações não são implementadas automaticamente, mas passam por processos que podem resultar diferente do que planejado (HÖFLING, 2001), daí a necessidade de avaliação permanente, sendo que a avaliação pode gerar a continuidade de uma política implementada, alterações parciais, caso sejam identificadas falhas sanáveis, ou sua extinção, quando seus resultados não surtirem efeitos (SECCHI, 2013).

Bartnik e Silva (2009) dão grande importância à sensibilização de sujeitos sobre conceitos e usos da avaliação, para que a aceitem como parte do processo de melhoria da qualidade educacional. Neste cenário, a avaliação deve ser participativa, ocorrendo a partir do diálogo e troca de informações e percepções, de forma a favorecer o aprofundamento do objeto em exame a partir de diferentes pontos de vista, valores de referência e interpretação da ação (GATTI, 2004). Cabe à avaliação determinar o valor daquilo que chega às comunidades, estimulando a participação ampla e pública no processo avaliativo (*IDEM*).

A medição não precisa ser absoluta, mas sim relevante, útil e significativa, bem como o sistema de informações disponível deve ser funcional para refletir a realidade adequadamente, evitando desinformação e desperdício de tempo e recursos (BRASIL. MPOG, 2010). O que é conhecido fornece indicadores para referenciar e interpretar dados que se tornarão novos conhecimentos, fazendo com que avaliar se torne um ato de autoconhecimento, em uma articulação entre a avaliação e a gestão da realidade (DALBEN; VIANNA, 2008).

A avaliação deve, desta forma, ser uma ação global, que integre as diferentes faces de uma instituição, e não a soma de pequenas análises isoladas e esporádicas (DIAS SOBRINHO, 2012; GIMENEZ *et al.*, 2019). Tal atividade deve fazer parte da rotina institucional, como um processo integrado, que busque nortear as políticas, identificar e corrigir distorções e democratizar as informações, envolvendo os diversos departamentos, em estreita correlação com a missão e o Projeto Pedagógico da instituição, e integrada com as demais áreas do fazer acadêmico, para que de fato

possa ser democrática e geradora de mudanças (BARTNIK; SILVA, 2009). Por isso, ainda na fase de planejamento, já deve haver expectativa de valor em relação ao trabalho a ser desenvolvido (GATTI, 2004), e é neste ponto que se identifica a importância dos indicadores de desempenho.

3.3 Indicadores de desempenho: relevância e funções à gestão educacional

Entre os anos 1920 a 1950 começaram a surgir, nos Estados Unidos da América, medidas para coletar dados sobre diversos assuntos, especialmente econômicos e sociais, para produzir informações que fundamentassem tomadas de decisão, sendo que nas décadas seguintes vários países já compilavam dados para organizar indicadores sociais, e organismos internacionais, entre eles a Organização das Nações Unidas, adotaram e desenvolveram novos conceitos e metodologias para a elaboração e uso desses dados (RUA, s.d.). Foi a partir do final da década de 1990 que se fortaleceu o uso de indicadores sociais e gerencias para apoiar e monitorar ações governamentais, tendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sido essenciais para esse desenvolvimento (*IDEM*). Jannuzzi (2005) acrescenta que o interesse por indicadores na administração pública brasileira está ligado, entre outros fatores, à reforma gerencial da gestão pública e às formas de controle, por parte do Estado ou da sociedade civil, sendo que as TIC facilitaram e estruturaram a aquisição de informações administrativas e estatísticas.

A partir de então, a avaliação deixou de ser um instrumento estritamente técnico para abarcar também as dimensões políticas e éticas de uma instituição, o que enseja, portanto, o aperfeiçoamento constante dos seus instrumentos e métodos, além de exigir uma postura democrática e participativa na sua elaboração e execução (RIBEIRO, 2019). Nesse cenário, utilizar medidas de desempenho são fundamentais para expressar o alcance de metas e objetivos estabelecidos pelas políticas institucionais, especialmente no setor público brasileiro (BRASIL. MPOG, 2010). Destaca-se, ainda, que desenvolver avaliação requer o estabelecimento de critérios baseados não só nos resultados, mas também nos processos, sendo necessário profundo conhecimento dos objetivos da política a ser avaliada (SOUZA, 2019).

Independentemente do nível organizacional ou de gestão – estratégico, tático

ou operacional –, recomenda-se que cada objetivo ou meta tenha um indicador próprio que permita verificar sua realização (LÜCK, 2009), sendo necessário estabelecer padrões de medidas e avaliação para que o controle ocorra adequadamente (OLIVEIRA, 1996).

Estes padrões são decorrentes dos objetivos, dos desafios, das estratégias, das políticas e dos projetos, bem como das normas e procedimentos. Portanto, os padrões são a base para a comparação dos resultados desejados. Podem ser tangíveis ou intangíveis, vagos ou específicos, explícitos ou implícitos, bem como referem-se a quantidade, qualidade e tempo. (OLIVEIRA, 1996, p. 243)

Ao se considerar que os padrões determinados definem os resultados esperados, pressupõe-se a necessidade de utilizar variáveis específicas para a coleta de dados, cujo papel é assumido pelos indicadores (AKKARI, 2011). O desenho do plano, política, programa ou projeto influencia diretamente a escolha dos indicadores de coleta de informação e, por esta razão, compreender os seus objetivos e as possibilidades de intervenções devem ser considerados ao escolher como medir o que "se pretende entregar (ações) e alcançar (objetivos)" (BRASIL. MPOG, 2010, p.17).

No sentido de estabelecer critérios para avaliação, os indicadores assumem papel de grande importância, pois traduzem em termos operacionais as dimensões de interesse definidas anteriormente, a partir de escolhas teóricas ou políticas (JANNUZZI, 2005). Por meio dos indicadores é possível gerar informações e, assim, descrever o estado real dos acontecimentos (KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2020). Conforme complementa Rua (s.d.), os indicadores podem representar ou quantificar insumos, resultados, características ou desempenho de processos, serviços, produtos ou da organização como um todo.

Do ponto de vista de políticas públicas, os indicadores são instrumentos que permitem identificar e medir aspectos relacionados a um determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade. A principal finalidade de um indicador é traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade dada (situação social) ou construída (ação de governo), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação. (BRASIL, MPOG, 2010, p. 21)

De acordo com Jannuzzi (2017), diferentes etapas de avaliação exigem indicadores diversos, de modo que se possa medir a contribuição das ações desenvolvidas, no que se refere à sua eficiência (bom uso dos recursos), eficácia (cumprimento dos objetivos) e efetividade (impactos gerados nos beneficiários e na sociedade). Aos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, Sander (2007) acrescenta a ideia de relevância cultural, e amplia seu entendimento para o ambiente educacional: (i) a eficiência é uma noção derivada da Revolução Industrial e diz respeito ao domínio técnico, à produtividade e à maximização dos recursos, de modo que se possa entregar um maior número de resultados com menor dispêndio de dinheiro, energia e tempo; (ii) a eficácia se refere ao desempenho pedagógico e está ligada à ideia de alcançar as metas educacionais estabelecidas previamente; (iii) a efetividade é um termo político e deriva do conceito de administração para o desenvolvimento institucional, estando ligada também à capacidade de atender a demandas provenientes da sociedade; e (iv) a relevância cultural é traduzida em valores éticos e mensura o desempenho administrativo conforme o desenvolvimento social e a qualidade de vida que oferece à comunidade.

No ciclo de gestão de políticas públicas, é possível identificar o uso de indicadores em três etapas distintas: no diagnóstico da situação ou demanda, que permite averiguar as possíveis soluções e desenhar a política (*ex-ante*); durante a sua implementação e no monitoramento de ações (*in curso* ou *in itinere*); e para avaliar o alcance das metas e impactos sobre o público-alvo (*ex-post*) (BRASIL. MPOG, 2010; SECCHI, 2013). Para Gimenez *et al.* (2019), a avaliação da etapa final de uma política é a mais complexa, pois requer acompanhamento a longo prazo e aporte financeiro contínuo, mas servem para compreender como/quanto as atividades, especialmente no caso daquelas de extensão, transformam a realidade da comunidade. Secchi (2013, p. 65) acrescenta que avaliações são dispendiosas, mas não fazer esse esforço pode implicar a verificação somente de indicadores básicos, que “frequentemente não mostram aspectos qualitativos dos processos e resultados produzidos”.

3.3.1 Características dos indicadores

De maneira ampla, indicadores são medidas, definidas por categorias, que atribuem de forma regrada informações referentes a objetos, acontecimentos ou situações, sendo sempre variáveis pois admitem diferentes valores (RUA, s.d.).

Diversos autores (RUA, s.d.; JANNUZZI, 2005; DALBEN; VIANNA, 2008; BRASIL, MPOG, 2010; SECCHI, 2013; OCTS-OEI; RICYT, 2017) apontam uma série de atributos que os indicadores devem apresentar, para que de fato possam garantir uma avaliação representativa da realidade, conforme é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Atributos dos indicadores.

Autor/Ano	Atributo	Característica
BRASIL. MPOG, 2010	Auditabilidade	Facilidade para obter, difundir e interpretar.
	Confiabilidade	Garante fontes e origens confiáveis.
	Desagregabilidade	Pode apresentar dados conforme dada região ou grupo social.
	Economicidade	Relação custo X benefício entre obtenção e uso.
	Estabilidade	Permite comparar séries históricas.
	Factibilidade	Que pode ser efetivamente medido.
	Mensurabilidade	Calcula os dados com alcance e precisão.
	Publicidade	De fácil divulgação à instituição, aos demais entes da administração pública e à sociedade.
	Sensibilidade	Reflete tempestivamente as mudanças que surgem a partir das intervenções realizadas.
	Simplicidade	De fácil obtenção, uso, manutenção e comunicação.
	Temporalidade	Possibilidade de uso regular e acompanhamento periódico.
DALBEN; VIANNA, 2008	Validade	Representa a realidade ao longo do tempo.
	Auditabilidade	Passível de verificação.
	Comparabilidade	Similaridade entre indicadores, que permita comparação com outras IES.
	Mensurabilidade	Apresentados em valores numéricos.

JANNUZZI, 2003	Comunicabilidade	Deve ser de fácil compreensão.
	Confiabilidade	Deve apontar mesmos dados em medições diferentes, sob as mesmas condições.
	Desagregabilidade	Reflete, tanto quanto possível, grupos específicos.
	Especificidade	Reflete pontualmente o objeto estudado, sem sofrer interferências.
	Factibilidade	Obtenção permite acompanhar mudanças, avaliar efeitos e corrigir resultados.
	Grau de cobertura	Representação adequada da realidade em análise (como local ou população).
	Historicidade	Permite criar séries históricas extensas e comparáveis.
	Inteligibilidade	Transparência metodológica na construção.
	Periodicidade	Permite atualizações regulares.
	Relevância social	Legítima análise, formulação e implementação de políticas.
	Sensibilidade	Capacidade de refletir mudanças da realidade.
	Validade	Capacidade de refletir adequadamente o objeto indicado.
JANNUZZI, 2005	Comparabilidade	Permite inferir tendências e avaliar efeitos eventuais.
	Comunicabilidade	Garante clareza das decisões tomadas e a compreensão pela população.
	Confiabilidade	Representatividade da realidade empírica.
	Especificidade	Permite avaliar com rapidez os efeitos da intervenção.
	Temporalidade	Possibilidade de uso regular.
	Validade	Medida deve ser o mais próxima possível do fator que lhe deu origem.
OCTS-OEI; RICYT, 2017	Factibilidade	Busca informações verídicas.
	Comparabilidade	Passível de verificação entre períodos e pares.
RUA, s.d.	Adaptabilidade	Oferece resposta às mudanças percebidas, permitindo eliminação ou substituição.
	Disponibilidade	Facilidade de acesso para coleta.
	Economicidade	Benefícios do uso devem ser maiores que gastos

		para obtenção e uso.
	Estabilidade	Forma séries históricas a partir de rotinas aplicadas ao longo do tempo.
	Praticidade	Oferece a chance de tomar decisões práticas.
	Rastreabilidade	De fácil identificação da origem, registro e uso.
	Representatividade	Permite coleta de dados abrangentes, disponíveis e realmente importantes.
	Simplicidade	Facilidade de aplicação e compreensão por quem executa e por quem recebe os resultados.
SECCHI, 2013	Acessibilidade	Garantia de acesso sobre os dados.
	Estabilidade	Para garantir a formação de séries históricas.
	Confiabilidade	Em relação às fontes, para evitar fraudes.
	Simplicidade	Facilidade de compreensão de quem utiliza o indicador.
	Validade	Retrato fiel do que é estudado.

Fonte: elaboração própria.

Pelo quadro apresentado, é possível inferir quais são os atributos mais importantes, considerando a recorrência com que aparecem na literatura. Assim, aponta-se para os seguintes atributos: auditabilidade (DALBEN; VIANNA, 2008; BRASIL. MPOG, 2010), simplicidade (RUA, s.d.; BRASIL. MPOG, 2010; SECCHI, 2013) ou disponibilidade (RUA, s.d.), que, apesar de aparecerem com nomes diferentes, tratam basicamente da facilidade de obtenção e da clareza sobre o uso dos indicadores; comparabilidade (JANNUZZI, 2005; DALBEN; VIANNA, 2008; OCTS-OEI; RICYT, 2017), estabilidade (RUA, s.d.; BRASIL. MPOG, 2010; SECCHI, 2013), historicidade (JANNUZZI, 2003) e temporalidade (JANNUZZI, 2005, BRASIL. MPOG, 2010) que, de uma maneira geral, permitem confrontar dados da mesma instituição por longos períodos de tempo ou entre diversas instituições; confiabilidade (JANNUZZI, 2003; JANNUZZI, 2005; BRASIL. MPOG, 2010; SECCHI, 2013), seja sobre a fonte ou sobre a interpretação da realidade; economicidade (RUA, s.d.; BRASIL. MPOG, 2010) na obtenção e uso; factibilidade (BRASIL. MPOG, 2010; OCTS-OEI; RICYT, 2017), ou busca por informações verídicas; mensurabilidade (DALBEN; VIANNA, 2008; BRASIL. MPOG, 2010), que reflete a preferência por dados quantitativos; e validade (JANNUZZI, 2003; JANNUZZI, 2005, BRASIL. MPOG, 2010;

SECCHI, 2013), ou seja, deve representar a realidade da melhor forma possível.

Além da classificação pelos atributos, os indicadores podem variar de acordo com sua natureza, objetividade, complexidade, complexidade e outros fatores, como é explicado a seguir.

Com relação à **natureza** do indicador, eles podem ser de ordem: econômica (refletem o comportamento da economia de uma dada região); social (nível de bem-estar geral e qualidade de vida da sociedade); ou ambiental (refletem progressos atingidos em relação ao desenvolvimento sustentável, o que pode incluir também indicadores sociais, econômicos e institucionais) (BRASIL, MPOG. 2010). Jannuzzi (2003; 2005) subdivide esses indicadores segundo a **área temática** de referência: saúde, educação, trabalho, demografia, segurança pública, renda, infraestrutura urbana, entre outros.

Segundo a **objetividade**, os indicadores podem ser: objetivos ou quantitativos, e subjetivos ou qualitativos (RUA, s.d.; JANNUZZI, 2003; JANNUZZI, 2005; BRASIL. MPOG, 2010). Os primeiros servem para retratar uma realidade quantificável/mensurável, construído a partir de dados estatísticos, como valores ou taxas; os segundos buscam apreciar a percepção, satisfação ou aspiração de indivíduos e especialistas em relação a diferentes aspectos da realidade, sendo que, neste caso, a opinião da população atendida é importante, desejável e complementar aos sistemas avaliativos, por trazer subsídios referente a percepção dos usuários para correção e melhoria dos processos. Souza (2019) complementa que a atribuição de valor é uma característica constante da avaliação, mas aquela que se limita a medir quantidades e comparar programas é somente parcialmente útil a gestores educacionais.

De acordo com seu **tipo** (RUA, s.d.), os indicadores podem ser:

- a) Estratégicos, os quais informam se a organização está a cumprir seus objetivos institucionais de longo prazo formulados segundo as dimensões e critérios estabelecidos no plano estratégico da organização;
- b) De processos, podendo ser de produtividade, para avaliar o esforço empregado para gerar um produto ou serviço; de qualidade, para indicar como o produto ou serviço é percebido pelo público; ou de capacidade, para aferir a possibilidade de atendimento ou de produção; e

- c) De projetos, com a finalidade de acompanhar e avaliar a execução de projetos.

De acordo com a **posição** na implementação de programas e políticas públicas, Lück (2009) afirma que os indicadores podem ser:

- a) De insumo, que determinam a organização e alocação dos recursos, que podem ser tempo, pessoas, equipamentos, materiais e competências;
- b) De processos, que buscam fazer uma descrição operacional e verificar a aplicação dos recursos utilizados, bem como interação e articulação entre eles;
- c) De resultado, que medem os produtos entregues em relação às metas definidas;
- d) De impacto, que buscam calcular os efeitos das ações a médio e longo prazo;
- e) De eficiência, relacionada especificamente à gestão educacional, que pode ser interna (taxa de ingresso, evasão ou egresso, nível de rendimento, entre outros) ou externa (taxa de sucesso dos egressos, desempenho em relação a outras instituições etc.); e
- f) De equidade e inclusão, com grande importância na área educacional por tratar da taxa de participação de acordo com representatividade de diferentes grupos.

Na mesma linha de pensamento, ao descrever também os indicadores de acordo com a sua posição, o MPOG (2010) acrescenta que os indicadores de insumo são aqueles denominados de *ex-ante*, pois tratam da alocação dos recursos antes da implementação da ação; os indicadores de processos, além dos recursos utilizados, verificam o nível de atendimento do público-alvo; os indicadores de produtos tratam do alcance das metas físicas; e os indicadores de resultados calculam o alcance das metas ao considerar os benefícios efetivamente entregues. Secchi (2013) complementa: os indicadores de *input*/entradas referem-se ao uso de recursos (financeiros, humanos ou materiais), os de *output*/saídas são relacionados à quantidade/produtividade do serviço prestado e os de *outcome*/resultado verificam o efeito das políticas implementadas e o nível de resolução do problema identificado.

Assemelha-se à descrição do indicador conforme a posição na implementação da ação aquilo que Jannuzzi (2003) chama de natureza do ente indicado, podendo ser de alocação de insumos (recursos humanos, materiais ou financeiros), de produtos (resultado efetivo das políticas) ou de processos (indicadores intermediários, que oferece informação quantitativa sobre o esforço operacional dispendido para realização das ações).

Segundo a sua **complexidade**, os indicadores podem assumir a forma analítica, ao retratar dados específicos, ou sintética, ao condensar diversos indicadores para retratar diversas variáveis da realidade em uma medida unificada – neste caso, podem ser chamados de índices (JANNUZZI, 2003; JANNUZZI, 2005; BRASIL. MPOG, 2010). Além disso, eles podem ser meramente descritivos, para discorrer sobre a realidade estudada, ou normativos, que permitem a emissão de juízo de valor sobre o objeto de estudo (JANNUZZI, 2003). Jannuzzi (2003) acrescenta, ainda, que a normatividade seria apenas uma questão de gradação, já que a própria escolha de um indicador vem imbuída de definições conceituais e processos de interpretação da realidade.

Por fim, em relação aos **padrões**, que são as referências para formulação e leitura dos indicadores, eles podem ser absolutos (são estabelecidos antes da implementação das ações), históricos (descrevem uma série histórica para dar embasamento sobre o andamento de uma política ou seu resultado, se positivo ou negativo) ou normativos (metas estabelecidas em relação ao cenário ideal) (SECCHI, 2013).

3.3.2 Construção de indicadores

A construção de indicadores deve ser legitimada por condições objetivas, culturais e políticas específicas (CUNHA, 2014). Debates sobre finalidade e qualidade institucionais, frente às suas opções de ações e efetividade, ocorrem acerca dos desafios sociais, tecnológicos, políticos e ecológicos que devem ser enfrentados, sendo que a resposta é encontrada quando se rompe com a endogenia e se busca diferentes referenciais (GATTI, 2004). Nesse sentido, processos de avaliação e acreditação não devem limitar-se ao controle e à fiscalização institucional, nem meramente limitar-se a verificar o cumprimento daquilo que foi planejado, mas deve considerar a instituição e a qualidade como construções sociais e dinâmicas, que requerem o diálogo tanto com agências oficiais como com a comunidade educativa e com representantes da sociedade (DIAS SOBRINHO, s.d.).

construção dos indicadores sejam claros e transparentes, que as decisões metodológicas sejam justificadas, que as escolhas subjetivas – invariavelmente freqüentes – sejam explicitadas de forma objetiva. (JANNUZZI, 2005, p. 141)

Gestão, avaliação e construção de indicadores são temas sempre interligados e complementares, e eventuais fragilidades identificadas na avaliação se dão nos possíveis erros e desvios produzidos na construção do referencial da avaliação, o que sugere uma construção coletiva de indicadores, baseados na política institucional (DALBEN; VIANNA, 2008). Jannuzzi (2003) afirma ser necessário, na construção de indicadores, uma definição clara da temática em questão, a partir de um interesse teórico-acadêmico ou programático (cujo uso será a efetiva formulação de políticas públicas), sendo também de grande valia especificar a abordagem ou a interpretação que se espera representar do objeto.

Além da necessidade de se considerar uma construção coletiva de indicadores, entende-se necessário que essa construção siga metodologias acessíveis e precisas. Assim, em 2010, o até então chamado Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal, propôs um método genérico para construção de indicadores de programas. O método consiste em oito etapas, as quais são descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Etapas sugeridas para elaboração de indicadores.

Etapas	Aplicação
1. Analisar objetivos e metas objetos da avaliação	Estabelece quais dimensões são mais relevantes e merecem maior destaque.
2. Identificar interessados nos resultados	Orienta a escolha de indicadores conforme a expectativa do público.
3. Definir indicadores obrigatórios	Apresenta os resultados esperados, que possam expressar a dimensão mais relevante do objeto, os efeitos externos sobre ele ou necessidades próprias de determinados interessados.
4. Definir critérios de seleção dos indicadores	Verifica se o indicador atende a critérios estabelecidos. Possibilita classificar os indicadores, o que permite analisar ponderadamente os que melhor se encaixam à situação.

5. Mapear possíveis indicadores	Diante dos indicadores possíveis, podendo ser simples ou compostos, conforme o número de variáveis envolvidas.
6. Realizar análise de <i>trade off</i>	Seleciona, diante de um possível conflito, pelos indicadores mais adequados ao objeto. O conflito ocorre pela escolha e renúncia de indicadores, os quais podem gerar ganhos e perdas, sendo necessário aplicar o passo n.º 4.
7. Validar indicadores	Coloca-se os indicadores à prova, para testar se atendem aos requisitos preestabelecidos, se estão em quantidade suficiente e se expressam também questões transversais.
8. Efetivar o cadastro e o uso dos indicadores	Aplicação efetiva dos indicadores.

Fonte: elaboração própria, baseado em BRASIL. MPOG, 2010.

O FORPROEX, ao elaborar os Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU), fez uso dessa mesma metodologia sugerida pelo MPOG (FORPROEX, 2017).

3.4 Avaliação da extensão

Ao escolher um objeto de avaliação – processo de ensino-aprendizagem ou desenvolvimento de pesquisa, por exemplo –, pode-se considerar que o tema tenha um valor a ser afirmado como uma atividade portadora de um papel social relevante (DIAS SOBRINHO, 2012). Além disso, a avaliação dentro de ambientes educacionais apresenta forte cunho político, servindo também para justificar escolhas anteriores (AKKARI, 2011). Dentro desse contexto, a extensão é uma representação social da IES, sistematizando sua relação “para” e “com” a sociedade, fazendo com que seja reconhecida socialmente como uma organização de qualidade (BARTNIK; SILVA, 2009). Portanto, ao considerar que a extensão pressupõe promover a relação entre a teoria e a prática, além da troca entre saberes acadêmico e os populares, entende-se que a sua avaliação é fundamental para aferir e entender os impactos das atividades

extensionistas, dentro e fora da IES (FORPROEX, 2001b).

O motivo imediato da avaliação, em geral, é o de apreciar resultados relacionados a políticas, programas e/ou projetos, assim como fornecer parâmetros para a decisão de continuidade (REIS; SILVEIRA; FERREIRA, 2010). Por sua vez, a função social da avaliação é desenvolver sistemática para aperfeiçoar a qualidade das ações educativas, transformando a universidade – ou qualquer outro tipo de IES – em uma instituição comprometida com a cidadania e a democracia (BARTNIK; SILVA, 2009).

Ao pensar, particularmente, sobre o empenho acadêmico (o que abarca recursos humanos, financeiros, tecnológicos e materiais) dispendido na realização da extensão, compreende-se que se fazem necessárias ações sistematizadas para não perder dados e informações do compromisso social da IES, o que reflete em uma preocupação com o seu reporte, de modo que não haja somente um instrumento de avaliação, mas que ocorra uma adequada leitura dele (BARTNIK; SILVA, 2009). Com essa questão em mente, pensa-se que é pertinente voltar o olhar para o risco de um possível enfraquecimento da extensão na instituição, pois uma eventual ausência de estatísticas, meios de verificação dos resultados e metas, e a não quantificação do público atendido "impede que se consiga ter efetivamente a dimensão da relevância das ações de extensão no corpo das atividades acadêmicas de uma instituição universitária" (DALBEN; VIANNA, 2008, p.33).

Desta maneira, no caso da extensão, não avaliar pode significar o desconhecimento das atividades desenvolvidas e da sua potencialidade (BARTNIK; SILVA, 2009). Partindo do pressuposto de que "todo processo gera um resultado que precisa ser avaliado" (NASCIMENTO *et al.*, 2015, p. 687), ainda é possível questionar se, apesar de serem ressaltadas atividades comunitárias, as ações executadas necessariamente refletem o que realmente acontece entre a instituição e a comunidade (CALDERÓN, 2005). Portanto, é necessário implantar processos voluntários, ou seja, não atrelados a processos oficiais de avaliação, bem como com periodicidade regular, para verificar o cumprimento sustentável dos objetivos institucionais e acadêmicos da extensão (FORPROEX, 2001b), baseados na participação da comunidade acadêmica, articulada aos demais processos da IES, assumindo caráter equânime, solidário, democrático e cidadão (DIAS SOBRINHO, 2012).

O FORPROEX (1987; 2001b) defende que a institucionalização da extensão depende da adoção de parâmetros mínimos de avaliação para consolidar uma prática extensionista sintonizada com a realidade social e comprometida com a sua transformação, que auxilie na busca pela qualidade institucional em todos os campos do saber. Para tanto, considerando a posição da instituição estudada como órgão público, é necessário entender os aspectos legais concernentes a esta prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 atribui à União as responsabilidades de assegurar processos nacionais de avaliação, inclusive do ensino superior, com cooperação dos sistemas de ensino e com vistas à melhoria da qualidade da educação e definição de prioridades, bem como de autorizar, reconhecer, credenciar e supervisionar os cursos e as instituições (BRASIL, 1996). Complementarmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê, em sua meta 13, a elevação da qualidade da educação superior, por meio do incentivo ao processo contínuo de autoavaliação das IES brasileiras, de forma a estimular a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões que devem ser fortalecidas (BRASIL. PNE, 2014).

Segundo Dias Sobrinho (2003), duas funções se complementam na avaliação da educação superior brasileira: (i) a de regulação, sob responsabilidade do Estado, não necessariamente burocrática e legalista, mas que assegure as condições para o funcionamento de um sistema educacional de qualidade; e (ii) a avaliação em si, que deve estar voltada para a produção da qualidade e a emancipação social, e praticada como ação social formativa. Como marco regulatório, a avaliação fornece ao poder público subsídios de que a IES dispõe das condições acadêmicas necessárias para ofertar cursos com qualidade e, assim, garantir o credenciamento e o reconhecimento dos cursos (BRASIL. MEC. CONAES, s.d.). Por sua vez, a avaliação formativa é aquela que tem como propósito principal acompanhar a implementação de ações, para verificar se aquilo que foi planejado está sendo cumprido, bem como para verificar seus méritos (JANNUZZI, 2005).

Com relação à avaliação regulatória, o marco mais significativo presente na legislação brasileira na atualidade é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instaurado em 2004 para avaliar instituições, cursos e desempenho dos estudantes, por meio de avaliação interna e externa, com participação de toda a comunidade acadêmica e da sociedade civil (BRASIL, 2004),

articulando três processos avaliativos diferenciados: a Avaliação das Instituições de Educação Superior, a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (BRASIL. MEC. CONAES, s.d.). Ao provocar a colaboração da comunidade universitária na avaliação da instituição, a referida Lei confere ao processo de avaliação um caráter mais amplo e participativo (REIS; SILVEIRA; FERREIRA, 2010).

Segundo Machado, Prados e Martino (2018), em termos oficiais, a avaliação da extensão passa a ganhar relevância a partir da promulgação do SINAES. Até então, a iniciativa de sua avaliação ocorria somente por pesquisadores da área, e, após a publicação da lei, passa a ser política de Estado (ELPO, 2004). E, ainda, pode significar uma reestruturação da extensão e sua operacionalização nas IES, pois ela deixaria de ser um meio para fazer ensino e pesquisa e passaria a ser apropriada pelos cursos oferecidos na instituição (CALDERÓN, 2005).

Contudo, apesar de não haver direcionamento específico e literal para avaliação da extensão, incluem-se entre as finalidades do SINAES conteúdo relacionado à pertinência social da IES, conforme declarado em seu artigo 1º:

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

A mesma lei inclui, ainda, em seu artigo 3º, aspectos para avaliar a atuação da IES que estão intimamente ligados à extensão de fato, tais como: a comunicação com a sociedade, a contribuição para inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico, e a defesa do meio ambiente e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação (MEC), ao estabelecer as diretrizes para a avaliação externa de IES no âmbito do SINAES, inclui a avaliação da extensão na dimensão que trata da perspectiva científica e pedagógica formadora, sendo considerados os seguintes aspectos:

- Relação das atividades de extensão com a dimensão curricular do ensino de graduação e pós-graduação, incluindo uma política de extensão, concretizada com a cobertura de carga horária docente e infra-estrutura de apoio, em linhas e prioridades, de acordo com a missão da IES;
- Apoio para estudantes de graduação e pós-graduação participarem de projetos de extensão e de sua socialização, incluindo bolsas de extensão, estágios e participação em eventos;
- Articulação e proposição de uma política de extensão que inclua divulgação, publicação, relações inter-institucionais, convênios, cooperações e intercâmbios e/ou parcerias com os movimentos sociais, setores produtivos, agências governamentais e sistemas de ensino. (BRASIL. MEC, 2006b, p. 16)

A responsabilidade social da IES, nas mesmas diretrizes, possui dimensão de avaliação própria, abrangendo políticas institucionais, ações e programas que concretizem a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, e a preservação do meio ambiente, da memória e do patrimônio cultural (BRASIL. MEC, 2006b). Conforme destacam Calderón, Pessanha e Soares (2007), são avaliados pelo MEC: (i) as políticas institucionais e formas de operacionalização, em relação ao proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); (ii) a relação da extensão na formação discente e relevância junto à comunidade; (iii) a autonomia e a representatividade de órgãos colegiados e conselhos de extensão; e (iv) a compatibilidade entre os recursos financeiros disponíveis e a sua aplicação nas atividades de extensão.

Apesar de ter um aspecto regulatório, esse sistema tem a proposta de ocorrer em um processo permanente, que abarca todas as IES brasileiras, também com a finalidade construtiva e formativa, ultrapassando a preocupação com desempenho estudantil, e explicitando a Responsabilidade Social do Ensino Superior (RSES), especialmente no que diz respeito ao avanço da ciência e tecnologia e à formação cidadã e democrática (BRASIL. MEC. CONAES, s.d.). Por isso, a relação da IES com a sociedade deve ser avaliada considerando, entre outros fatores, as formas de operacionalização da extensão, bem como a responsabilidade social da instituição, especialmente no que diz respeito à inclusão social, desenvolvimento socioeconômico, defesa do meio ambiente e do patrimônio cultural; e a comunicação com a sociedade (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 7/2018 (BRASIL. MEC. CNE/CES, 2018), ao prever a creditação da extensão nos currículos de graduação, fixa também que esta dimensão

deve estar sujeita à autoavaliação institucional crítica, de caráter permanente, voltada para o aperfeiçoamento da sua prática e articulação com ensino, pesquisa, formação discente, qualificação docente e relação com a sociedade, devendo incluir:

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 Pedagógicos dos Cursos;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante. (BRASIL, MEC. CNE/CES, 2018)

Além do enfoque regulatório, é possível identificar na legislação brasileira um outro, neste caso, voltado para estabelecimento de critérios orçamentários, que também exige a avaliação das atividades de extensão desenvolvidas. Assim, de uma maneira mais geral, verifica-se no Decreto nº 7.233/2010 que propostas orçamentárias anuais das universidades federais devem ser elaboradas a partir de parâmetros que levem em conta, entre outros critérios, a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento correspondentes (BRASIL, 2010b).

Ocorre que, no caso das universidades federais, um empecilho para o financiamento é que extensão não compõe matriz da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, isto porque não há critérios de monitoramento e avaliação da extensão, o que se configura em um "ciclo vicioso em que a extensão não se desenvolve porque não está presente na matriz orçamentária, mas não está na matriz porque não possui indicadores para avaliação de resultados" (KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2020, p. 113). Situação semelhante ocorre no caso dos IF, na composição da sua matriz orçamentária. Considera-se, sobretudo, as matrículas dos estudantes dos cursos institucionais, inclusive os de formação inicial e continuada, porém com pesos diferentes entre o que é essencialmente ensino e o que é caracterizado como extensão. Há também um valor fixado para extensão, porém ele é compartilhado com pesquisa, inovação e projetos de ensino (CONIF; FORPLAN, 2019).

A despeito de haver na legislação critérios regulatórios ou orçamentários, é

importante lembrar que a avaliação no âmbito educacional tem uma lógica diferente do controle que visa meramente a conformidade de regras, mas requer uma construção coletiva, a partir da qual emergem questionamentos éticos, políticos e filosóficos sobre o que a instituição produz em suas ações sociais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2003). Ribeiro (2011) aponta também que, sendo a extensão a principal maneira de ligação entre a IES e a sociedade, sua avaliação deve ser contínua, de forma que seja possível verificar a efetividade de suas ações, a superação dos problemas sociais identificados e a contribuição para o desenvolvimento humano. Não obstante, é necessária a construção de critérios de avaliação da extensão não só para atender à regulação do Estado e a expansão do orçamento, mas também para fortalecer a própria imagem extensionista. Por isso, serão abordados a partir de agora como os indicadores podem auxiliar nessa construção.

3.5 Indicadores da extensão

De acordo com Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020), a diversidade de atividades de extensão – como divulgação do conhecimento, estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, transferência de tecnologia, oferta de serviços de saúde, entre tantas outras – indicam a necessidade de compreender o papel das IES na sociedade contemporânea, com uma postura responsiva frente às demandas sociais. Sob o mesmo prisma, Gatti (2004) pontua que a avaliação da extensão ocorre com mais relevância quando efetuada sob a ótica da efetividade de programas e projetos, especificamente no que concerne ao cenário social em que as ações tomam lugar.

No mesmo sentido, mas buscando ampliar o leque de apreciação da atividade extensionista, o FORPROEX (2001b) orienta que a avaliação da extensão deve abordar, no mínimo, três níveis inter-relacionados: o primeiro diz respeito ao compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; o segundo, busca medir o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; o terceiro, mensura os processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão. É possível acrescentar, então, a visão de Lück (2000) sobre a avaliação institucional, quando afirma que a análise interativa dos ambientes interno e externo, qualitativa e

quantitativamente, auxilia a identificação de cenários diversos para compreensão da realidade, dimensionando a frequência das questões analisadas e seus múltiplos significados.

A tarefa de elaborar e aplicar indicadores de extensão é complexa, tanto pela (in)definição das ações que devem ser contempladas (OCTS-OEI; RICYT, 2017; GIMENEZ *et al.*, 2019) como pela informalidade e inadequação dos registros (GIMENEZ *et al.*, 2019). Tal complexidade ocorre também na clareza (ou falta dela) observada sobre o conceito da extensão na elaboração de programas ou projetos, de forma a demonstrar o que a IES, em sua missão, entrega para a sociedade (BARTNIK; SILVA, 2009). Adicionalmente, outro possível causador para a ausência de critérios claros para valorar as ações extensionistas está no baixo número de docentes envolvidos com as práticas, bem como o baixo orçamento destinado às ações, o que limita tanto a atuação da IES com a sociedade quanto a participação de estudantes nessas atividades (KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2020).

As metas da extensão estão vinculadas à produção do conhecimento e à atuação na sociedade, por isso é difícil estabelecer

indicadores de qualidade fixos e permanentes, visto que, pelas próprias diretrizes da extensão, ela não se esgota em atos, mas cria sempre novas possibilidades de atuação podendo provocar a emergência de novos indicadores. (DALBEN; VIANNA, 2008, p. 33)

A construção de indicadores faz parte do processo avaliativo, como meio científico ao processo (FORPROEX, 2001b). O desafio que se põe na avaliação da extensão é, portanto, estabelecer indicadores que possam, ao mesmo tempo, ter caráter geral e contemplar as especificidades da IES (BARTNIK; SILVA, 2009). Indicadores clássicos, como quantidade de oferta e atingimento de público, tipos de ação, escala de opiniões, infraestrutura, custos, entre outros, são necessários, mas podem não ser suficientes (GATTI, 2004).

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, 2009, p. 466)

O FORPROEX (2001b) hierarquiza a avaliação da extensão em quatro etapas: avaliação diagnóstica, de desempenho político institucional, de programas e de impacto. Kienetz, Vieira e Visentini (2020) preveem, por sua vez, três níveis para a avaliação das ações de extensão: (i) proposta da ação, sob responsabilidade do coordenador, para qualificar a ação, estabelecer impactos e planejamento detalhado, devendo facilitar a futura emissão de relatórios; (ii) avaliação da proposta de atividade submetida, que requer critérios que permitam o ranqueamento para classificação e seleção das ações; e (iii) acompanhamento das ações, na forma de autoavaliação do coordenador, avaliação da formação do estudante e avaliação das atividades pela comunidade e público atendido.

Para a construção dos indicadores para avaliação da extensão previstos neste trabalho, são duas as principais bases de referência: o IBEU, desenvolvido a partir de uma pesquisa com gestores, docentes e técnicos com experiência em extensão em todas as regiões brasileiras, de iniciativa do FORPROEX (2017), e o Manual de Valencia, criado para atender a uma demanda por informações precisas sobre a influência que a universidade exerce em seu ambiente econômico e social, no que se refere as IES ibero-americanas (OCTS-OEI; RICYT, 2017). GIMENEZ *et al.* (2019) indicam que o Manual de Valencia tem uma visão mais ampla da relação universidade-sociedade, sob o enfoque da terceira missão, ou seja, as atividades complementares ao ensino e à pesquisa (em uma perspectiva mais abrangente que a extensão praticada no Brasil), enquanto o IBEU traz uma perspectiva nacional no sentido de compreender a extensão e praticar sua avaliação.

3.5.1 Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária

O FORPROEX tem envidado esforços, desde a sua formação, em 1987, para que a extensão seja objeto constante de avaliação por parte das IES públicas (FORPROEX, 1987). O referido fórum defende que a extensão seja incorporada ao processo de avaliação da educação superior, com definição de indicadores,

metodologias e instrumentos próprios (FORPROEX, 2012). Nessa direção, diversos estudos publicados pelo FORPROEX reforçam a necessidade de seguir com a elaboração de um modelo para avaliação da extensão, tais como: Plano Nacional de Extensão Universitária (2001a); Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001b); Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004 (2007); Política Nacional de Extensão Universitária (2012); e Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária: Relatório de Pesquisa (2017).

O FORPROEX (2001b) sugere que a extensão seja avaliada segundo cinco dimensões específicas, quais sejam: (i) política de gestão (existência de políticas, objetivos e planos de fomento); (ii) infraestrutura (condições físicas e gerenciais); (iii) relação com sociedade (presença e interação); (iv) plano acadêmico (incorporação da extensão nas experiências acadêmicas); e (v) produção científica (produtos resultantes e disseminação do conhecimento). Do ponto de vista da abordagem da avaliação, o FORPROEX (2001b) recomenda a adoção principalmente de indicadores quantitativos, que digam respeito às ações desenvolvidas (programas, projetos, eventos, cursos e prestação de serviços), público participante beneficiado, certificados expedidos, produtos elaborados, municípios atendidos, entre outros critérios.

Para a avaliação adequada da extensão, o FORPROEX (2001b) pontuou a necessidade de estabelecer marcos referenciais, ou seja, parâmetros que possam servir de base comparativa entre um objeto e seu estado desejável. Assim, em 2017, o Fórum supracitado consensualizou uma base comum de indicadores para descrever a extensão nas IES públicas. A formulação do IBEU se deu a partir de uma construção coletiva com a participação ativa das partes interessadas, ao contar com respondentes de 65 instituições diferentes, utilizando-se da metodologia proposta pelo MPOG em 2010 (FORPROEX, 2017). No Quadro 5 é descrito sucintamente o processo de elaboração e seleção dos indicadores de extensão para construção do IBEU.

Quadro 5 – Etapas seguidas na elaboração do IBEU.

Etapas	Processo de elaboração
1. Analisar objetivos e	Considerou-se o objetivo macro da extensão, que é articular

metas objetos da avaliação	ensino, pesquisa e extensão para promover a interação transformadora entre IES e sociedade. A partir deles, foi sugerido o desdobramento do objetivo macro em objetivos estratégicos, para então definir os indicadores, considerando as cinco dimensões de avaliação da extensão.
2. Identificar interessados nos resultados	Foi realizado um mapeamento que identificou cinco grupos participantes da extensão: a sociedade em geral, os financiadores públicos e externos, os estudantes, os gestores e os servidores (docentes ou técnico administrativos) da IES.
3. Definir indicadores obrigatórios	Foram definidos os indicadores para atender aos diversos participantes da extensão e dimensões de avaliação.
4. Definir critérios de seleção dos indicadores	O grupo de trabalho adotou apenas a relevância e a mensurabilidade do indicador, ou seja, sua importância para mensurar a extensão e a possibilidade de obtenção com precisão e sem ambiguidade.
5. Mapear possíveis indicadores	Foram consideradas propostas de estudos anteriores do FORPROEX, de outras instituições semelhantes estrangeiras e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior, resultando em 58 indicadores candidatos para seleção.
6. Realizar análise de <i>trade off</i>	Foram realizadas consultas aos respondentes do grupo de trabalho para verificar quais indicadores eram considerados os mais importantes, excluindo-se aqueles que não atendiam aos interesses.
7. Validar indicadores	Foram feitas rodadas de consultas para verificar opinião dos entrevistados, com uso de escala <i>Likert</i> de 5 pontos, sendo que ocorria a aprovação quando a aceitação fosse igual ou superior a 3 pontos.
8. Efetivar o cadastro e o uso dos indicadores	Realizou-se a consolidação dos dados obtidos na pesquisa e a elaboração de base de referência para consulta.

Fonte: elaboração própria, baseado em FORPROEX, 2017.

De 58 indicadores candidatos, 52 foram selecionados para compor a base comum proposta às IES públicas para avaliação da extensão, com a sugestão de utilizar entrevistas, análises documentais, questionários e observações como metodologia de avaliação (FORPROEX, 2017). Os indicadores finais que compõem o

IBEU, organizados pela dimensão avaliativa, estão listados no Quadro 6.

Quadro 6 – Indicadores selecionados (IBEU).

Política de gestão
Presença da extensão na missão institucional e relevância estratégica
Existência de estrutura organizacional dedicada à extensão
Grau de institucionalização da extensão pela quantidade de alunos participantes em programas e projetos
Prática extensionista como critério de promoção na carreira docente
Oferta de formação em gestão da extensão a servidores
Participação de servidores em eventos da área
Oferta de capacitação pela pró-reitoria (ou equivalente) à comunidade acadêmica
Existência de procedimentos formais para avaliação da extensão, com a finalidade de garantir a qualidade das atividades
Taxa de aprovação de propostas de extensão em editais externos
Taxa de finalização das atividades de extensão, no prazo previsto
Recursos do orçamento anual público voltado para extensão
Recursos captados externamente, em editais públicos
Recursos captados externamente, pela prestação de serviço especializado
Infraestrutura
Disponibilidade de espaço físico adequado para o órgão central ou setores de gestão da extensão
Estrutura de pessoal nos órgãos/setores de gestão da extensão
Equipamentos disponíveis para execução de eventos culturais
Espaços esportivos disponíveis
Espaços para ações de apoio ao empreendedorismo
Disponibilidade de transporte para execução de atividades de extensão
Disponibilidade e transparência dos dados referentes à extensão
Existência de sistema informatizado para registro e acompanhamento das atividades
Plano acadêmico
Existência de critérios para inclusão da extensão no currículo
Taxa de cursos com extensão incluída no currículo
Articulação entre extensão e ensino por meio de projetos integrados
Articulação entre extensão e pesquisa por meio de projetos integrados
Contribuições da extensão para o ensino e a pesquisa, por meio de novas linhas e grupos

de pesquisa, currículos, metodologias etc.
Quantidade de estudantes em ações de extensão
Quantidade de estudantes que recebem bolsa de extensão
Participação de docentes em atividades de extensão
Participação de técnicos-administrativos em atividades de extensão
Relação Universidade – Sociedade
Participação de membros da sociedade em órgãos colegiados deliberativos da IES
Proporção de atividades de extensão executadas em parceria com órgãos externos
Quantidade de colaboradores de instituições externas
Representação da IES em entidades da sociedade civil
Meios utilizados para comunicação com a sociedade
Mecanismos utilizados para prestar contas à sociedade
Público alcançado por programas e projetos
Público alcançado por cursos e eventos
Público alcançado por prestações de serviços
Ações executadas em escolas públicas
Ações voltadas para professores de escolas públicas
Inclusão de população vulnerável nas ações extensionistas
Municípios atendidos pelas atividades de extensão
Produção Acadêmica
Ações de extensão desenvolvidas por modalidade
Produção de material para execução das atividades (livros, cartilhas, manuais etc.)
Publicação de livros ou capítulos de livros sobre atividades de extensão executadas
Publicação de artigos baseados em atividades de extensão executadas
Apresentação em eventos sobre atividades de extensão executadas
Produção audiovisual baseada em atividades de extensão executadas
Produções artísticas baseadas em atividades de extensão executadas
Empresas geradas em incubadoras lançadas no mercado
Cooperativas populares geradas em incubadoras

Fonte: elaboração própria, baseado em FORPROEX, 2017.

Percebe-se que os indicadores sugeridos para as dimensões "políticas de gestão" e "infraestrutura" são destinados principalmente a caracterizar a instituição e a pertinência da extensão na sua política, bem como dados orçamentários e de disponibilidade de infraestrutura adequada para a execução das atividades e de

pessoal/setor/departamento/diretoria dedicada para a gestão da extensão. As demais dimensões, por sua vez, contemplam com mais intensidade as medidas quantitativas, de forma a abranger atividades executadas regularmente na instituição.

Apesar de contar com indicadores que cubram as cinco dimensões da extensão estabelecidas para avaliação (política de gestão, infraestrutura física e gerencial, relação com sociedade, plano acadêmico e produção científica, sendo que os dois últimos critérios estão diretamente relacionados com o meio externo), o IBEU não contemplou indicadores para avaliar impactos das atividades, somente de insumos, produção/processamento e bens/serviços (FORPROEX, 2017).

3.5.2 *Manual de Valencia*

Desenvolvido por uma equipe de profissionais especializados no estudo da vinculação universitária, formada pelo *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad*, ligado à Organização dos Estados Ibero-americanos, e pela *Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología*, o Manual de Valencia tem como objetivo central oferecer um sistema de indicadores das atividades da IES com seu entorno. Publicado em 2017, este documento servirá de referência para toda esta subseção.

O Manual de Valencia coloca o Estado como financiador principal da infraestrutura acadêmica e, nesta condição, é necessário que o resultado daquilo que é produzido na academia contribua para o desenvolvimento do setor produtivo e da sociedade em geral. Por isso, o referido manual não foca somente na extensão, mas nas chamadas atividades de vinculação (AV), que compreendem quaisquer atividades universitárias relacionadas com a geração de conhecimento e sua aplicação fora do ambiente acadêmico, em colaboração com agentes externos, como pesquisa, transferência de conhecimento e divulgação científica, entre outros.

Assim, aponta-se como necessário efetivar uma análise profunda das AV, a partir de uma série de indicadores, com o objetivo de prestar contas a três atores específicos: à IES, como instrumento avaliativo, para fornecer informações sobre o desenvolvimento de suas atividades; ao Estado, para definir estratégias de aporte de recursos e orientar suas políticas públicas; e ao sistema produtivo e sociedade em

geral, para definir estratégias de ligação com universidades. E, embora as AV sejam das mais variadas, dependendo também do tipo de IES, sua trajetória e as características do seu entorno, são propostos indicadores mínimos em comum para refletir as ações realizadas em comunhão com seu entorno socioeconômico, os quais se encontram dispostos em três classes distintas: caracterização institucional, capacidade da IES e resultados de AV. Os indicadores de caracterização institucional dizem respeito a estrutura organizacional, população universitária e recursos financeiros. Os indicadores de capacidade da IES referem-se ao conhecimento disponível, habilidades pessoais, produtos gerados e infraestrutura física. Por fim, os indicadores de AV e resultados demonstram aquilo que efetivamente se coloca em prática, com pesquisa, desenvolvimento de contratos, assessoramentos e consultorias, estágios, desenvolvimento da extensão, participação em rede, entre outros.

Quanto ao processo de coleta de informações, eles podem ocorrer em três níveis: escritórios centrais, unidades acadêmicas e grupos executores, que devem preencher formulários específicos para cada nível. Em comum, todos os níveis devem iniciar o preenchimento deste formulário com os dados gerais de identificação, como nome da instituição, endereço, dados de contato e dados do respondente. Os demais itens podem guardar alguma semelhança entre os diferentes níveis, porém sempre respeitando a competência administrativa de cada um.

O primeiro nível refere-se aos escritórios centrais ou reitorias, e confere destaque à identificação de formas de financiamento e detecção de atividades institucionalizadas, conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 7 – Indicadores de nível 1 (Manual de Valencia).

Aspecto	Indicadores
Caracterização institucional	Indicação de todos os departamentos da IES e indicação sobre ter ou não gestão de AV. Quantidades totais: de alunos; de pessoal docente e não docente; de pessoal de pesquisa e desenvolvimento, com separação por área e subárea de conhecimento; indicação percentual de mulheres. Quantidade de documentos científicos produzidos, identificados por tipo.

<p>Política institucional para atividades de vinculação</p>	<p>Histórico das AV na instituição.</p> <p>Presença e prioridade de AV na missão e visão institucional, nos estatutos, planos estratégicos e outros documentos pertinentes</p> <p>Valorização das AV na carreira docente (contratação, avaliação e incentivos).</p> <p>Disponibilidade de recursos próprios destinados para AV.</p> <p>Disponibilidade de unidades gestoras e infraestrutura dedicada para AV.</p> <p>Existência de normas e regulamentos relativos às diversas AV, com pleno conhecimento pela comunidade.</p>
<p>Contabilização das atividades de vinculação</p>	<p>Quantidades de assessorias, consultorias, serviços científicos e tecnológicos, gestão de propriedade intelectual, pesquisa e desenvolvimento, entre outros.</p> <p>Quantidade de contratos, por área e subárea de conhecimento.</p> <p>Quantidade de parcerias com outras instituições, públicas ou privadas, com indicação percentual da área geográfica de abrangência (local, nacional ou internacional) e do porte dos parceiros (pequeno, médio ou grande).</p> <p>Quantidade de pessoal participante nas AV.</p> <p>Proteção e comercialização de resultados de pesquisa e desenvolvimento.</p> <p>Quantidade de empresas criadas.</p> <p>Quantidade de projetos em execução (extensão, cooperação ou pesquisa e desenvolvimento), com descrição das entidades colaboradoras e pessoal envolvido (docentes ou discentes) e abrangência geográfica de execução.</p> <p>Participação em redes acadêmicas.</p>

Fonte: elaboração própria, baseado em OCTS-OEI; RICYT, 2017.

O segundo nível de avaliação das AV, cujos indicadores sugeridos são apresentados no Quadro 8, ocorre nas unidades acadêmicas, que podem ser as sedes ou os *campi* universitários. Nota-se grande semelhança nos indicadores destinados à contabilização das AV, porém ressalta-se que estes números devem refletir exclusivamente as atividades executadas em cada unidade avaliadora.

Quadro 8 – Indicadores de nível 2 (Manual de Valencia).

Aspecto	Indicadores
Caracterização institucional	<p>Indicação de todos os setores e subunidades acadêmicas da instituição e indicação sobre ter ou não gestão de AV.</p> <p>Quantidades totais de alunos, de pessoal docente e não docente, com indicação percentual de mulheres, de docentes com dedicação exclusiva, de alunos de graduação e de pós-graduação</p> <p>Indicação de pessoal de pesquisa e desenvolvimento, com indicação da função, área e subárea de conhecimento.</p> <p>Quantidade de documentos científicos produzidos, identificados por tipo.</p>
Política institucional para atividades de vinculação	<p>Histórico das AV na instituição.</p> <p>Presença de escritórios dedicados para gestão das diversas AV.</p> <p>Existência e descrição de estratégias para execução de AV.</p> <p>Existência e descrição de protocolos e modelos para registrar AV.</p> <p>Existência e descrição de publicação periódica sobre as AV.</p>
Atividades de vinculação	<p>Quantidades de assessorias, consultorias, serviços científicos e tecnológicos, gestão de propriedade intelectual, pesquisa e desenvolvimento, entre outros.</p> <p>Quantidade de contratos, por área e subárea de conhecimento.</p> <p>Quantidade de parcerias com outras instituições, públicas ou privadas, com indicação percentual da área geográfica de abrangência (local, nacional ou internacional) e do porte dos parceiros (pequeno, médio ou grande).</p> <p>Quantidade de pessoal participante nas AV.</p> <p>Proteção e comercialização de resultados de pesquisa e desenvolvimento.</p> <p>Quantidade de empresas criadas.</p> <p>Quantidade de projetos em execução (extensão, cooperação ou pesquisa e desenvolvimento), com descrição das entidades colaboradoras e pessoal envolvido (docentes ou discentes) e abrangência geográfica de execução.</p>

Fonte: elaboração própria, baseado em OCTS-OEI; RICYT, 2017.

Por fim, o terceiro nível de avaliação tem lugar nos grupos acadêmicos, identificados como as equipes da base piramidal das IES que efetivamente realizam

as atividades acadêmicas habituais, como docência, pesquisa e extensão. Tal qual os indicadores propostos aos níveis superiores, há sugestão de indicadores para quantificar as AV, com a ressalva de ser preciso apontar somente aquelas executadas pelo grupo acadêmico respondente. Os indicadores sugeridos para este nível constam no Quadro 9.

Quadro 9 – Indicadores de nível 3 (Manual de Valencia).

Aspecto	Indicadores
Contexto institucional	<p>Caracterização e qualificação das atividades executadas pela unidade.</p> <p>Composição docente da unidade.</p> <p>Perfil de especialização da unidade, com qualificação das atividades executadas e das áreas de conhecimento.</p> <p>Produção acadêmica da unidade.</p> <p>Existência e descrição de estratégias de vinculação na unidade.</p>
Atividades de vinculação	<p>Quantidades de assessorias, consultorias, serviços científicos e tecnológicos, gestão de propriedade intelectual, pesquisa e desenvolvimento, entre outros.</p> <p>Quantidade de contratos, por área e subárea de conhecimento.</p> <p>Quantidade de parcerias com outras instituições, públicas ou privadas, com indicação percentual da área geográfica de abrangência (local, nacional ou internacional) e do porte dos parceiros (pequeno, médio ou grande).</p> <p>Quantidade de pessoal participante nas AV.</p> <p>Proteção e comercialização de resultados de pesquisa e desenvolvimento.</p> <p>Quantidade de empresas criadas.</p> <p>Quantidade de projetos em execução (extensão, cooperação ou pesquisa e desenvolvimento), com descrição das entidades colaboradoras e pessoal envolvido (docentes ou discentes) e abrangência geográfica de execução.</p> <p>Outras AV.</p>

Fonte: elaboração própria, baseado em OCTS-OEI; RICYT, 2017.

Conforme indicado no Manual de Valencia, a separação da coleta de

indicadores em três níveis diferentes pode se configurar como um fator de dificuldade à gestão, especialmente quando esta ocorre de forma descentralizada e não garante retorno à administração central. Por um lado, é preciso ter sistemas de informações flexíveis, para atender a diversos interesses; por outro, a homogeneidade dos dados é necessária para obter e comparar dados globais, evitando distorções que ocorrem quando se tenta complementar a fonte de informações. De qualquer forma, pesquisadores e professores são peças-chave no registro e controle das AV executadas, e fazem parte da estratégia de mapeamento da interação entre a IES e seu entorno.

O Manual de Valencia reconhece ainda a diversidade das IES ibero-americanas no que diz respeito à organização da estrutura acadêmica, por isso destaca a necessidade de uma estratégia personalizada e que permita a amplitude da cobertura da avaliação.

4 METODOLOGIA

Identificar e descrever as operações mentais e técnicas utilizadas na pesquisa serve para validar o método científico, o qual compreende todos os procedimentos adotados para chegar ao conhecimento desejado (GIL, 2008). Por isso, serão apresentados a seguir os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa e delineamento metodológico

A presente pesquisa se caracteriza por exercer uma função aplicada, o que implica em uma finalidade prática, “motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não” (VERGARA, 2011, p. 42), ou ainda, que possui o propósito de contribuir com conhecimento que pode ajudar as pessoas a entenderem a natureza de um determinado problema, a fim de intervir sobre ele (PATTON, 2002).

Segundo Gil (2008), as pesquisas de natureza aplicada originam-se da pesquisa pura, pois aproveitam as referências geradas teoricamente para o seu desenvolvimento, mas têm como interesse fundamental a utilização prática do conhecimento em dada realidade circunstancial.

Quanto aos fins da pesquisa, tem-se uma proposta exploratória-descritiva, que adota características de dois objetivos distintos. A pesquisa exploratória “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (VERGARA, 2011, p. 42) e objetiva proporcionar familiaridade acerca de determinado problema (GIL, 2002; 2008). A pesquisa descritiva, por sua vez, busca evidenciar características de uma população ou um fenômeno também pouco explorado (GIL, 2002; 2008; GODOY, 2010; VERGARA, 2011), e permite formar uma base para futuros trabalhos (GODOY, 2010). Ambas as finalidades possuem características que atendem às pesquisas sociais que buscam principalmente a aplicação prática da informação alcançada (GIL, 2002; 2008).

A abordagem adotada para a pesquisa é qualitativa, que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), busca explorar, descrever e gerar reflexões sobre dados não

numéricos e/ou padronizados, com enfoque holístico e interpretativo. A pesquisa qualitativa não se utiliza de instrumentos estatísticos de coleta e análise de dados e, portanto, não serve à medição dos eventos estudados, mas envolve a descrição de pessoas, lugares e processos, a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995a).

De acordo com o envolvimento do pesquisador no trabalho, foi adotado o modelo participante, caracterizado pela sua ligação direta na pesquisa (GIL, 2008), considerando que a pesquisadora faz parte do quadro de servidores ativos da instituição estudada. Contudo, procurou-se manter também características do modelo clássico, que preconiza o afastamento e a neutralidade do investigador, a fim de evitar interferências pessoais no resultado (*IDEM*). Godoy (2010) ressalta que o pesquisador deve estar atento, no seu envolvimento, com sentimentos e preconceções que possa ter sobre a organização, para que os dados não sejam contaminados, positiva ou negativamente.

Quanto aos meios de investigação, foi eleito o estudo de caso, pois possui caráter de detalhamento amplo de um objeto real, que pode ser pessoas, produtos, empresas (organizações), ambientes ou situações, bem como o seu contexto de existência, abordando o fenômeno em situações em que não há limites claros entre o fato estudado e seu contexto, que também é pertinente ao trabalho (GODOY, 1995b; YIN, 2001; GIL, 2002; 2008; VERGARA, 2011).

O estudo de caso busca ainda ilustrar uma questão a partir da sua descrição detalhada, sendo que o termo “caso” exprime um “sistema delimitado contemporâneo da vida real” (CRESWELL, 2014, p. 86). Na mesma linha de pensamento, Yin (2001) justifica que o estudo de caso é bastante adequado para ser empregado em pesquisa aplicada em ciências sociais, pois trata da prática em um contexto da vida real. Tem como características adicionais tratar-se de uma investigação empírica, que não exige controle sobre os eventos, além de focalizar acontecimentos contemporâneos (*IDEM*).

Godoy (1995b; 2010) defende que estudos de casos são adequados não só às pesquisas qualitativas, mas também para realizar estudos organizacionais, sendo utilizados para explicar e resolver problemas cotidianos. Neste meio de investigação, que apresenta variadas fontes de informação, o pesquisador deve apresentar características como flexibilidade e adaptabilidade, além de permanecer alerta a quaisquer elementos ou situações não previstos no desenho da pesquisa, bem como

cuidar para demonstrar a multiplicidade de dimensões e a complexidade da realidade (GODOY, 1995b; 2010; YIN, 2001).

Como meios de investigação subsidiários, especialmente para a coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; VERGARA, 2011).

4.2 Protocolo do estudo de caso

Estudos de caso qualitativos têm como característica a multiplicidade de métodos e o uso de variadas fontes de informações (YIN, 2001; GODOY, 2010; CRESWELL, 2014). Yin (2001) recomenda que para execução adequada do estudo de caso, com vistas a aumentar a confiabilidade da pesquisa, é necessário elaborar um protocolo para guiar a investigação, no qual deve constar os objetivos e as questões da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, as estratégias para escolha das fontes de informações e o esquema para o relatório da pesquisa.

Creswell (2014), por sua vez, aponta para a necessidade de elaborar uma matriz para a coleta de dados, de modo a elencar quais informações serão coletadas e como serão reunidas para responder à pergunta da pesquisa. O mesmo autor explica que o desenho do estudo de caso inclui, além da identificação daquilo que será estudado, a definição e parâmetros, como local e momento da pesquisa, sendo que casos contemporâneos, ou seja, aqueles casos que ocorrem concomitantemente ao estudo, são os preferidos.

4.2.1 Visão geral do projeto

Conforme recomendado por Yin (2001), a visão geral do projeto deve apontar o tema estudado, os objetivos estabelecidos e a questão central a ser resolvida, como apresentado na introdução deste trabalho.

Quanto à delimitação do objeto de exame, trata-se de um estudo de caso único, ou seja, há somente uma unidade de análise (YIN, 2001), o que pode ser denominado

também de estudo intralocal (CRESWELL, 2014), ainda que ele possa clarificar e/ou incentivar outros estudos de casos semelhantes (GIL, 2002).

A intenção do estudo de caso é instrumental, pois auxilia no conhecimento ou redefinição de um problema específico (GIL, 2002; CRESWELL, 2014), consequentemente, não é possível extrapolar e/ou generalizar o resultado de um estudo de caso a outros contextos, mas, ainda assim, é possível oferecer novos aprendizados (GODOY, 2010).

A escolha da unidade de análise representa o limite de interesse da pesquisa, e permite inferir sobre as maneiras que os dados serão coletados (GODOY, 2010). Nessa direção, a instituição adotada como objeto de análise é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), local de trabalho da pesquisadora. A pesquisa foi autorizada pela Pró-reitoria de Extensão da referida instituição (Anexo A). A autorização de uma diretoria ou setor competente é necessária para que estejam a par do desenvolvimento do trabalho e possam colaborar adequadamente com a pesquisa (GODOY, 1995b). Por não haver envolvimento direto com outros servidores ou alunos da instituição, mas somente consulta a documentos institucionais, não foi necessária tramitação específica junto à Comissão de Ética da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, do Centro Paula Souza.

4.2.2 Procedimentos para coleta de dados

As fontes de evidências podem ocorrer na forma de observação, entrevista e/ou documentos (YIN, 2001; GODOY, 2010), assim como em registros em arquivos e artefatos físicos (YIN, 2001). As principais fontes de coleta de dados, no presente estudo, foram bibliográficas e documentais.

A pesquisa bibliográfica trata do “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 2011, p. 43), sendo que uma de suas vantagens consiste na facilidade em agregar dados variados, dispersos no tempo e no espaço, devendo o pesquisador ficar atento a dados processados incorretamente e assegurar as condições mais adequadas de coleta e análise (GIL, 2002). Além disso,

a revisão da literatura serve ao propósito de levar em consideração a produção existente sobre o tema, reconhecer caminhos metodológicos e mapear paradigmas, para então contribuir com o avanço do conhecimento, podendo ocorrer antes ou depois de qualquer trabalho de campo (GODOY, 2010).

A construção da lente teórica, nesta pesquisa, foi executada antes do trabalho de campo, de modo a servir como um referencial a este último. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi construída a partir da coleta de informações em livros, capítulos de livros e artigos de periódicos científicos, sendo que houve o cuidado para que o material fosse o mais atual possível, mas também sendo admitido textos relevantes cuja data fosse mais distante. Nessa etapa da investigação, buscou-se evidenciar a relação entre Educação Profissional e Tecnológica e a Extensão, bem como a necessidade de avaliar essas atividades, além de identificar indicadores que pudessem vir a ser adotados pela instituição ora em foco.

A pesquisa documental, por sua vez, é realizada em registros pessoais ou institucionais de qualquer natureza, tais como regulamentos, anais, ofícios, material audiovisual, diários etc. (VERGARA, 2011). Gil (2002) acrescenta que esses materiais são uma fonte rica e estável de dados e não exigem contato com os sujeitos da pesquisa, mas, por não terem recebido qualquer tratamento analítico, o pesquisador deve considerar todas as implicações na sua análise.

No que diz respeito aos dados coletados a partir de fontes documentais, deu-se ênfase a textos legais publicados no Diário Oficial da União, bem como outros dispositivos reguladores de ministérios, de conselhos educacionais e da própria instituição estudada, como portarias, resoluções, regulamentos, pareceres, entre outros. Esses documentos contribuíram não só para a construção do referencial teórico da pesquisa, mas também para justificar os caminhos legais que a instituição estudada utiliza para se organizar.

4.2.3 Questões do estudo de caso

Em atendimento à recomendação de Yin (2001), foram elaboradas questões para orientar a coleta de dados, de acordo com cada fonte em potencial para reunir as informações. As perguntas norteadoras foram desmembradas em quatro

dimensões de análise: (i) caracterização institucional; (ii) políticas institucionais de extensão; (iii) autoavaliação submetida ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e (iv) prestação de contas que o IFSP apresenta ao Tribunal de Contas da União (TCU), por meio do Relatório de Gestão, sobre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Dessa forma, para cada dimensão, foram feitas diversas perguntas, as quais estão dispostas no Quadro 10.

Quadro 10 – Questões do estudo de caso.

Dimensões de análise	Documentos norteadores	Questões do estudo de caso
1. Caracterização institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Regimento geral • Regimento dos <i>campi</i> • Anuário 	<ul style="list-style-type: none"> • Como está constituído o IFSP? • Como está arranjada a sua estrutura organizacional? • A quais leis, decretos e outros instrumentos legais a instituição deve se submeter?
2. Políticas institucionais de extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentações pertinentes • Plano de Desenvolvimento Institucional • Relatórios em Dados Abertos • Manuais do sistema de informações institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • A extensão possui políticas e planos de extensão, inclusive orçamentária? • Há plano de metas sobre as atividades de extensão? • Há órgão colegiado para aprovação de atividades e acompanhamento da extensão? • Quais são os relatórios oficiais sobre a extensão? • A instituição possui políticas próprias de avaliação da extensão? • Há sistema de informação para registro das atividades? O sistema permite a extração de dados sobre as atividades realizadas?
3. Autoavaliação submetida ao SINAES	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é feita a autoavaliação da extensão? • São utilizados indicadores? Se sim, quais? • Qual a sua forma de coleta, organização e apresentação? • Como as informações são apresentadas?
4. Prestação de contas	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os indicadores já utilizados hoje para avaliar a extensão no IFSP?

	Institucional • Relatório de Gestão	• Qual a sua forma de coleta, organização e apresentação? • Como as informações aparecem nos relatórios oficiais?
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

Há, ainda, alguns questionamentos complementares que são transversais a todas as dimensões de análise propostas, as quais se referem aos diferentes níveis organizacionais do IFSP. São elas: As avaliações realizadas nos diferentes níveis organizacionais conflitam ou complementam-se? A partir dos registros efetuados no nível operacional, é possível obter informações que possam alimentar os níveis tático e estratégico? A coleta de dados realizada permite que as informações sejam compartilhadas entre os diferentes níveis organizacionais?

4.2.4 Guia para o relatório

Godoy (2010) afirma que a análise de dados pode ocorrer de forma concomitante ou posterior à coleta de evidências. De qualquer forma, quem estrutura os dados é o próprio pesquisador, em um processo que deve ser ordenado com segmentação entre unidades de sentido, para formar categorias, sumarizar o conteúdo e encontrar contrastes e convergências com a teoria e com as proposições do estudo (YIN, 2001; GODOY, 2010; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A análise da pesquisa qualitativa é contextual, realizada a partir de cada parte do todo, em busca de semelhanças e diferenças com outros dados e com a literatura (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Godoy (2010, p. 122-123) explica a postura dos pesquisadores de estudos de caso qualitativos, que

[...] buscam desenvolver conceitos e compreender os padrões que emergem dos dados, em vez de verificar hipóteses, modelos ou teorias preconcebidas. O processo de análise de dados é criativo e intuitivo, sendo importante que o pesquisador seja sensível ao aparecimento de pressupostos não estabelecidos e significados ainda não articulados.

No caso deste trabalho, a análise dos dados esteve presente durante todas as etapas da pesquisa empírica, a partir do confronto entre as questões e as informações coletadas, mantendo-se um constante movimento entre conceitos, dados e reflexões (GODOY, 1995b; 2010). Como estratégia geral, foi efetuada uma estrutura descritiva do caso, o que ocorre quando não há proposições teóricas e ajuda a identificar ligações causais, auxiliando a explicar a situação e a abordagem necessária para resolvê-la (YIN, 2001).

Como método principal de análise, foi realizada a adequação ao padrão, ou seja, foram comparados os dados empíricos com outros de base prognóstica para gerar as conclusões (*IDEM*), além da confrontação com o referencial teórico da investigação.

Em relação às conclusões esperadas em um estudo de caso, Creswell (2014) recomenda que devem gerar lições aprendidas, além de representar o significado derivado do caso e auxiliar a compreensão da complexidade estudada.

O relatório da pesquisa é apresentado em uma estrutura analítica-linear, conforme recomendação de Yin (2001). Ao final do relatório, após a caracterização do caso e as considerações acerca da instituição, são apresentados os indicadores que possam servir à gestão da extensão do IFSP.

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo é apresentado o estudo de caso propriamente dito, tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) como foco de discussão. Após a descrição da instituição, da sua organização administrativa e das políticas de extensão, busca-se identificar como são conduzidos os processos avaliativos concernentes à extensão, identificar suas lacunas e propor, então, o instrumento com indicadores de desempenho mínimos que possam ser utilizados nas práticas de avaliação da extensão, de modo a fornecer informações consolidadas às esferas superiores da organização.

Nessa fase do estudo, com o propósito de subsidiar a coleta de evidências que possam embasar a resposta à pergunta da pesquisa, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigente de 2019 a 2023;
- b) Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 (ano de referência 2020), elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA);
- c) Relatório de Gestão de 2021 (ano de referência 2020).

Outras fontes relevantes de informações foram os relatórios disponíveis no portal de Dados Abertos do IFSP, além dos manuais sobre atividades de extensão que se referem ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), considerando que é nesse sistema que as atividades de extensão são registradas. A descrição das informações encontradas é seguida por uma comparação com a literatura, que serviu de base para as discussões.

5.1 Contexto da pesquisa: caracterização do IFSP

5.1.1 Caracterização institucional

O IFSP foi criado pela Lei nº 11.892, promulgada em 2008, mediante a transformação do já existente Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de

São Paulo (BRASIL, 2008). Conforme estabelecido na citada lei, o IFSP, assim como as outras instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), tem por incumbência fundamental a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, devendo obedecer ao mínimo de 50% das suas vagas em cursos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, e ao mínimo de 20% de cursos de licenciatura e de formação pedagógica, “com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (*IDEM*).

Em seu Projeto Político Pedagógico, o IFSP demonstra uma compreensão vygotskyana de que o ser humano é moldado conforme as interações que tem com seu meio e com o outro, e que “o desenvolvimento de capacidades, potencialidades, habilidades, competências, valores e atitudes especificamente humanas depende da ação educativa informal e formal existente no meio em que vivemos” (IFSP, 2019, p. 175). Nessa direção, a educação é entendida como instrumento de transformação da vida social, a partir da integração entre trabalho, ciência e cultura, com vistas à construção da autonomia intelectual (IFSP, 2019).

A missão, a visão e os valores do IFSP foram elaborados a partir de diálogos com a comunidade interna e externa, e servem à instituição como um "guia no exercício das responsabilidades e busca de superação dos desafios institucionais" (IFSP, 2019, p. 144). A Figura 1 demonstra, a partir desses itens, o que se espera entregar à sociedade.

Figura 1 – Missão, visão e valores institucionais.

Missão	Visão	Valores
Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento.	Ser referência em educação profissional, científica e tecnológica, na formação de professores e na produção e socialização do conhecimento.	Democracia; Direitos humanos; Ética; Excelência; Gestão Democrática; Identidade Institucional; Inclusão Social; Inovação; Respeito à diversidade; Soberania Nacional; Sustentabilidade; Transparência.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFSP, 2019.

Além da já referida Lei nº 11.892/2008, a RFEPCT se orienta pela Constituição Federal (CF) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigentes. Convém acrescentar que a organização curricular acompanha a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (IFSP, 2021a).

Nos quesitos regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos de educação superior, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), de maneira ampla, são equiparados às Universidades Federais, por isso devem seguir ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), promulgado pela Lei nº 10.861/2004. Em termos de subordinação dentro do Ministério da Educação (MEC), os IF respondem à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que tem por incumbência a manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a RFEPCT (BRASIL. MEC, 2021b).

A natureza jurídica dos IF é classificada como autarquia, ou seja, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). A instituição possui autonomia para gerir seu orçamento, porém o valor é disponibilizado por meio da Lei Orçamentária Anual (mais remanejamentos e suplementações), e calculado conforme um modelo matemático estabelecido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que considera, além do número de alunos matriculados e peso do curso, o Índice de Desenvolvimento Humano da região onde cada *campus* se insere, a carga horária dos cursos e dias letivos, entre outros fatores (IFSP, 2019).

Como autarquia, o IFSP possui, ainda, soberania para elaborar seus próprios instrumentos normativos e atos administrativos, que podem ocorrer na forma de Resoluções, Pareceres, Portarias, Instruções Normativas ou Comunicados (IFSP, 2013a; 2014; 2019). Os regulamentos e normativas são principalmente expedidos na forma de resolução, após aprovação do Conselho Superior, ou Portaria, ato discricionário do Reitor ou dos Diretores Gerais, em matérias que estão dentro das suas atribuições (IFSP, 2014). Como principais documentos norteadores sobre sua estrutura administrativa e pedagógica, podem ser citados:

- a) Estatuto, aprovado pela Resolução nº 1, de 31 de agosto de 2009, e alterado pela Resolução nº 872, de 4 de junho de 2013;

- b) Regimento Geral, aprovado pela Resolução nº 871, de 4 de junho de 2013, e alterado pela Resolução nº 7, de 4 de fevereiro de 2014;
- c) Regimento dos *Campi*, aprovado pela Resolução nº 26, de 5 de abril de 2016.

Em um posicionamento que assume o papel transformador da educação na formação integral do estudante, bem como a responsabilidade ante a sociedade e o ensino profissional, presentes tanto na legislação como na literatura inerente aos IF, o IFSP observa, em seu estatuto, os seguintes princípios norteadores em sua atuação:

- I. compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática;
 - II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
 - III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
 - IV. inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
 - V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.
- (IFSP, 2013, P.3)

Em seu arranjo organizacional, o IFSP é composto por uma Reitoria, órgão central executivo, e conta com uma estrutura *multicampi*, sendo que cada *campus*, ou unidade, conta com proposta orçamentária individual e autonomia dentro da sua área de atuação (BRASIL, 2008).

Nessa estrutura *multicampi*, vale dar destaque ao *campus* São Paulo, cujas atividades foram iniciadas efetivamente em 1910, ainda como Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo (IFSP, 2016). Em sua história, integrou a Rede de Escolas Federais de Ensino Técnico Profissional, e assumiu outros nomes, como Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e CEFET (neste último caso, funcionando como Unidade Sede) sendo que, em 2008, assume o posto de maior *campus* do IFSP, abrigando em seu espaço físico também a sua reitoria (IFSP, 2016; 2019).

Alguns *campi* já funcionavam anteriormente à criação do IFSP, como Unidades de Ensino Descentralizadas da Escola Técnica Federal, até 1998, ou do CEFET, a partir de 1999; outros foram criados após a promulgação da Lei nº 11.892/2008,

conforme mostrado no Quadro 11. Nota-se que o ano de 2010 foi o período com maior expansão para o IFSP, com inauguração de 14 dos 37 *campi* que hoje fazem parte da instituição.

Quadro 11 – *Campi* do IFSP, por ano de criação.

Início do funcionamento	<i>Campus</i> / cidade
1910	São Paulo
1987	Cubatão
1996	Sertãozinho
2005	Guarulhos
2006	Bragança Paulista, Caraguatatuba, Salto, São João da Boa Vista
2007	São Carlos
2008	Campos do Jordão, São Roque
2009	Matão, Piracicaba
2010	Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Campinas, Capivari, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Presidente Epitácio, Registro, Suzano e Votuporanga
2012	São José dos Campos
2014	Ilha Solteira
2015	Jacareí
2016	Itaquaquecetuba, Jundiaí, Pirituba (São Paulo), São Miguel Paulista (São Paulo), Sorocaba, Tupã
2021	São José do Rio Preto

Fonte: elaboração própria, baseada em IFSP, 2016; 2019; 2021b.

À Reitoria do IFSP cabe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia (IFSP, 2013a). O IFSP tem como dirigente máximo a figura de um Reitor, servidor da carreira docente nomeado a cada quatro anos pelo Presidente da República após consulta direta à comunidade interna (BRASIL, 2008; 2009). Todos os servidores ativos do quadro permanente têm direito a voto, bem como os discentes regularmente matriculados (BRASIL, 2009; IFSP, 2013a).

A reitoria submete-se ao Colégio de Dirigentes e ao Conselho Superior. O primeiro trata-se de órgão consultivo, formado pelos Diretores Gerais e Pró-reitores,

sob presidência do Reitor (BRASIL, 2008; IFSP 2013; 2014).

O Conselho Superior, por sua vez, é órgão consultivo e deliberativo (BRASIL, 2008), que, além de deliberar sobre questões submetidas à sua apreciação, tem entre as suas competências a aprovação das diretrizes do IFSP e a aprovação e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, 2013a). Esse conselho tem representação paritária de docentes, estudantes, servidores técnico-administrativos e egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes (BRASIL, 2008), devendo haver representação de um terço do número de *campi* para docentes, discentes e técnico-administrativos, até o máximo de cinco representantes por categoria, eleitos por seus pares (IFSP, 2013a). No caso dos representantes externos, a representação segue a seguinte distribuição: são seis representantes da sociedade civil, sendo dois indicados por entidades patronais, dois indicados por entidades dos trabalhadores, dois representantes do setor público e/ou de empresas estatais, além de um representante do MEC indicado pela SETEC (*IDEM*).

Ao Conselho Superior subordinam-se a Unidade Auditoria Interna, como órgão de controle, e o Comitê Técnico-Profissional, como órgão de assessoramento (IFSP, 2013a; 2014). À Reitoria submetem-se os demais órgãos executivos da instituição, a saber: Gabinete do Reitor; Assessorias; Procuradoria Jurídica; e Ouvidoria (IFSP, 2013a; 2014).

As Pró-reitorias, também dentro dessa mesma estrutura, são em cinco: Ensino, Pesquisa e Pós-graduação, Extensão, Administração e Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2008; IFSP, 2013a; 2014). Em 2017, foi incorporada à estrutura administrativa a Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia do IFSP (IFSP, 2017). A nomeação dos Pró-reitores é de livre escolha do Reitor, desde que os indicados atendam ao requisito de fazer parte da carreira de nível superior, seja docente ou técnico-administrativo (BRASIL, 2008; 2009).

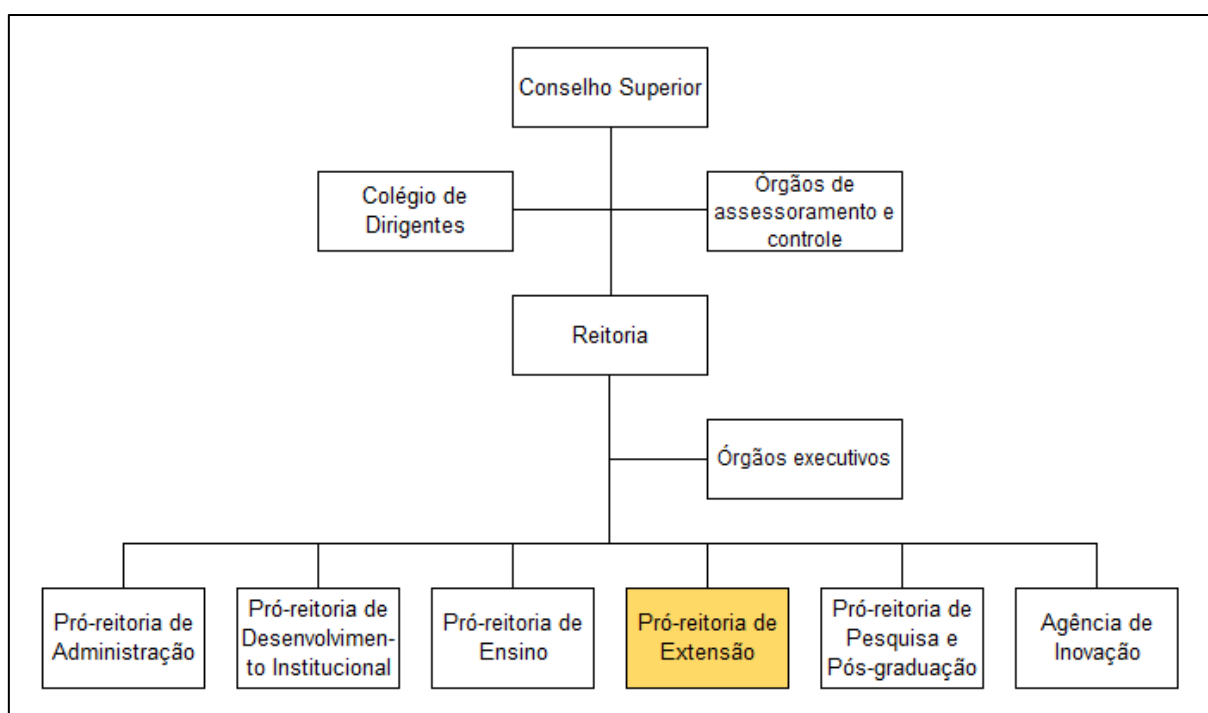
De maneira genérica, todas as pró-reitorias têm por obrigações: propor, planejar, definir, acompanhar e avaliar atividades e políticas no âmbito de sua atuação; participar da elaboração, atualização e zelar pela consecução do PDI; zelar pela integração e articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades administrativas e educacionais; efetuar levantamento e alimentação de dados nos sistemas governamentais e internos e elaborar relatórios indicados

pelos órgãos de controle interno e externo (IFSP, 2014).

Cada pró-reitoria ou órgão executivo da reitoria conta em seu quadro com servidores que podem ser nomeados diretores, diretores adjuntos e coordenadores, cabendo a cada um programar e dirigir a implementação de políticas dentro da sua área de atuação (*IDEM*).

Em suma, a Reitoria do IFSP apresenta a estrutura demonstrada na Figura 2, com destaque à pró-reitoria de extensão.

Figura 2 – Organograma da Reitoria do IFSP



Fonte: elaboração própria, baseada em IFSP, 2013a; 2014; 2017.

O IFSP apresenta administração descentralizada, por meio da chamada gestão delegada, por isso cada *campus* conta com uma Direção Geral como órgão executivo, nomeado de acordo com a legislação vigente, subsidiado pelo Conselho de *Campus* como órgão superior, consultivo e deliberativo (IFSP, 2013a; 2014). Para o IFSP (2021a, p. 6), os *campi* são considerados os "verdadeiros pontos de contato com a sociedade".

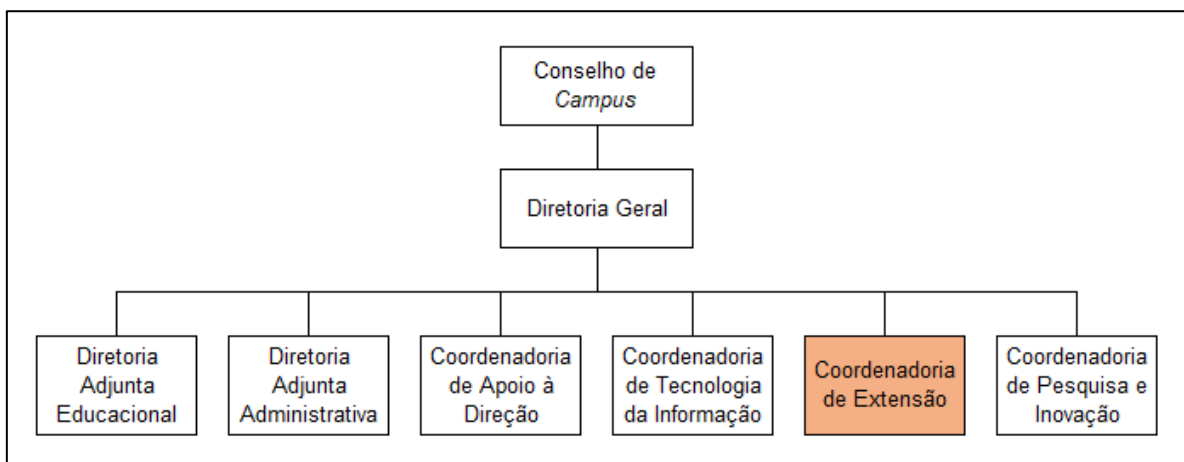
Estão entre as atribuições da Direção Geral, entre outras: acompanhar e supervisionar as atividades educacionais; elaborar relatórios de desempenho dos

serviços sob sua responsabilidade; controlar a execução das atividades desenvolvidas por suas diretorias e coordenadorias subordinadas; coordenar e orientar os trabalhos de construção do PDI no campus, assegurando seu cumprimento e delegando aos setores competentes o acompanhamento e monitoramento das ações; e outras ligadas à administração do *campus*, como autorização de orçamentos e despesas e gestão de pessoas (IFSP,2016b).

Subordinados diretamente à Direção Geral, estão os seguintes setores: Diretoria Adjunta Educacional, Diretoria Adjunta Administrativa, Coordenadoria de Apoio à Direção, Coordenadoria de Tecnologia da Informação, Coordenadoria de Extensão e Coordenadoria de Pesquisa e Inovação (IFSP, 2016b). À Diretoria Adjunta Educacional estão ligadas coordenadorias de registros acadêmicos, de ações sociopedagógicas, de biblioteca e de cursos, enquanto à Diretoria Adjunta Administrativa compete ações ligadas a licitações e contratos, gestão de pessoas, contabilidade e finanças, e almoxarifado e patrimônio (IFSP,2016b).

O organograma dos *campi*, em suas funções ligadas à Direção Geral, é mostrado na Figura 3, com destaque à Coordenadoria de Extensão.

Figura 3 – Organograma dos *campi* do IFSP



Fonte: elaboração própria, baseado em IFSP, 2016b.

O IFSP considera que fazem parte da sua comunidade acadêmica: o seu corpo discente, formado pelos alunos regularmente matriculados; o seu corpo docente, constituído por professores do quadro permanente ou demais professores substitutos, admitidos na forma da lei; e o seu corpo técnico-administrativo, composto pelos

demais servidores integrantes do quadro permanente de pessoal da instituição (IFSP, 2013a). De maneira mais ampla, o público da instituição abarca, ainda, estudantes em potencial e egressos, servidores aposentados, estagiários e trabalhadores terceirizados que operam nas suas dependências, familiares de estudantes e servidores, fornecedores, poder executivo e legislativo, órgãos de fomento, e entidades representativas do público interno e dos setores produtivos (IFSP, 2019).

Em 2020, o IFSP somou o total de 425 cursos ofertados nos níveis médio e superior, e mais 376 cursos de extensão. Ao todo, foram 62.660 matrículas, em todos os níveis de ensino, sendo 45.655 nos níveis médio e superior, e 17.005 em cursos de formação inicial e continuada (BRASIL. MEC, 2021a). No mesmo ano, o total de servidores foi de 4.507 pessoas, entre docentes e técnico-administrativos.

5.1.2 A extensão no IFSP

Especificamente no que concerne à extensão, a Lei nº 11.892/2008 dispõe de dois objetivos específicos à atividade:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

[...]

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

(BRASIL, 2008)

Esses mesmos objetivos constantes na lei aparecem no Estatuto do IFSP (IFSP, 2013a), e com a finalidade de atendê-los, a instituição adota o conceito e as diretrizes de extensão estabelecidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), considerando

interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, impacto na formação do

estudante e impacto e transformação social. Assim, “extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade”, sendo pressuposto o envolvimento da comunidade externa. IFSP (2016a, p. 330)

No âmbito do IFSP, até o ano de 2013, a extensão era vinculada à expansão da RFEPECT, ou seja, às obras de implementação de novos *campi*. Foi considerado o marco para reestruturar suas funções a publicação do regulamento para bolsa discente na modalidade extensão (IFSP, 2019). Vale ressaltar também que a extensão foi a última atividade finalística a ser incorporada na instituição, uma vez que, enquanto CEFET, a havia a oferta somente atividades de ensino e pesquisa, pois não havia a obrigação legal de assumi-la entre suas responsabilidades (*IDEM*).

Em contrapartida, a partir da elaboração do Regimento do IFSP, a extensão passa a assumir responsabilidades acerca da organização, promoção e execução de projetos sociais, cursos de extensão, serviços tecnológicos, eventos, visitas técnicas, acompanhamento de egressos e relações de estágio, emprego, empreendedorismo e cooperativismo (IFSP, 2014).

Cada atividade extensionista deve ter como princípios centrais a inclusão social e a promoção do desenvolvimento regional sustentável, devendo respeitar a vocação do *campus*, a qualificação da comunidade interna e as necessidades e/ou interesses da comunidade externa, em defesa da diversidade cultural e da relação entre os saberes acadêmico e popular (*IDEM*).

Há um órgão dedicado para gestão da extensão no IFSP, sendo a Pró-reitoria de Extensão no âmbito da Reitoria e as Coordenadorias de Extensão no âmbito dos *campi* (IFSP, 2013a; 2014; 2016b).

À Pró-Reitoria de Extensão compete planejar, definir, acompanhar e avaliar as políticas e as atividades de extensão em suas relações com a sociedade e as empresas, buscando articulá-las ao ensino e à pesquisa, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e com as disposições do Conselho Superior. (IFSP, 2013a, p. 11)

A Pró-reitoria de Extensão do IFSP é considerada um órgão superior, cuja responsabilidade é planejar, definir, coordenar, supervisionar, acompanhar e avaliar a

execução de atividades de extensão (IFSP, 2014). Para a promoção e realização de ações de cunho social, científico, esportivo, artístico e cultural voltadas às comunidades externa e interna, as propostas devem estar em articulação permanente com ensino e pesquisa, em busca de uma política inclusiva que promova uma verdadeira interação com a comunidade (IFSP, 2013a; 2014).

Estão entre as atribuições da Pró-reitoria de Extensão (IFSP, 2014), em suas diversas diretorias e coordenadorias, a elaboração, proposição, implementação, coordenação, controle e articulação de políticas de:

- a) Relações comunitárias e institucionais, que visem a melhoria das condições de vida da comunidade onde seus *campi* estão inseridos;
- b) Integração com setores produtivos e sociais locais, com os diversos segmentos do mundo do trabalho, bem como com representações comunitárias e movimentos sociais;
- c) Estágio, promoção empresa-escola e iniciativas institucionais para formação empreendedora;
- d) Ações de cunho social, científico, esportivo, artístico e cultural, voltadas às comunidades externa e interna;
- e) Cursos de extensão, incluindo a aprovação de projetos pedagógicos de cursos e desenvolvimento de material didático;
- f) Fomento da extensão, com prospecção de mecanismos de financiamento e doações, publicação de editais para execução de atividades e apoio à elaboração e submissão em editais internos e externos.

Nos *campi* do IFSP, a organização da extensão ocorre por conta da Coordenadoria de Extensão, cujas competências são (IFSP, 2016b):

- a) Estabelecer contatos e parcerias com os setores do IFSP, da sociedade em geral e outros órgãos, públicos ou privados, para incentivar e fomentar ações de extensão, entre as quais parcerias, convênios, estágios, eventos, cursos e projetos;
- b) Orientar o corpo docente, discente e técnicos administrativos sobre estágios, elaboração de projetos pedagógicos de cursos de formação inicial e continuada, e de atividades de extensão em geral;

- c) Manter registros atualizados e elaborar relatórios sobre as atividades executadas nos *campi*, inclusive com informações sobre bolsas concedidas aos alunos;
- d) Avaliar relatórios de atividades de extensão executadas no seu *campus*, com relação ao cumprimento dos objetivos estabelecidos e resultados obtidos;
- e) Colaborar com a construção do PDI e criar condições para o cumprimento das ações propostas no nível operacional.

A extensão no IFSP conta também com um órgão consultivo, que é o Conselho de Extensão (CONEX). O CONEX possui regimento e regulamento próprios, expedidos em 2015. É presidido pelo Pró-reitor de Extensão e composto por representantes eleitos da comunidade interna, sendo dois docentes, dois discentes e dois técnico-administrativos; um representante do Colégio de Dirigentes, escolhido pelos seus pares; e um convidado da comunidade externa (IFSP, 2014; 2015b; 2015c). A comunidade externa pode participar das reuniões do CONEX, porém sem direito a voz ou voto (IFSP, 2015c). As reuniões ocorrem bimestralmente, para deliberações ordinárias, ou extraordinariamente quando há pauta urgente para ser discutida (*IDEM*).

Previsto no Estatuto do IFSP, o CONEX é um órgão colegiado, consultivo, subordinado às diretrizes do Conselho Superior e com regulamento próprio. Dentre as suas atribuições, o CONEX tem o dever de: propor, elaborar e contribuir com propostas, regulamentos, políticas e normas de extensão; emitir pareceres sobre assuntos que envolvam a extensão; zelar pela boa execução do PDI; deliberar em matérias delegadas pelo Conselho Superior; emitir pareceres sobre o mérito de atividades de extensão propostas à comunidade; e aprovar cursos de Formação Inicial e Continuada cuja carga horária seja igual ou superior a 160 horas (IFSP, 2013a; 2014; 2015b; 2015c).

De forma semelhante ao CONEX, os *campi* do IFSP possuem uma comissão de extensão, prevista em regulamento interno, formada pelo Coordenador de Extensão do *campus*, um docente, um discente e um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais, e tem por atribuição a análise e a anuência de projetos pedagógicos de cursos propostos por servidores do IFSP ou voluntários (IFSP, 2015). Ainda que não obrigatória, a maioria dos *campi* possui também uma comissão para

analisar o mérito dos projetos e eventos submetidos dentro da sua abrangência, bem como auxiliar o Coordenador de Extensão do *campus* no monitoramento e avaliação dessas ações.

Com o intuito de regulamentar as ações de extensão no IFSP, foi aprovada, em 2015, a Portaria nº 2.968. Em seu texto, são explicitados os conceitos de extensão para o IFSP:

§ 1º As ações de extensão são uma via de mão dupla com a sociedade, que proporciona a relação de diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais, enriquecendo o processo educativo e possibilitando a formação de consciência crítica tanto da comunidade interna do IFSP (docentes, discentes e técnicos-administrativos), quanto dos diversos atores sociais envolvidos.

§ 2º A extensão compreende todas as ações formativas, culturais, artísticas, desportivas, científicas e tecnológicas que promovam a relação dialógica entre o IFSP e a comunidade externa.

§ 3º As ações de extensão devem promover o desenvolvimento sociocultural e regional sustentável como tarefas centrais a serem cumpridas, fundamentadas na diversidade cultural e defesa do meio ambiente e dos direitos humanos.

§ 4º As ações de extensão devem se basear na análise do interesse e do arranjo produtivo local da comunidade na qual cada câmpus se encontra e serem articuladas com a vocação e qualificação acadêmicas dos docentes, discentes e técnicos-administrativos envolvidos.

(IFSP, 2015, p. 1)

Neste regulamento, são também elencados e explicados os tipos possíveis de atividades de extensão, a saber: programas, projetos, eventos, cursos e prestação de serviços. Ademais, a referida portaria estabelece a necessidade de registrar as ações de extensão e seus relatórios em sistema de informação específico (IFSP, 2015).

Outro documento fundamental para a extensão no IFSP é a Portaria nº 3.639/2013, que regulamenta o Programa de Bolsas de Extensão para os alunos do IFSP. O referido Programa tem como objetivos (IFSP, 2013b): (i) viabilizar a participação de discentes do IFSP, sob a orientação de servidores, em atividades de extensão; (ii) propiciar o desenvolvimento de habilidades específicas nas áreas temáticas da extensão, que contribuam para a sua formação profissional; e (iii) apoiar processos educativos e possibilitar a elaboração de conhecimentos a partir da articulação entre teoria e prática e na interação com a sociedade, na perspectiva do desenvolvimento local e regional.

Essas bolsas de extensão são concedidas aos alunos participantes de projetos de extensão (IFSP, 2013b), e podem ser ofertadas inclusive a estudantes do nível médio, na perspectiva da verticalização do ensino, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e como forma de incentivar discussão sobre essa especificidade institucional (IFSP, 2019).

As chamadas para execução de projetos e eventos ocorrem a partir de editais, que podem ser de três tipos: de fomento, publicado pelos *campi* e com abrangência local; de fomento, publicado pela Pró-reitoria de Extensão, para seleção de ações dentre candidatos de todos os *campi*; ou de fluxo contínuo, para registro de projetos e eventos sem o aporte de recurso financeiro (IFSP, 2021c). Os editais estabelecem, prioritariamente, a obrigatoriedade de envolvimento e protagonismo discente, de forma a ter impacto na sua formação, a incorporação das áreas temáticas da extensão e o impacto sobre a comunidade externa (IFSP, 2019).

A submissão de projetos pedagógicos de cursos de formação inicial e continuada obedece também a um edital de fluxo contínuo e a oferta dos cursos deve atender, preferencialmente, a demandas da comunidade (IFSP, 2021c).

Os programas de extensão, por sua vez, possuem caráter orgânico-institucional e, por isso, constam no Projeto Político Pedagógico Institucional do IFSP. Existente desde 2014, o Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão permite o fomento de atividades extensionistas nas diversas áreas temáticas (IFSP, 2019). Centralizados na reitoria e executados por meio dos projetos nos *campi*, novos programas foram estabelecidos no PDI 2019-2023 como ações institucionais fundamentais para o alcance dos objetivos da organização. Salienta-se que, apesar de ter atualmente sete programas extensionistas apontados no documento, outros podem ser propostos e executados durante a vigência do PDI, podendo ser incorporados ou não no próximo plano.

O Quadro 12 mostra os programas constantes no atual PDI e seus principais objetivos.

Quadro 12 – Programas de extensão do IFSP.

Programa	Objetivos
Programa Cultura Extensionista	Visam ações de fortalecimento da extensão, como: execução de eventos; publicação de revista e manuais; atualização constante do <i>site</i> ; lançamento regular de editais com linhas de fomento específicas; fomento de bolsa discente na modalidade extensão.
Programa de Curricularização da Extensão	Em consonância com a Resolução nº 7/2018 e com a flexibilidade curricular, objetiva amplo debate com gestores, docentes, técnico-administrativos, discentes e comunidade local para sua efetivação.
Programa Mundo do Trabalho	Foco é a atuação do IFSP junto aos territórios e aos arranjos produtivos locais, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Envolve projetos relacionados a estágio, programas de aprendizagem e educação empreendedora.
Programa de Formação Profissional	Objetiva a consolidação dos cursos de extensão na instituição, bem como o aperfeiçoamento da estrutura curricular dos cursos de extensão e a padronização e regulamentação de procedimentos.
Programa de Formação Profissional de Mulheres	Tem a finalidade de oportunizar a construção de conhecimento junto aos diferentes segmentos sociais, em relação com mundo do trabalho, para estimular processos educativos voltados à emancipação dos cidadãos.
Programa Extensão na Educação Básica	Envolve tanto a oferta de atividades de extensão para discentes do nível médio do IFSP como apoio às escolas públicas e formação docente, a partir de parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação.
Programa de Arte, Cultura, Esporte e Lazer	Visa a promoção e produção cultural pautada no respeito à diversidade e direitos humanos, inclusive a partir da incorporação e democratização de espaços de atividades físicas e lazer, formação de servidores e membros da comunidade externa.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFSP, 2019.

Nota-se que até a presente data não há regulamentação ou chamadas para prestação de serviços por meio da extensão.

O registro de todas as atividades deve ser realizado no SUAP do IFSP. Para projetos e eventos, o sistema permite que todas as etapas sejam realizadas no mesmo ambiente virtual: cadastro do edital; submissão, avaliação e aprovação das propostas;

lançamento das atividades executadas; monitoramento; e encerramento do registro (IFSP, 2021c).

No caso dos cursos de extensão, o IFSP utiliza três sistemas informatizados diversos. Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) são submetidos no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) para apreciação e aprovação. Quando é concedida a autorização da oferta, o registro de sua execução passa a constar no SUAP, para atribuição de professores, formação de turmas, matrículas, lançamento de notas e faltas, e também no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) para contabilização dos alunos, que posteriormente será utilizado para compor a matriz orçamentária do IFSP (IFSP, 2021c).

A Figura 4 mostra, a título de ilustração, a tela inicial dos três sistemas de informação utilizados pela extensão no IFSP.

Figura 4 – Tela inicial dos sistemas de informação utilizados pela extensão no IFSP.



Fonte: elaboração própria, baseada em IFSP, 2022; SIGProj, 2022; SISTEC, 2022.

O desenvolvimento das ações de extensão está a cargo dos *campi*, sob a supervisão e orientação da Pró-reitoria de Extensão (IFSP, 2014). Contudo, a proposição de projetos, eventos e cursos fica sob a responsabilidade de qualquer servidor, docente ou técnico-administrativo, bem como a sua execução e prestação de contas.

Nesse ponto já é possível equiparar a estrutura da extensão no IFSP aos níveis do planejamento estratégico: a Pró-reitoria de Extensão é órgão central, que orienta e supervisiona as ações no âmbito institucional; os *campi* fazem correspondência com o nível tático, pois possuem responsabilidades específicas dentro da sua área de abrangência; e os próprios servidores da instituição compõem o nível operacional, uma vez que são eles os incumbidos por submeter e executar as atividades de extensão, a partir do estabelecimento de objetivos e metas para cada proposição especificamente, articulados com as políticas institucionais. Embora seja possível que os servidores articulem-se para executar projetos com temáticas semelhantes, não há formalização de grupos para tal.

5.2 Análise das práticas de planejamento e avaliação adotadas no IFSP

5.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional

O PDI do IFSP, além de instrumento de planejamento estratégico, é um documento que produz resultados que são auditados pela Controladoria Geral da União (CGU), cobrados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no Relatório de Gestão, e analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, durante as avaliações institucionais e de cursos. Trata-se de um documento, portanto, que além do perfil da organização, com relato sobre sua história centenária, cenários políticos que a moldaram, implantação dos seus *campi*, cursos e infraestrutura, apresenta o Projeto Político Pedagógico e seu planejamento institucional, contemplando desafios e portfólio de ações para o quinquênio seguinte.

A metodologia de elaboração do PDI envolveu quatro fases:

- a) Organização da estratégia, a partir da leitura de documentos, organização das

atividades e atribuições de responsabilidades;

- b) Constituição e formação das comissões participantes;
- c) Execução, incluindo etapas de comunicação entre comissões e comunidade, elaboração e apresentação de relatórios, e sistematização do PDI;
- d) Apresentação do PDI, com recebimento de proposições de fora das comissões, revisão e ampla divulgação.

As comissões foram estruturadas em quatro: central, local, sistêmica e temáticas. As comissões temáticas contemplaram, por sua vez, seis eixos: projeto político institucional; plano de oferta de cursos e vagas; organização e gestão de pessoas; plano de comunicação institucional; infraestrutura, expansão, aspectos financeiros, orçamentários e sustentabilidade; e governança, gestão de riscos, *compliance*, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento institucional.

O plano de atividades do IFSP foi construído a partir dos chamados “desafios institucionais”. No PDI 2019-2023 foram estabelecidos sete desafios institucionais, cada um com ao menos três indicadores de desempenho. Aqueles que os compreendem e/ou guardam relação mais intensa com a extensão estão reproduzidos no Quadro 13.

Quadro 13 – Desafios institucionais e indicadores de desempenho relacionados à extensão.

Desafio institucional	Indicador de desempenho
1. Defesa da educação profissional e tecnológica e do ensino superior públicos, gratuitos e de qualidade.	1.2. Evolução da quantidade de parcerias com o Arranjo Produtivo e Social;
2. Garantir Permanência e Êxito com foco na formação integral do estudante.	2.3. Índice de participação dos alunos no mundo do trabalho; 2.4. Índice de participação dos egressos no mundo do trabalho.
3. Fortalecer a imagem do IFSP.	3.2. Evolução da quantidade de parcerias com o Setor Produtivo e Arranjos Sociais; 3.3. Índice de internacionalização do IFSP.
4. Construir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.	4.1. Evolução da quantidade de PPCs com curricularização da Pesquisa e da Extensão.

7. Adequar a utilização dos recursos às ofertas dos cursos atuais e futuros.	7.2. Percentual da execução orçamentária destinada às ofertas educacionais; 7.3. Percentual de parceria em prol do acesso aos <i>campi</i> .
--	---

Fonte: elaboração própria, baseado em IFSP, 2019.

Para a consecução dos desafios institucionais, foi elaborado o Plano de Ação Institucional, que estabelece objetivos específicos, com atribuição do setor responsável, ou setores, caso a ação demande articulação interna. Tais ações são definidas como as iniciativas de âmbito institucional para o alcance de metas, podendo ocorrer na forma de políticas, programas ou projetos.

Para a extensão, foram estabelecidos sete programas, conforme apresentado no Quadro 12 deste trabalho. Apesar de os desafios institucionais auxiliarem no direcionamento das ações, são os programas de extensão que guiam com mais potencialidade as ações desenvolvidas para a área.

Além dos programas, ficou estabelecido que no quinquênio 2013-2019 a extensão deveria trabalhar com a manutenção das linhas de fomento, a revisão de documentos institucionais e a formação da comunidade sobre as atividades desenvolvidas e novas possibilidades. Ainda, a extensão aparece, de forma mais evidente ou não, transversalmente a outras políticas, como ensino, pesquisa e inovação. Ademais, as responsabilidades pelas ações institucionais aparecem de forma compartilhada com esses setores.

Cabe destacar, contudo, que não foram estabelecidas metas no PDI 2019-2023. À guisa de uma justificativa, o documento declara não ser possível a determinação de metas dado o cenário político vigente à época da sua elaboração, sendo que mudanças em programas e orçamento federal trariam impacto direto, para menor, na execução das atividades. Além disso, o estabelecimento de novos indicadores, sem um banco de dados para comparação, seria outra justificativa para que as metas fossem estabelecidas *a posteriori*.

Como possível solução a essa lacuna, o PDI aponta para a necessidade de elaboração de Planos de Desenvolvimento das Unidades, nos quais cada unidade (Pró-reitorias, *Campi*, Diretorias Sistêmicas e Órgãos de Assessoramento) descrevesse os próprios objetivos e metas, conforme o disposto no planejamento

institucional. Aponta-se também a necessidade de organizar um painel de medição, com as metodologias de gestão de qualidade e os meios de controle. Constata-se, contudo, que até 2021 não foram acatadas tais determinações.

Ainda assim, o documento defende a institucionalização de processos de monitoramento e avaliação, com a finalidade de “aumentar o grau de transparência pública e subsidiar o planejamento e a avaliação do desenvolvimento institucional”, verificados por meio dos seguintes relatórios (IFSP, 2019, p. 164):

1. Monitoramento dos indicadores e metas;
2. Relatório Gestão;
3. Relatório da CPA;
4. ENADE [Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes];
5. Relatórios de Insumos publicados pelo Inep;
6. Pesquisas aplicadas à comunidade acadêmica;
7. Outros que venham ser estabelecidos por órgãos e unidades internas ou externos ao IFSP.

Dos sete possíveis instrumentos para verificação dos resultados, ressalta-se que o Relatório de Gestão, o Relatório da CPA e o ENADE estão ligados às obrigações legais que a instituição deve cumprir, respectivamente, ao TCU e ao SINAES.

Com relação aos indicadores de desempenho organizacional, o PDI prevê a aplicação, além daqueles estabelecidos nos desafios institucionais (ver Quadro 13), dos chamados indicadores regulatórios, elencados pelo MEC no “Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2.0”, que tratam, por exemplo, da relação candidato/vaga, número de ingressantes e concluintes, gastos por aluno e com pessoal e taxas de retenção, conclusão, evasão, reprovação, matrícula, permanência e êxito. Nesse caso, os indicadores são adotados exclusivamente para as atividades consideradas de ensino.

5.2.2 O Relatório de Gestão

O Relatório de Gestão do IFSP (IFSP, 2021a) é publicado anualmente, como prestação de contas ao TCU em relação ao PDI. Sua apresentação é feita em cinco capítulos, sendo que cada um deles demonstra: (i) a visão geral da organização e do ambiente externo; (ii) os riscos, as oportunidades e as perspectivas institucionais; (iii) a governança da organização e seu desempenho no último ano; (iv) informações orçamentárias, financeiras e contábeis; (v) anexos e links úteis.

O relatório, em seu primeiro capítulo, descreve a missão e visão institucional, elenca suas normas e regulamentos, e expõe sua relação com o ambiente externo. Nesse ponto, dá-se destaque aos *campi*, cuja relação e diálogo com poder público local, arranjo produtivo e comunidade é de suma importância para estabelecer e atualizar cursos, inserir os discentes no mercado de trabalho, orientar ações de extensão e desenvolver projetos de pesquisa e inovação com vistas à resolução dos problemas e ao desenvolvimento da região.

Na sequência, no Capítulo 2, é exposto o avanço que a instituição obteve na análise e gestão de riscos e identificação de oportunidades, de acordo com os desafios institucionais estabelecidos no PDI. Para a extensão, no Relatório de Gestão de 2021, foram identificadas a necessidade de rever e facilitar regulamentos que permitam a relação com o arranjo produtivo local e efetivamente implementar a curricularização da extensão.

No terceiro capítulo é explicada a estrutura de governança do IFSP. Como instâncias externas de controle, estão a CGU e o TCU; a organização superior aparece na figura do MEC; e a sociedade é citada de maneira ampla. São instâncias internas: as unidades administrativas (*campi*), a alta administração (administração executiva central, ou seja, Reitoria e Pró-reitorias), gestão tática (diretorias e coordenadorias departamentais) e gestão operacional (são citados, sem maiores explicações, os chamados Núcleos). Nesse mesmo capítulo é feito o estabelecimento de indicadores, em relação aos desafios institucionais do PDI, dos quais estão relacionados à extensão: (i) evolução da quantidade de parcerias com os arranjos produtivos e sociais; (ii) índice de participação dos alunos no mundo do trabalho; (iii) índice de participação dos egressos no mundo do trabalho; e (iv) percentual de

projetos pedagógicos de curso com curricularização da extensão. E assume que um dos principais “desafios para a gestão do IFSP é avançar no monitoramento desses indicadores, com vistas a levantar uma série histórica, e a partir de então discutir e definir as metas da gestão para os anos seguintes” (p. 42).

Ainda no Capítulo 3, são apresentados os principais resultados da alta administração, ou seja, das cinco Pró-reitorias, além da Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia do IFSP. A fração do relatório que corresponde à Pró-reitoria de Extensão traz uma análise qualitativa das ações executadas durante o ano avaliado em relação aos programas estabelecidos no PDI.

Cita-se que, para o cumprimento do Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão, foram lançados dois editais de fomento; no âmbito do Programa de Formação Profissional, foi lançado um edital para recebimento de projetos pedagógicos de curso; as ações que ocorreram no Programa Institucional de Arte, Cultura e Lazer foram o lançamento de um edital pra formação de Cameratas de Cordas Friccionadas e a execução do Festival de Curtas-metragens de Cidadania e Diretos Humanos do IFSP; para cumprimento do Programa Institucional de Formação de Mulheres do IFSP foi fechada uma parceria com a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; em conjunto com a Agência de Inovação, foi realizado um aporte financeiro para criação de laboratórios de Ideação e Prototipagem; e, por fim, no âmbito do Programa Extensão na Educação Básica, foi lançado mais um edital de fomento. Até este ponto, não são apresentados dados quantitativos, como recurso financeiro aportado, quantidade de projetos submetidos e aprovados, quantidade de servidores e alunos envolvidos.

É apresentada, na sequência, uma subseção específica para discussão sobre o estágio no IFSP, já que se trata de uma atribuição da área de extensão. Novamente, a análise é qualitativa sobre a atuação da gestão nessa atividade: comenta-se a formação de Grupos de Trabalhos para discussão e aprimoramento dos processos, publicação de Instruções Normativas, regulamentação de estágio no exterior e regulamentação de estágio de alunos externos no IFSP.

Os poucos dados quantitativos aparecem em quadros, de forma sucinta, sem análise profunda ou comparação histórica, sendo que as informações são sobre: total de projetos e eventos por *campus*; público alcançado pelos projetos e eventos, por

campus, divididos por tipo de instituição de origem; quantidade de cursos de extensão ofertados por *campus*; acordos de cooperação técnica firmados por *campus*; e número total de estágios concluídos, separados por estágios obrigatórios e não obrigatórios.

O fechamento da seção sobre a extensão traz os desafios do ano vindouro, sendo apontados especificamente o desafio da troca de gestão, considerando as eleições para reitor naquele ano; a necessidade de concluir o Programa de Curricularização da Extensão, por exigência legal; e a criação de novos Grupos de Trabalhos, para rever e facilitar os procedimentos.

Os demais capítulos não trazem nenhuma referência à extensão, limitando-se a informações técnicas sobre balanço patrimonial, fluxo de caixa, balanço orçamentário e financeiro, entre outros itens da mesma natureza. Não há ao menos indicação sobre oferta de bolsas aos estudantes do IFSP.

Ao analisar o Relatório de Gestão, cabe mencionar o Acórdão¹ nº 2.267/2005 do TCU, que estabelece que as Instituições Federais de Educação Tecnológica ligadas à SETEC/MEC devem apresentar os seguintes indicadores no relatório de gestão das contas anuais: relação candidato/vaga; relação ingressos/aluno; relação concluintes/aluno; índice de eficiência acadêmica de concluintes; índice de retenção do fluxo escolar; relação de alunos/docente em tempo integral; gastos correntes por aluno; percentual de gastos com pessoal; percentual de gastos com outros custeios; percentual de gastos com investimentos; número de alunos matriculados classificados de acordo com a renda per capita familiar (TCU, 2005).

Outra normativa que guia a elaboração do Relatório de Gestão nas Instituições Federais de Ensino Superior é a Decisão TCU nº 408/2002 – Plenário. Nesse documento, os indicadores propostos são: custo corrente / aluno equivalente; aluno tempo integral / professor; aluno tempo integral / funcionário; funcionário / professor; grau de participação estudantil; grau de envolvimento com pós-graduação; conceito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para a Pós-Graduação; índice de qualificação do corpo docente; e taxa de sucesso na graduação. Para cada indicador ou índice é assinalada uma fórmula específica (TCU, 2002).

Ambos os documentos do TCU visam a criação de séries históricas que possam fornecer informações para áreas específicas ou ajudar a corrigir eventuais

¹ Acórdão é uma sentença definitiva proferida por um tribunal (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004).

falhas. Contudo, os dados são apresentados somente em relação aos cursos de elevação de escolaridade, ou seja, aqueles sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Ensino. Apesar de ser possível à área de extensão se aproveitar da maioria desses indicadores para fazer um balanço de sua gestão, eles não são adotados. O TCU admite tal lacuna, à qual segue uma sugestão:

No conjunto mínimo fixado pela Decisão no TCU, não há indicadores que explicitamente contemplem as atividades de extensão e especialização. Como essas ações podem ser bastante heterogêneas nas diferentes IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], é recomendável que, a critério da instituição, esse conjunto proposto pelo TCU seja acrescido de alguns indicadores (até dois ou três) que reflitam tais atividades. Os indicadores acrescidos poderão vir a ser considerados na etapa de avaliação e aprimoramento do conjunto de indicadores do TCU, com vistas a sua possível inclusão no conjunto atualmente válido. (TCU, 2002, p. 4)

5.2.3 A Comissão Própria de Avaliação

Em atendimento ao SINAES, o IFSP possui uma CPA formalmente constituída. A CPA está vinculada à Reitoria e goza de autonomia para sistematizar e conduzir os processos de avaliação internos do IFSP, divulgar os resultados e indicadores, e acompanhar os processos externos de avaliação (IFSP, 2010). Considera que o processo de avaliação deve ser contínuo, colaborativo e crítico, em consonância com os princípios da transparência, exequibilidade, fidedignidade e ética, com a finalidade de provocar reflexão constante e sistematizada sobre a realidade institucional (*IDEM*).

O Relatório da CPA (IFSP, 2021d) é publicado anualmente. Em atendimento à Nota técnica nº 65/2014, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL. MEC. CONAES, 2014), as dez dimensões do SINAES são separadas em cinco eixos, para conferir coerência entre os dados avaliados. O Quadro 14 sintetiza como é feita essa organização.

Quadro 14 – Eixos e dimensões de avaliação institucional.

Eixo de avaliação	Dimensões avaliadas
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes
Eixo 4: Políticas de Gestão	Dimensão 5: Políticas de Pessoal Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira
Eixo 5: Infraestrutura Física	Dimensão 7: Infraestrutura Física

Fonte: elaboração própria, baseado em IFSP, 2021d.

De acordo com o relatório de 2021 da CPA, a autoavaliação foi realizada a partir da aplicação de um questionário *online*, encaminhada ao e-mail institucional dos potenciais respondentes (servidores administrativos e docentes e estudantes regularmente matriculados), contendo um total de 104 questões, segmentadas nos cinco eixos de avaliação.

As perguntas visam responder, principalmente, o nível de conhecimento do usuário em relação aos serviços prestados, e o nível de qualidade das ações desenvolvidas. A cada questão, o respondente deveria indicar um conceito, entre cinco possíveis: (i) Não sei / desconheço / não se aplica; (ii) Ruim; (iii) Razoável; (iv) Bom; (v) Ótimo. A CPA justifica que essa forma de obtenção de dados foi escolhida pois, além de não haver dispêndio de recursos institucionais (sem contar aquele já disponível, como recursos humanos ou informacionais), facilita o processo de avaliação em larga escala, já que ela envolve toda a comunidade interna. A limitação, por outro lado, seria o impedimento de manifestações pessoais.

No eixo 1, o relatório de autoavaliação publicado em 2021, cujo ano de referência foi 2020, constatou que uma parte significativa da comunidade não conhece a constituição da CPA ou suas funções, nem mesmo tem conhecimento sobre os resultados das avaliações interna e externa e o impacto na gestão institucional.

Os eixos 2 e 3 contemplam diretamente a avaliação de atividades correlatas à extensão. O eixo Desenvolvimento Institucional apontou para a necessidade de consolidar, junto à comunidade externa, a imagem do IFSP como Instituição de

Educação Superior (IES) de qualidade. Ademais, constatou-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é bem-vista pela comunidade interna, mas ainda há críticas por parte dos docentes, que estão mais envolvidos com as atividades-fim da instituição. Mesma visão ocorre com outras áreas, como flexibilização curricular e implementação de ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica; economia solidária e desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental; consolidação de soluções de tecnologia da informação; e aprimoramento da governança institucional.

Por sua vez, o eixo Políticas Acadêmicas trata das iniciativas concernentes ao tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como à inovação e internacionalização, e objetiva a melhoria dos processos e procedimentos, para gerar um impacto positivo a “todos os sujeitos pertencentes à Instituição: discentes, docentes, técnicos administrativos e até mesmo a comunidade externa” (p. 57). Nesse quesito, são avaliados também a comunicação do IFSP com a sociedade e o atendimento aos estudantes dentro da instituição. Constatou-se que a comunidade considera os itens avaliados dentro dos parâmetros “bom” ou “ótimo”.

O eixo 4 avaliou quesitos como: políticas de formação e capacitação dos servidores; atendimento dos diversos setores dos *campi* e da reitoria; sistemas acadêmicos; execução financeira e aquisições em relação às necessidades do *campus*; e satisfação quanto a órgãos colegiados e executivos. O eixo 5, por fim, avaliou as instalações físicas do IFSP, como salas de aulas e administrativas, bibliotecas, laboratórios, facilidade de acesso, acessibilidade, recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), entre outros.

Ao final, é apresentada ainda uma meta-avaliação, ou seja, uma avaliação sobre os procedimentos adotados durante o processo de autoavaliação institucional, quanto à abrangência dos questionários, divulgação, orientações e aplicação. O resultado foi considerado bom.

A partir da avaliação desses eixos, os *campi* são orientados a elaborar um relatório próprio, no qual devem ser identificados os quesitos avaliados negativamente, e apontadas melhorias para o próximo ano.

Especificamente no que concerne à extensão, foram apontadas as seguintes necessidades: melhorias na comunicação interna e externa; dar maior visibilidade e

reconhecimento ao *campus*; melhorar relação com arranjo produtivo; aumentar a concessão de bolsa discente; melhorar o atendimento na Coordenadoria de Extensão; criar ou aperfeiçoar mecanismos para acompanhamento de egressos e inserção no mundo do trabalho; implementar ações em prol do desenvolvimento sustentável local; e aumentar a quantidade de ações de extensão desenvolvidas nos *campi*.

No que diz respeito à forma de apresentação da autoavaliação, ocorre de duas formas: no relatório da CPA central, com a apresentação dos dados somados de todos os *campi*, e o das comissões locais, elaborados por cada *campus* em específico. Todos eles ficam disponíveis na página do IFSP na internet. A CPA central espera que os dados apresentados sejam apropriados "pelos atores da instituição, culminando no planejamento e execução das ações futuras" (IFSP, 2021d, p. 44).

5.2.4 Avaliação das atividades de extensão

Os projetos, eventos e cursos de extensão seguem fluxos diferentes, desde a sua proposição até sua finalização (IFSP, 2021c). Os fluxogramas que ilustram a submissão de projetos e de eventos, disponíveis nos Manuais de Extensão do IFSP (IFSP, 2021c) são apresentados, respectivamente, nos Anexos B e C deste trabalho.

Os projetos de extensão são submetidos no SUAP, atrelados a um edital específico. O Coordenador de Extensão do *campus* deve efetuar uma pré-avaliação, que serve para conferir se o formulário foi preenchido corretamente e se há anuência do *campus* para que o proponente possa dedicar carga horária à atividade e para a execução do projeto em si. Então, o projeto segue para avaliação de mérito da proposta e, ao final da sua execução, as atividades devem ser registradas e a finalização aprovada novamente pelo Coordenador de Extensão. No caso da avaliação de mérito, são avaliados diversos quesitos, como participação da comunidade externa, protagonismo dos discentes envolvidos (bolsistas ou voluntários), justificativa da proposta e atendimento a uma demanda real da comunidade, coerência entre objetivos e metodologia, e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A valoração do mérito serve, no caso de editais de fomento, para classificação das propostas e definição daquelas que serão atendidas com recurso financeiro.

Com relação ao registro das atividades, o SUAP possui, além dos campos descritivos da proposta (objetivos, justificativa, metodologia, avaliação e monitoramento, disseminação de resultados, entre outros), outros específicos para anotação de:

- a) Caracterização dos beneficiários, incluindo a quantidade de pessoas por instituição de origem (Instituições privadas ou públicas – federais, estaduais e municipais, movimentos sociais, organizações não-governamentais, organizações sindicais, grupos comunitários e público interno do IFSP);
- b) Membros da equipe, com indicação de carga horária semanal dedicada ao projeto;
- c) Registro de metas e atividades;
- d) Plano de desembolso e aplicação dos recursos, divididos por natureza de despesa (bolsa discente, material de consumo ou permanente, entre outros);
- e) Anexos, podendo ser termo de anuência da instituição para execução da atividade, termo de parceria, termo de voluntariado dos membros da equipe etc.

O preenchimento adequado das informações, ao final da atividade, gera um relatório pelo sistema, com as seguintes informações: título da proposta, situação (em execução, concluído ou cancelado), edital ao qual foi submetido, ano de execução, área de conhecimento, área temática, *campus*, período de execução e público atendido. O relatório omite outros dados, como quantidade de discentes (bolsistas ou voluntários) e execução financeira do projeto.

Alguns projetos podem contar ainda com uma avaliação qualitativa do discente bolsista e outra avaliação, também qualitativa, chamada “lições aprendidas”, na qual os coordenadores dos projetos devem valorar a experiência acerca do gerenciamento da equipe, do tempo, dos recursos, entre outros. Individualmente, as atividades também devem ser avaliadas, conforme critérios estabelecidos pelo coordenador, e podem envolver avaliações qualitativas sobre a execução do projeto ou satisfação do público participante, mas o sistema não gera relatórios sobre elas.

O fluxo da submissão de eventos é similar ao de projetos, porém simplificado, sendo que a diferença é que o próprio sistema efetua a pré-avaliação da proposta, e

a avaliação de mérito deve ficar por conta do Coordenador de Extensão. O preenchimento do relatório segue os mesmos critérios que o de projetos.

No caso dos cursos de extensão, a submissão dos projetos pedagógicos de curso ocorre no SIGProj. Cabe ao Coordenador de Extensão a avaliação da forma, ou seja, conferir se todos os campos estão preenchidos adequadamente. Após, o curso segue para análise pedagógica pela Pró-reitoria de Extensão e, no caso de cursos com carga horária igual ou superior a 160 horas, também pelo CONEX. Desde 2020 a Pró-reitoria de extensão disponibilizou um banco de PPC de cursos de extensão, para que os projetos pedagógicos de curso já aprovados para um *campus* não precisem ser novamente analisados no caso de ser ofertado por outro. A autorização para oferta é dada por cada *campus*, pelo Coordenador de Extensão. O registro completo da oferta é feito no SUAP, onde podem ser extraídos relatórios contendo informações sobre: quantidade de oferta por período e por *campus*; quantidade de alunos e situação da matrícula (matriculado, concluído, evadido, cancelado etc.); e caracterização dos alunos (desde que as informações sejam preenchidas corretamente na matrícula).

O IFSP conta com uma página na internet denominada “Dados abertos” (IFSP, 2021e). Nela, é possível que qualquer pessoa possa consultar os relatórios emitidos pelo SUAP e pelo SIGProj, sendo que a atualização, sob responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão, deve ser feita semestralmente.

5.2.5 Discussão dos resultados

A partir da leitura dos documentos institucionais, foi possível estabelecer uma série de pontos positivos e negativos, no que tange ao planejamento e práticas de avaliação institucionais, conforme resumido no Quadro 15.

Quadro 15 – Potencialidades e fragilidades identificadas.

Documento institucional	Potencialidades	Fragilidades
PDI	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre missão, visão e valores institucionais, em relação à legislação específica e às políticas de extensão • Programas de extensão alinhados à política institucional • Ampla abrangência de conteúdos e de participação, por meio das comissões temáticas. • Responsabilidades bem definidas no plano de ação • Indicação da necessidade de avaliar ações institucionais • Existência de programas de extensão e ações transversais com outros setores, o que reforça a transdisciplinaridade das suas ações 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de plano de metas, o que facilitaria medição de resultados • Indicadores apontados não estão relacionados a metas, e não há metodologia de obtenção dos dados • Adoção de indicadores impostos pelo MEC para atividades de ensino, sem estabelecimento de medição da extensão
Relatório de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas não só ao TCU, mas à comunidade em geral, com destaque aos dados financeiros • Previsão de desafios e ações futuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de série histórica dos dados coletados, especialmente da extensão • Foco em informações qualitativas, em detrimento de informações objetivas • Não obrigação de avaliar extensão, segundo o TCU
Relatório da CPA	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia da CPA para conduzir processo de autoavaliação • Atendimento restrito ao SINAES 	<ul style="list-style-type: none"> • Não cruza resultados obtidos com dados provenientes de outras avaliações • Fragmentação dos dados, o que dificulta o trabalho em rede

	<ul style="list-style-type: none"> • Permite conhecimento sobre percepção dos usuários em relação aos serviços prestados 	
Registro das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de todas as atividades realizadas • Avaliação de mérito, o que sugere preocupação com o alinhamento entre as atividades executadas e as políticas institucionais • Disponibilização de relatórios em plataforma dedicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema registra dados valiosos, mas não gera relatórios sobre todos eles

Fonte: elaboração própria.

A extensão no IFSP conta com uma pró-reitoria dedicada à sua gestão, o que, conforme apontado por Calderón (2005), facilita a gerência das ações e o incentivo às atividades. Dentre as ações sob responsabilidade desse setor, estão a interlocução com entes externos, a orientação e o gerenciamento de demandas externas, a criação de estratégias com vistas ao fortalecimento institucional, a compatibilização de práticas com critérios de avaliação legais, e o "gerenciamento de dados institucionais e informações; criação de sistema que revele as ações que as IES já fazem, integrando-as em grandes programas institucionais, por eixos temáticos" (CALDERÓN, 2005, p. 26). Ao IFSP, contudo, mostra-se como necessário o fortalecimento da gestão de informações institucionais.

Comparativamente ao modelo de estrutura organizacional apresentado pelo Manual de Valencia, que estabelece como níveis institucionais a gestão centralizada, unidades acadêmicas e grupos acadêmicos (OCTS-OEI; RICYT, 2017) (equivalente aos níveis estratégico, tático e operacional), no IFSP, por fazer parte da RFEPCT, e, portanto, não se tratar de um modelo universitário, a estrutura correspondente seria composta, respectivamente, pela reitoria/pró-reitoria de extensão, *campi* (coordenadorias de extensão) e executores/coordenadores de projetos.

Há políticas específicas para a extensão no IFSP, com o desenho de programas e projetos constando no seu PDI, o que se alinha ao proposto por Ribeiro (2011, p. 86), ao alertar que a extensão deve constar no plano de gestão, sendo que

as ações propostas devem ser condizentes com a missão e a visão acadêmicas, assumindo uma "política propositiva [...] do ponto de vista da responsabilidade social". A missão, a visão e os valores institucionais, aliás, vão de encontro ao desenvolvimento social responsável, cuja incumbência pode ser assumida em grande parte pela extensão, ao servir de ferramenta de contato entre a IES e a sociedade (CORREA, 2003; JEZINE, 2004; PAULA, 2013; CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007; TAVARES; FREITAS, 2016; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018; MACHADO, 2021; MACHADO *et al.*, 2021). Para consecução dessa política, conta-se com o empenho dos *campi* em demonstrar disposição e iniciativa para apresentar propostas para cada edital de fomento e/ou de fluxo contínuo.

Um fator de dificuldade para confirmar o efetivo cumprimento da política de extensão no IFSP é a inexistência de um plano de metas, como orientado pela literatura. A definição dos objetivos institucionais é imprescindível para saber o que está a se avaliar, sendo que a inexistência de padrões de comparação não permite medir adequadamente o desempenho esperado (DIAS SOBRINHO, s.d; 2012; OLIVEIRA, 1996; 2009; LÜCK, 2000; 2009; FORPROEX, 2001; GATTI, 2004; ROBBINS; DECENZO, 2004; JANNUZZI, 2005; DALBEN; VIANNA, 2008; LIBÂNEO, 2008; AKKARI, 2011; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; CUNHA, 2014).

Embora o PDI dedique uma seção aos programas de extensão que devem ser operados no período da sua vigência, as metas, que deveriam ser estabelecidas em um Plano de Desenvolvimento da Unidade elaborado posteriormente, ainda não foram concebidas, mais de dois anos após a determinação dessa necessidade, o que, de certa forma, se opõe a ideia de que "quanto mais concretos forem os objetivos, mais fácil será verificar a eficácia da política pública" (SECCHI, 2013, p. 48). Nesse sentido, a falta das metas mostra, então, uma fragilidade institucional e/ou organizacional que tem implicações presentes e em planejamentos futuros: a instituição não consegue apurar os resultados obtidos em relação ao planejado, nem consegue estabelecer novos objetivos, uma vez que não é possível afirmar se as ações são aceitas ou não pela comunidade.

Essa situação pode ser exemplificada pelos poucos números apresentados no Relatório de Gestão, a partir do qual não é possível afirmar categoricamente se a extensão é amplamente bem recebida e adotada pela comunidade: foram 586 projetos executados durante o ano de 2020, por 36 *campi*, ou aproximadamente 16 projetos

por *campus*. Sem padrões de comparação, não é possível afirmar se esse resultado é bom ou não. Faltam dados sobre a participação dos discentes e a participação da comunidade externa para poder responder a questões acerca da aceitação da extensão, entre outros aspectos.

São apresentados dados sobre o cumprimento de estágios, mas não em relação ao número total de alunos, nem sobre sua inserção ampla no mundo do trabalho, apesar de haver no PDI a indicação de índices para essa medição. Também são apresentados dados sobre parcerias, mas somente àquelas que se referem aos acordos de cooperação, que são os contratos com obrigações de ambas as partes, sem repasse de recurso financeiro; não são contados os termos de adesão a projetos, que são recebidos quando uma instituição participa de ações sem atribuições próprias.

Sem informações completas que permitam uma apreciação avaliativa baseada em dados quantificáveis e comparáveis, a extensão pode ser enfraquecida dentro do IFSP, seja pelo desconhecimento de estatísticas, de suas potencialidades ou da relação entre a instituição e a comunidade (CALDERÓN, 2005; DALBEN; VIANNA, 2008; BARTNIK; SILVA, 2009).

A extensão no IFSP não possui relatórios exclusivos sobre sua execução, aparecendo apenas nos instrumentos legalmente obrigatórios para prestação de contas institucional, como o Relatório de Gestão e o Relatório de Autoavaliação elaborado pela CPA. É possível, contudo, extrair do SUAP planilhas referentes a execução de projetos e eventos ou cursos de extensão, as quais ficam disponíveis no Sistema de Dados Abertos do IFSP, com acesso pelo *software* Microsoft Excel, e nelas é possível filtrar as ações por *campus*, por edital ou por área temática. Ainda assim, são relatórios incompletos, se comparado com o que é introduzido no sistema pelos proponentes de atividades de extensão.

Diante do exposto, considera-se desafiador coletar dados adequadamente, dada a natureza descentralizada das atividades de extensão (OCTS-OEI; RICYT, 2017). Tal afirmação deve ponderar, ainda, as dimensões do IFSP e sua abrangência dentro do Estado de São Paulo, o que pode intensificar tal dificuldade.

Com relação à coleta de dados das atividades, o mais adequado é que ela ocorra sob responsabilidade dos coordenadores das ações, com a colaboração dos

extensionistas e da sociedade beneficiada, sendo que os níveis superiores da instituição fiquem com a responsabilidade de gerir a avaliação global, a partir de uma base de dados ou relatórios institucionais (OCTS-OEI; RICYT, 2017; KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2020). No IFSP, o registro das atividades de extensão ocorre, de fato, pelos proponentes/coordenadores das atividades, e são validados pelos Coordenadores de Extensão dos *Campi*.

No entanto, os relatórios analisados apresentam um problema crônico que reside na falta de dados quantitativos da extensão, apesar de ser possível coletá-los, ainda que não na totalidade, nos relatórios emitidos pelo sistema de gestão e registro de atividades, o SUAP. Os relatórios que constam no sistema de Dados Abertos (os mesmos extraídos do SUAP) são os que apresentam informações de melhor qualidade, como a quantidade de projetos executados, de público atendido por projeto, ou de cursos ofertados. São dados mínimos que permitem, até certo ponto, compreender o desempenho da extensão na instituição. Contudo, faltam informações que são inseridas no sistema, mas sobre as quais não é possível emitir relatórios (como os gastos orçamentários) ou outras informações que não se faz possível inserir no sistema (como produtos gerados).

Além disso, outro problema é identificado: não há construção de séries históricas. Os relatórios são apresentados por ano, porém de forma isolada, e mais, para a elaboração de uma série que contemple, por exemplo, o período do PDI, é necessário fazer uma justaposição de vários relatórios. Com tudo isso, nota-se que há dificuldades para afirmar se as políticas são eficientes, eficazes ou apresentam impactos nos beneficiários e na sociedade (OLIVEIRA, 1996; SANDER, 2007; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; JANNUZZI, 2017).

Analisando isoladamente cada relatório de avaliação, é possível apontar outras disfunções para o planejamento institucional como um todo, e para a extensão particularmente. O PDI requer leitura atenta para compreender suas nuances e limitações. Apesar de apontar a necessidade de avaliar metas a partir de indicadores de desempenho, não há, contudo, um painel de medição ou mesmo parâmetros mínimos definidos para as atividades de extensão do ponto de vista estratégico das políticas de extensão. Os poucos indicadores estabelecidos (sobre parcerias e estágios) são, na realidade, índices, ou seja, cada um requer dois ou mais indicadores para a sua composição, os quais não estão necessariamente disponíveis no sistema.

Além disso, carece-se de melhor conceituação e indicação de fontes para atender aos atributos que formatam bons indicadores, conforme apontado por Rua (s.d.), Jannuzzi (2005), Dalben e Vianna (2008), Brasil, MPOG (2010), Secchi (2013) e OCTS-OEI; RICYT (2017).

Os outros indicadores efetivamente apresentados (quantidade de projetos, cursos ou estágio) demonstram uma fragilidade do ponto de vista estratégico, pois não é possível estabelecer, a partir de valores globais, os desempenhos locais. Ademais, quando chegar o momento de estabelecer novas metas, ou ao menos decidir sobre a continuidade ou descontinuidade dos programas, não há números que sustentem um argumento a favor ou contra.

É necessário dar início não só a uma coleta de dados mais robusta, que ajude na construção do próximo PDI, mas criar um banco de dados que permita um acompanhamento contínuo da política de extensão no IFSP. Além disso, é preciso recordar que ações não são implementadas automaticamente, mas passam por processos que podem resultar diferente do que planejado ou, ainda, apresentar impactos diferentes na aplicação a grupos diversos (HÖFLING, 2001).

O Relatório de Autoavaliação da CPA, por sua vez, avalia a percepção do usuário em relação ao serviço prestado, a partir de uma indicação qualitativa sobre a qualidade dos serviços ou sobre o conhecimento pessoal das atividades ofertadas. A nota técnica nº 65/2014, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, sugere essa avaliação indutiva acerca da qualidade das atividades acadêmicas desenvolvidas, mas indica também que resultados de outras avaliações devem ser aproveitados para comparar as informações coletadas em relação ao PDI (MEC. CONAES, 2014), o que não ocorre no relatório apresentado.

Ademais, a apresentação é somente sobre os resultados globais, tanto da instituição toda em termos de abrangência, como em termos de atividades executadas. Embora exista uma vantagem em ter dados compilados, para obter dados individuais sobre os *campi*, é necessário acessar então mais de 30 relatórios diferentes. Assim, fica a cargo de cada *campus* criar suas próprias soluções, sem haver um trabalho em rede, o que dificulta uma visão sistêmica. Para Pacheco (2011), a autonomia de cada unidade é sustentada pela participação de todos os atores envolvidos no processo educacional e o trabalho em conjunto fortalece o projeto

pedagógico da instituição, especialmente quando se concebe sua atuação como uma rede nacional.

O relatório da CPA aponta os pontos que foram identificados como críticos e sugere melhorias, o que guarda relação com o PDI e sua busca por rever e facilitar procedimentos. Um exemplo específico da extensão é a necessidade de melhorar os índices de usuários satisfeitos com o atendimento nos setores correlatos, porém sem indicar outras informações cruciais, como: quais *campus* sofrem com isso, qual o pessoal disponível em cada *campus* para efetuar os atendimentos, ou a efetividade dos sistemas acadêmicos utilizados. É, novamente, o trabalho isolado em detrimento do trabalho articulado.

Considerando todo o exposto, nota-se a necessidade não exatamente de desenvolver um sistema específico de registro de atividades, mas de fazer com que o atual trabalhe para coletar e compartilhar informações entre os diferentes níveis organizacionais satisfatoriamente.

Os relatórios analisados têm as suas particularidades e seguem regulamentações específicas dos órgãos superiores ou de controle aos quais o IFSP se submete. Contudo, do ponto de vista da gestão estratégica, faltam informações de qualidade. Não se trata de deixar de usar o que já existe, mas sim de acrescentar outros dados que permitam aos gestores do IFSP a tomada de decisão consciente sobre ações futuras, a partir da constatação do sucesso ou insucesso de ações presentes.

As avaliações realizadas nos diferentes níveis organizacionais não conflitam entre si, mas a forma de coleta de dados e/ou de apresentação deles, por vezes, não permite que as informações sejam compartilhadas adequadamente. Os registros efetuados no nível operacional alimentam o nível tático, porém o nível estratégico depende da compilação das informações, o que, considerando a dimensão do IFSP, pode ocorrer de forma pouco eficiente e ineficaz. Por isso, aponta-se ainda para a necessidade de criar uma sistemática que permita que a informação gerada seja imediatamente compilada, para que assim os diferentes níveis possam trabalhar de forma não repetida, mas articulada.

Por isso, contar com um sistema de informações adequado é essencial para desenvolver um sistema de indicadores que alcance os diversos aspectos da atividade

(OCTS-OEI; RICYT, 2017), sendo que os formulários devem ser padronizados, para conferir clareza sobre a informação coletada (GIMENEZ *et al.*, 2019; KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2020).

5.3 Proposição de indicadores

Com o intuito de aprimorar o processo de decisões gerenciais, ou para que estas não sejam tomadas com base em informações fragmentadas ou incompletas, são sugeridos, a seguir, não somente indicadores, mas também eventuais mudanças no sistema de informações utilizado para registro de atividades de extensão no IFSP (o SUAP), para que a coleta de dados ocorra adequadamente, de maneira célere e não fracionada. São também indicados os responsáveis e a forma de coleta dos dados, bem como é sugerido um fluxo para que a avaliação da extensão seja um processo autônomo, intencional e permanente na instituição.

Alguns trabalhos já foram apresentados no sentido de mostrar possíveis indicadores de extensão, de forma generalizada. Além dos já citados IBEU e Manual de Valencia, serviram de fonte de informação para este trabalho outras publicações do FORPROEX (2001, 2007, 2013, 2017), além dos artigos de Reis, Silveira e Ferreira (2010), Nascimento *et al.* (2015), Cristofolletti e Serafim (2020) e Kienetz, Vieira e Visentini (2020).

Os indicadores foram segmentados em cinco dimensões: gerencial, execução e produtos das atividades, discentes, servidores e relação com sociedade, cada qual com objetivos específicos, conforme apresentado na sequência. Contudo, alguns indicadores podem ser compartilhados entre as dimensões de avaliação, se assim couber na situação em análise.

A primeira dimensão de análise, gerencial, pode ser utilizada tanto no nível estratégico, com uso periódico para acompanhamento e revisão da política institucional estabelecida no PDI, como no nível tático, para verificação do atendimento às políticas institucionais e locais constantes no PDI. O Quadro 15 apresenta os indicadores propostos para essa dimensão.

Quadro 16 – Indicadores propostos para a dimensão gerencial.

Indicador	Responsável e forma de coleta	Possíveis adequações no SUAP
Recurso disponível para o período: matriz orçamentária, em relação ao total da IES; captação em editais externos; captação em parcerias.	Pelos gestores, a partir de relatórios gerenciais dos sistemas de controle financeiro.	Comunicação entre os sistemas de controle financeiro governamentais e o SUAP.
Editais lançados no período: com e sem fomento, por área temática.	Pelos gestores, a partir do registro efetuado no SUAP pela pró-reitoria de extensão e pelas coordenadorias de extensão.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Estrutura gerencial dedicada à extensão: equipe administrativa e grupos que desenvolvem atividades de extensão.	Pelos gestores, a partir do registro efetuado no SUAP pela pró-reitoria de extensão e pelas coordenadorias de extensão.	Criação de módulo para registro das informações.
Quantidade total de servidores técnico-administrativos, servidores docentes e discentes, por nível de ensino, para comparação com valores registrados sobre a extensão.	Pelos gestores, a partir de relatórios gerenciais dos sistemas de recursos humanos e de registro de alunos.	Comunicação entre os sistemas de recursos humanos e o SUAP, e entre os módulos de ensino e extensão do SUAP.

Fonte: elaboração própria.

A segunda dimensão de análise refere-se ao registro das atividades executadas. Tem entre seus objetivos aferir a capacidade de executar a extensão na instituição, identificar o nível de institucionalização da extensão no IFSP, verificar a vinculação das propostas ao PDI e às políticas institucionais e caracterizar as

atividades desenvolvidas no âmbito da instituição. Os indicadores são sugeridos no Quadro 16.

Quadro 17 – Indicadores propostos para a dimensão das atividades de extensão.

Indicador	Responsável e forma de coleta	Possíveis adequações no SUAP
Quantidade de atividades por tipo: programa, projeto, evento, curso ou prestação de serviços.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Se curso, indicação se é curso livre, de formação inicial ou de formação continuada, e se é ofertado na modalidade presencial ou a distância.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Se evento, indicação se é ciclo de debates, congresso, encontro, esportivo, espetáculo, exposição, festival, oficina, palestra ou conferência, seminário, visita técnica, workshop ou outro.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Se prestação de serviços, indicação se é assessoria, consultoria, curadoria ou atendimento a público em espaços de cultura, ciência e tecnologia.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Vinculação das atividades a programas.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Vinculação das atividades ao PDI.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Quantidade de atividades por área	Pelo proponente, no	Não se aplica, pois o

temática: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho.	momento da submissão da atividade.	sistema já gera essa informação.
Carga horária total da atividade.	Pelo proponente, no momento da submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Público ingressante e concluinte, especificando o público-alvo por: instituição de origem do beneficiário, faixa etária, gênero e perfil profissional, se for o caso.	Pelo proponente, na submissão e na prestação de contas da atividade.	Inclusão de novos tipos de beneficiários em campo existente.
Articulação com projeto(s) de ensino, pesquisa e extensão.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório da atividade.
Produção intelectual: artigos, livros/ capítulos de livros, anais em eventos científicos, outros.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no relatório da atividade.
Geração de produtos educacionais/ tecnológicos à comunidade: cartilhas, manuais, produção audiovisual, jogos, aplicativos, outros.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no relatório da atividade.
Criação de novas linhas de pesquisa.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Criação de módulo para registro das informações; comunicação com módulo de pesquisa do SUAP.
Criação ou readequação de disciplinas.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Criação de módulo para registro das informações.
Gastos previstos e executados na atividade: bolsa extensão, material de consumo, material permanente e serviço de pessoa	Pelo proponente, na submissão e na prestação de contas	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo

física ou jurídica	da atividade.	sistema.
Participação da comunidade na elaboração e discussão dos resultados da atividade.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no relatório da atividade.

Fonte: elaboração própria.

A terceira dimensão de análise trata da participação dos discentes em atividades institucionais de extensão e visa mensurar sua participação, indicando também se a extensão está presente na formação curricular, a partir dos indicadores sugeridos no Quadro 17.

Quadro 18 – Indicadores propostos para a dimensão discente.

Indicador	Responsável e forma de coleta	Possíveis adequações no SUAP
Participação de discentes bolsistas por nível de ensino (médio ou superior) e por período/semestre do curso.	Pelo proponente, na submissão e na prestação de contas da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Participação de discentes voluntários por nível de ensino (médio ou superior) e por período/semestre do curso.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Condições para participação como bolsista ou voluntário.	Pelo proponente, na seleção dos discentes.	Criação de módulo para seleção dos discentes nas atividades.
Relação entre discentes candidatos e vagas disponíveis para bolsistas e voluntários.	Pelo proponente, na seleção dos discentes.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Carga horária dos discentes nas atividades de extensão.	Pelo proponente, na submissão da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo

		sistema.
Contribuição do discente na elaboração, execução e avaliação da atividade.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Vinculação da proposta ao Projeto Político Curricular dos cursos.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Quantidade de discentes em estágio obrigatório, em relação ao total de alunos com obrigação a cumprir.	Registro em módulo específico pelo aluno e coordenador de estágio.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Quantidade de discentes em estágio não obrigatório, em relação ao total de alunos matriculados	Registro em módulo específico pelo aluno e coordenador de estágio.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.

Fonte: elaboração própria.

A quarta dimensão de análise tem como foco a participação dos servidores nas atividades de extensão e busca mensurar sua participação nas ações. O Quadro 18 traz a sugestão dos indicadores para essa dimensão.

Quadro 19 – Indicadores propostos para a dimensão dos servidores.

Indicador	Responsável e forma de coleta	Possíveis adequações no SUAP
Participação de docentes e técnico-administrativos, bolsistas e voluntários.	Pelo proponente, na submissão e na prestação de contas da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Carga horária dos servidores.	Pelo proponente, na submissão e/ou na	Inclusão dos dados nos relatórios

	prestação de contas da atividade.	gerados pelo sistema.
--	-----------------------------------	-----------------------

Fonte: elaboração própria.

A relação com a sociedade é objeto da quinta dimensão de avaliação, conforme demonstrado no Quadro 19. Estão entre os objetivos desse aspecto: analisar o direcionamento das atividades de extensão desenvolvidas, verificando se é dada prioridade a áreas temáticas específicas; e mensurar a legitimação das atividades de extensão, a partir da identificação da escolha das temáticas em relação com os problemas sociais identificados e aqueles que a instituição se propõe a resolver.

Quadro 20 – Indicadores propostos para a dimensão da relação com a sociedade.

Indicador	Responsável e forma de coleta	Possíveis adequações no SUAP
Parcerias institucionais, especificando: tipo da parceria, constituição jurídica do ente parceiro, porte e abrangência geográfica.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Criação de módulo para registro das informações.
Participação da comunidade nos órgãos colegiados.	Pelos gestores, nos relatórios do SUAP.	Criação de módulo para registro das informações.
Participação do IFSP em instâncias de organizações externas.	Pelos gestores, nos relatórios do SUAP.	Criação de módulo para registro das informações.
Participação de voluntários / colaboradores externos nas atividades.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Inclusão dos dados nos relatórios gerados pelo sistema.
Emissão de certificados de formação profissional.	Pelo proponente, na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no relatório da atividade.
Emissão de certificados de formação de professores da educação básica.	Pelo proponente, na prestação de contas	Acrescentar campo no relatório da

	da atividade.	atividade.
Oferta de atividades de cultura, esporte e lazer.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Oferta de atividades para promoção da cidadania e diversidade	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Oferta de atividades para pessoas em situação de vulnerabilidade social.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Atendimento a pessoas com deficiência	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Oferta de atividades para promoção do empreendedorismo / Empresa Júnior / incubadora.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Oferta de atividades de gestão de propriedade intelectual: depósito de patentes, registro de marcas e <i>softwares</i> , transferência de tecnologia.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.
Oferta de serviços de saúde.	Pelo proponente, na submissão e/ou na prestação de contas da atividade.	Acrescentar campo no formulário de submissão e no relatório de atividades.

Disponibilidade da biblioteca e laboratórios para usuários externos.	Pelos gestores, nos relatórios do SUAP.	Criação de módulo para registro das informações; comunicação com sistema utilizado pelas bibliotecas e de reserva de salas.
Meios de comunicação com a comunidade, interna ou externa: publicação de periódico, presença em redes sociais, outros.	Pelos gestores, nos relatórios do SUAP.	Criação de módulo para registro das informações.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível notar, diversos indicadores sugeridos já constam no SUAP, seja no formulário de submissão de propostas ou na prestação de contas das atividades executadas, sendo necessário somente uma adequação para que as informações apareçam nos relatórios. Quando indicada, a criação de módulo para registro das informações implica também na inclusão desses dados nos relatórios gerados pelo sistema.

Especificamente em relação aos cursos de extensão, as informações são inseridas hoje no módulo denominado Ensino, e não no da Extensão, o que demandaria uma comunicação entre as duas funcionalidades.

A partir dos indicadores propostos nos quadros 16 a 20 são apresentados dois modelos de formulários para coleta das informações. O primeiro, denominado Formulário 1, que consta no Apêndice A, diz respeito às informações de responsabilidade dos níveis superiores, sendo que a coleta ocorre dentro da área de abrangência de cada um. As informações prestadas por cada unidade do nível tático, compiladas, fornecem dados ao nível estratégico.

O segundo modelo (Formulário 2, Apêndice B) trata das informações prestadas pelos proponentes das atividades, que irão atender às instâncias superiores. São formulários que, como acontece atualmente, devem ser preenchidos a cada oferta de projeto, evento ou curso. Recomenda-se que o atual sistema informatizado seja ajustado para permitir a retirada de relatórios por cada nível organizacional a partir do Formulário 2, isto é, por cada atividade registrada, por cada *campus* isoladamente por

toda a reitoria/pró-reitoria.

Conforme identificado no estudo de caso, a coleta de informações gerenciais não ocorre de forma sistematizada, mas somente quando há a necessidade de apresentar dados no Relatório de Gestão. Assim, é proposto também um fluxo para coleta e avaliação permanente da extensão no IFSP, conforme apresentado no Apêndice C. Com relação às responsabilidades para execução desse fluxo, já constam entre as atribuições da Pró-reitoria de Extensão a análise e o controle das políticas instituídas no seu âmbito de atuação, sendo necessário delegar essa tarefa também ao CONEX. Para os *campi*, os Coordenadores de Extensão têm a mesma atribuição, porém é sugerido que a Comissão de Extensão também seja devidamente regulamentada e faça parte dessa análise, para validar os dados de forma colegiada.

Com relação à periodicidade da avaliação, sugere-se que os indicadores para os níveis estratégico e tático venham a ser coletados e avaliados anualmente, conforme o ano orçamentário (de janeiro a dezembro de cada ano), e compilados a cada cinco anos, considerando o período de vigência do PDI. Quanto ao formulário referente ao nível operacional, recomenda-se o preenchimento à medida em que a atividade for desenvolvida, sempre que possível, ou imediatamente ao final da sua execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a tratar de três temas de forma articulada: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a extensão e a avaliação.

A avaliação da educação é um tema complexo, repleto de nuances e envolto em opções políticas e culturais. Quando se especifica o objeto da avaliação para a extensão, sua complexidade não se mostra de menor monta, uma vez que esse é um tema cuja discussão ainda cresce. A própria extensão também carece de aprofundamentos acerca da sua conceituação e prática, especialmente se esse assunto é tratado dentro de uma instituição de formação profissional, sendo esta uma modalidade educativa que ainda necessita ser mais estudada em suas possíveis e desejáveis interfaces com a chamada terceira missão acadêmica.

Considera-se que todos os objetivos da pesquisa foram atendidos. A começar pelos específicos, que tratou da investigação teórica sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, os fundamentos da extensão na educação superior brasileira e os princípios acerca das funções de planejamento e avaliação na gestão educacional. A partir da revisão da literatura, foi possível depreender que a EPT esteve por muito tempo exclusivamente ligada à preparação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Contudo, atualmente ela é compreendida como uma prática que busca desenvolver competências nos estudantes e prepará-los não só para a vida profissional, mas também para a vida em sociedade em um sentido mais amplo, o que, aliás, abrange as vivências sociais e técnicas do indivíduo ao longo da sua vida laboral.

Nesse sentido, a extensão pode ser assertivamente adotada como uma função formativa capaz de integrar a teoria ensinada em sala de aula à realidade do aluno, ao colocá-lo em contato direto com práticas reais de aprendizado, permitindo-lhe intervir diretamente na vida “em” e “da” sociedade, e com ela também desenvolver-se intelectual, cultural, ética e profissionalmente.

Talvez uma das maiores dificuldades da extensão seja a sua conceituação. Uma vez compreendido seu papel, a dificuldade seguinte é implementá-la, construir uma política consistente e fazê-la ser aceita pela comunidade, seja de dentro da instituição, seja de fora. E como defendê-la se os seus resultados não são

conhecidos? É nesse ponto que a avaliação cumpre o papel fundamental de fornecer informações de qualidade, não só para que a comunidade conheça os resultados das atividades, mas também para tomadas de decisões institucionais. Ainda que amplamente adotada no âmbito empresarial, a avaliação, que está ligada aos conceitos de gestão estratégica, pode ser adotada em ambientes de ensino, desde que não se perca de vista a função social da educação e, por conseguinte, da própria instituição de ensino.

O quarto objetivo específico – elaborar o estudo de caso com a organização foco da pesquisa, a partir da análise das práticas de avaliação da extensão atualmente adotadas – permitiu observar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) possui uma política institucionalizada para desenvolvimento da extensão, com o estabelecimento de programas e focos de ações bem definidos, bem como com a dedicação de setores para o seu gerenciamento. Contudo, a atuação frente à avaliação da extensão – a qual necessita ser aprimorada – vem ocorrendo somente quando provocados por instâncias superiores de controle, pelo Relatório de Gestão exigido pelo Tribunal de Contas da União ou pela autoavaliação submetida ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ambos de periodicidade anual.

Para tentar contornar essa lacuna, foi cumprido o objetivo geral deste trabalho, qual seja: propor um modelo de instrumento de avaliação da extensão com indicadores de desempenho fundamentais que fornecessem informações consolidadas às esferas superiores na organização em foco. A pergunta que guiou a pesquisa – quais indicadores podem ser utilizados para avaliar a extensão nessa organização? – direcionou os esforços para o cumprimento do objetivo geral.

Ao todo, foram propostos 46 indicadores, em cinco dimensões de análise: gerencial, execução e produtos das atividades, discentes, servidores e relação com sociedade. Pode-se afirmar que os indicadores fazem parte da rotina das atividades de extensão no IFSP, o que justifica a quantidade proposta, não sendo utópica a obtenção de todos eles.

A partir dos indicadores, foram propostos dois formulários que podem ser adotados pela instituição em foco: um ligado diretamente à execução das atividades (nível operacional), e outro ligado ao nível gerencial (estratégico e tático). Para a elaboração desses formulários, os indicadores não foram separados por dimensão de

análise, mas agrupados conforme a fonte de coleta da informação.

Além dos indicadores, organizados nos dois formulários, também foi proposto um fluxo para coleta e análise de dados, para que a avaliação da extensão ocorra de fato dentro de um processo gerencial, e não somente como prestação de contas a órgãos de controle. A avaliação periódica tem por proposta facilitar o aferimento do cumprimento da missão institucional e dos programas de extensão, gerando informações de que possibilitem novas tomadas de decisões.

Importante ressaltar que a coleta dos dados que deve ocorrer no nível operacional vai suprir os níveis hierárquicos superiores com informações valiosas acerca de questões como tipos de atividades propostas, público-alvo e utilização de recursos financeiros, entre outros. Assim, o trabalho realizado na base institucional auxilia os níveis superiores, o que sugere um trabalho sistêmico e colaborativo entre as diferentes instâncias ou níveis organizacionais.

Buscou-se a simplicidade na proposição dos indicadores, considerando sua facilidade de obtenção e interpretação, bem como a possibilidade de compilação pelo sistema de informações utilizado para registro das atividades de extensão. A proposta ora apresentada não visava “revolucionar” a avaliação da extensão no IFSP, mas oferecer uma base de indicadores mínimos para que fosse possível a mensuração das atividades e sua relação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de modo a possibilitar um acompanhamento mais criterioso do desempenho institucional referente à extensão.

Não foram propostos indicadores de caracterização institucional, como amplamente indicado pela literatura, pois na descrição feita durante o estudo de caso constatou-se que políticas institucionais para a extensão já existem no IFSP, assim como regramentos específicos e indicação de programas no PDI. Sugere-se, no entanto, que as políticas sejam revisadas periodicamente, inclusive de maneira qualitativa, preferencialmente com a participação da comunidade, para extinção ou incremento das propostas ativas. Nesse caso, o uso dos indicadores de desempenho propostos deve ser de grande valia para a revisão das atividades de extensão desenvolvidas na organização.

A pesquisa apresentou como principal desafio a proposição de indicadores para avaliação da extensão somente a partir da literatura disponível, sem a validação dos

gestores do IFSP. A mudança de dirigentes durante o período da pesquisa, considerando o cenário político corrente da instituição (período eleitoral para mudança de reitor e posterior indicação de novos pró-reitores e diretores setoriais), tornaria complexo um acompanhamento completo da proposta. Além disso, não foi possível explorar questões acerca da avaliação de impacto das atividades, dada a complexidade e vastidão de possibilidades desse assunto, o que poderá vir a ser realizado em trabalhos futuros.

Sem dúvida, fazem-se necessárias futuras reaproximações sobre o tema da avaliação da extensão. Nessa direção, uma das possibilidades seria o acompanhamento da implantação da proposta ora apresentada, o que permitiria extrapolar os limites deste estudo e incrementar as práticas de avaliação, além de outros possíveis encaminhamentos, tais como a avaliação da experiência dos alunos, a avaliação do impacto das atividades extensionistas, a adoção de indicadores qualitativos, entre outros.

Esses temas, inclusive, se mostram relevantes para aprofundamento em novos estudos, especialmente a partir da creditação curricular obrigatória da extensão, ou da participação cada vez maior da população em decisões políticas, seja por movimentos pós redemocratização da política brasileira ou pela crescente interação em mídias sociais.

Acredita-se que a pesquisa tenha trazido contribuições não somente ao IFSP, uma vez que a proposição de indicadores pode proporcionar subsídios para uma rediscussão de definição de políticas de extensão da instituição aqui apresentada, mas também à literatura, tendo como foco a avaliação da extensão em uma instituição de EPT, pois reconhece-se como relevante pesquisar sobre a gestão e avaliação em sistemas, redes e unidades de ensino que se dedicam a essa modalidade educativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil. **Roteiro**, Edição Especial, p. 177-208, dez. 2018.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAUJO, R. M. L. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.22, n.82, p. 197-214, jan./mar. 2014.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v.39, n.2, p. 48-67, mai./ago. 2013.

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação**, v.14, n.2, p. 453-469, jul. 2009.

BATISTA, S. S. S. Educação profissional e tecnológica: politécnica e emancipação. In: ALMEIDA, I. B.; BATISTA, S. S. S. (Orgs.). **Educação tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap.2, p.27-38.

BATISTA, Z. N.; KERBAUY, M. T. M. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto da formação do ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.13, n.3, p. 916-930, jul./set., 2018.

BIANCOLINO, C. A.; KNISS, C. T.; MACCARI, E. A.; RABECHINI JR., R. Protocolo para elaboração de relatos de produção técnica. **Revista de Gestão e Projetos**, v.3, n.2, p. 294-307, mai./ago. 2012.

BILERT, V. S. S.; SOUZA, C. M. M. Produção do conhecimento científico em extensão universitária: uma análise bibliométrica do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v.26, n.2, abr./jun. 2019.

BRANDÃO, C. F. Apontamentos sobre a política educacional pública brasileira para a educação tecnológica e profissional nas últimas décadas. In: ALMEIDA, I. B.; BATISTA, S. S. S. (Orgs.). **Educação tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap.4, p.63-76.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937.

_____. Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 1967.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

_____. Decreto-Lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 1969.

_____. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004b.

_____. Decreto nº 5.224 de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 2004c.

_____. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 20 jul. 2010b.

_____. Decreto 7.416 de 30 de dezembro de 2010. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2010a.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b.

_____. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008. Disponível em <<https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>, Acesso em: 20 set. 2020.

_____. **Avaliação externa das instituições de ensino superior**: diretrizes e instrumentos. Brasília, DF, 2016b. Disponível em <<http://inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2&previewFileIndex=>>>, Acesso em: 31 mai. 2021.

_____. **Edital ProExt 2016**. Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu. Brasília, DF, 2016a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17188-proext-01-2016-edital&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>, Acesso em: 31 jan. 2021.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>, Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>, Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/589185/590266/diretrizes.pdf/66c3b29b-e4fb-42f6-a6db-908d1ffb16e8>>, Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Nota técnica nº 65/2014**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/notatecnica65de2014.pdf>>, Acesso em: 03 ago. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>, Acesso em 21 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 436/2001**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>, Acesso em 21 out. 2020.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 29/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>, Acesso em 12 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Indicadores de programas**: Guia Metodológico. Brasília: MP, 2010.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, ano 23, n.34, p. 13-27, 2005.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Estudos**, ano 24, n.36, p. 7-22, jun. 2006.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.6, n.1, p. 167-183, mai. 2013.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J. A. O.; SOARES, V. L. P. C. **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CARAVANTES, G. R.; PANNO, C. C.; KLOCCKNER, M. C. **Administração** [livro eletrônico]: teorias e processos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CASTRO, M. H. M. Universidade e inovação: configurações institucionais e terceira missão. **Caderno CRH**, v.24, n.63, p. 555-573, set./dez. 2011.

CEZAR, T. T.; FERREIRA, L. S. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.4, p. 2141-2158, 2016.

CIAVATA, M. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 30-44, out./dez. 2019.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; FORPLAN – Fórum de Planejamento e Administração. **Metodologia da matriz orçamentária da rede de ensino profissional e tecnológico de 2020**. 2019. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/assuntos/gestao/orcamento/metodologia-da-matriz-conif-2020.pdf>>, Acesso em: 05 jan. 2021.

CORRÊA, E. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.1, n.1, p. 12-15, jul. 2003.

CORTELAZZO, A. L. Natureza dos Cursos Superiores de Tecnologia. In: ALMEIDA, I. B.; BATISTA, S. S. S. (Orgs.). **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap.1, p.13-25.

COVER, I. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. **Anais do X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, v.45, n.1, 2020.

CUNHA, M. I. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores. **Avaliação**, v.19, n.2, p. 453-462, jul. 2014.

DALBEN, A. I. L. F.; VIANNA, P. C. M. Gestão e avaliação da extensão universitária: a construção de indicadores de qualidade. **Interagir: pensando a extensão**, n.13, p. 31-39, jan./dez. 2008.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10.ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditação da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>, Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.8, n.1, p. 31-47, mar. 2003.

_____. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v.1, n.1, p. 15-24, jun. 2012.

ELPO, M. E. H. C. Avaliação da Extensão Universitária na Proposta do SINAES. **Anais do II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

FARTES, V. L. B. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 657-684, set./dez. 2008

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto da expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, v.34, n.123, p. 407-424, abr./jun. 2013.

FERREIRA, N. S. C. Prefácio. In: CALDERÓN, A. I. **Educação superior**: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.59, p. 225-269, ago. 1997.

_____. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 637-656, set./dez. 2008.

FLECK, C. F. A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v.7, n.3, p. 270-298, set./dez. 2011.

FOLIGNO, A. Z.; SILVA, F. L.; MACHADO, M. M. Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020). **Anais do XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional**, São Paulo, 2020.

FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas Brasileiras. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF, 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Brasília, DF, 2001a.

Disponível em:

<http://www.uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf> ,

Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária.** Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus (BA): UESC, 2001b.

_____. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras:** estudo comparativo 1993/2004. 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007a.

_____. **Extensão universitária:** organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007b.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012.

_____. **Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária.** Campina Grande, PB: EDUEFCG, 2017.

FORPROEXT – FÓRUM de Pró-reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **XIII FORPROEXT: Contribuições.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/extensao/arquivos-1/Forproextcontribuicoesparaapoliticaeextensaodaredefederaldeeducacaoprofessionalcientificaetecnologica2015.pdf>> , Acesso em: 31 jan. 2021.

FRANCO, E. R. P. S. Apresentação. In: CALDERÓN, A. I. **Educação superior:** construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.13, n.4, p. 1632-1651, out./dez., 2018.

GATTI, B. Avaliação da extensão universitária: da institucionalização às suas práticas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.2, n.2, p. 22-27, jul. 2004.

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**, v.25, n.02, p. 395-415, jul. 2020.

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

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995b.

_____. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B.; GODOY, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMEZ, S. R. M.; CORTE, M. G. D.; ROSSO, G. P. A reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.5, p. 1-21, mai. 2019.

GONÇALVES, N. G.; VIEIRA, C. S. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v.8, n.15, p. 269-291, jan./jun. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, p. 30-41, nov. 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INCROCCI, L. M. M. C.; ANDRADE, T. H. N. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt MEC. **Revista Sociedade e Estado**, v.33, n.1, jan./abr. 2018.

IFSP – Instituto Federal de São Paulo. **Resolução nº 199 de 13 de dezembro de 2010**. Aprova o regulamento da Comissão Própria de Avaliação do IFSP. São Paulo, SP, 2010. Disponível em <http://intranet.ctd.ifsp.edu.br/cpa/images/stories/arquivos/Regulamento_Resolucao_199.pdf>, Acesso em: 26 jul. 2021.

_____. **Estatuto do IFSP**. São Paulo, SP, 2013a. Disponível em <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/docs/DocumentosInstitucionais_-_Arquivos_-_Drive_IFSP_1.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Portaria 3.639 de 25 de julho de 2013**. Regulamento do Programa de Bolsas de Extensão para alunos do IFSP. São Paulo, SP, 2013b. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/prx/NormasManuais/Portaria_3639_2013_-_Bolsa_Extensao.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Regimento Geral do IFSP.** São Paulo, SP, 2014. Disponível em <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/docs/regimento_geral_do_ifsp.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Portaria 2.968 de 24 de agosto de 2015.** Regulamento das Ações de Extensão. São Paulo, SP, 2015a. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/prx/NormasManuais/2015_Portaria_2968_Regulamenta_as_aes_de_extenso.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Resolução nº 46 de 15 de junho de 2015.** Aprova o Regulamento do Conselho de Extensão do IFSP. São Paulo, SP, 2015c. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Conselhos/Resol_46_Aprova_regulamento_conselho_extenso_anexo-2.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Resolução nº 135 de 08 de dezembro de 2015.** Aprova o Regimento Interno do Conselho de Extensão do IFSP. São Paulo, SP, 2015b. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Conselhos/Resol_135_Aprova-Regimento-Interno-do-Conselho-de-ExtensaoCONEX.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. **Anuário IFSP nº 2.** São Paulo, SP, 2016a. Disponível em <https://ifsp.edu.br/images/pdf/GAB/Outros_documentos/Anuario_IFSP_2_2016.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Regimento dos Câmpus do Instituto Federal de São Paulo.** São Paulo, SP, 2016b. Disponível em <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resoluo_26_2016_Aprova-o-regimento-dos-cmpus-do-ifsp.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Resolução nº 159 de 28 de novembro de 2017.** Aprova a criação da Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia do Instituto Federal de São Paulo. São Paulo, SP, 2017. Disponível em <https://inova.ifsp.edu.br/images/INOVA/Sobre/Resol_159_2017_Aprova-a-Criao-da-Ag-de-Inovao-do-IFSP.pdf>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023.** São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>>, Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Câmpus.** São Paulo, SP, 2021a. Disponível em <<https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Relatório de Gestão 2020.** São Paulo, SP, 2021b. Disponível em <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/91-assuntos/desenvolvimento-institucional/desenv-institucional/137-relatorio-de-gestao#RG05>>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Normas e legislação.** Manuais. São Paulo, SP, 2021c. Disponível em <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/84-assuntos/extensao/993-normas-e-manuais>>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Comissão Própria de Avaliação**. Relatórios São Paulo, SP, 2021d. Disponível em <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/73-assuntos/reitoria/comissoes/cpa/67-cpa>>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Portal de dados abertos do IFSP**. São Paulo, SP, 2021e. Disponível em <<https://dados.ifsp.edu.br/>>, Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Sistema Unificado de Administração Pública**. São Paulo, SP, 2022. Disponível em <<https://suap.ifsp.edu.br/>>, Acesso em 26 fev. 2022.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

_____. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, n.56, v.2, p.137-160, abr./jun. 2005.

_____. Indicadores no ciclo de políticas e programas sociais no Brasil. In: SIMÕES, A.; ALKMIM, A. C. (Orgs.). **Indicadores sociais**: passado, presente e futuro. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. **Anais do II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

KIENETZ, T. B.; VIEIRA, K. M.; VISENTINI, M. S. Extensão Universitária: avaliar para evoluir. **Teoria e Prática em Administração**, v.10, n.1, p 111-118, jan./jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

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

LOPES, M. W. V. Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro. **Research, Society and Development**, v.8, n.10, p.01-20, 2019.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, n.19, p. 8-13, abr. 2000.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, M. M. Responsabilidade social da educação superior, extensão e relacionamento IES-sociedade: diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, Porto Alegre, 2021.

MACHADO, M. M.; PRADOS, R. M. N. As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e a Responsabilidade Social no Ensino Superior de Graduação Tecnológica. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, v. 22, p. 41-49, set. 2018.

MACHADO, M. M.; PRADOS, R. M. N. ; MARTINO, M. A. A educação profissional e tecnológica e a prática extensionista: algumas reflexões. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, v.2, p. 120-129, out. 2016.

_____. A extensão e a educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza: realizações, desafios e oportunidades. In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018. cap.11, p.197-213.

MACHADO, M. M.; SILVA, F. L.; FOLIGNO, A. Z.; SANTOS, S. P.; CUNHA, D. G. Organização e gestão de sistemas e unidades de ensino e relacionamento IES-sociedade: Educação de nível tecnológico em foco. **Anais da XI Conferência FORGES - A Cooperação no Ensino Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa perante os Desafios Globais**, Setúbal – Portugal, Macau – China, 2021.

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

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.27, n.105, p. 732-754, out./dez. 2019.

MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BRBOSA, J. K. S. F.; NASCIMENTO, F. L. S. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, v.04, p.223-235, 2018.

MUSSE, I; MACHADO, A. F. Perfil dos indivíduos que cursam educação profissional no Brasil. **Economia e Sociedade**, v.22, n.1 (47), p. 237-262, abr. 2013.

NASCIMENTO, J. M. L.; CURI, R. C.; CURI, W. F.; SOUZA, C. B. Metodologia para avaliar a responsabilidade social das universidades públicas. **Avaliação**, v.20, n.3, p. 685-702, nov. 2015.

OCTS-OEI – OBSERVATORIO Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad e RICYT – Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. **Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconómico**: Manual de Valencia. Disponível em: <http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2017/06/files_manual_vinculacion.pdf>, Acesso em: 21 mai. 2020.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 10.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Introdução à administração**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, J. P.; COSTA, C. L. Extensão na educação profissional e tecnológica e práticas educativas com comunidade(s): desafios e possibilidades. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, João Pessoa, 2017.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional. Brasília: Fundação Santillana; Moderna: São Paulo, 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3.ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2002.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceitos e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v.1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PETEROSSO, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

_____, H. G. **Aula inaugural**. Notas de aula. Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. 11 mar. 2020. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____, H. G. Resgate histórico dos cursos de tecnologia: de ensino superior à educação profissional. **Youtube**, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZpRP_KMIgc>. Acesso em: 16 jan. 2022.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: Resultados e implicações. **Avaliação**, v.15, n.3, p. 109-129, nov. 2010.

RIBEIRO, R. M. C. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v.15, n.1, p. 81-88, jul. 2011.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional** [livro eletrônico]: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2019.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROBBINS, S. P.; DECENZO, D. A. **Fundamento de administração**: conceitos essenciais e aplicações. 4.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

RUA, M. G. **Desmistificando o problema**: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fUFAM-MariadasGraEstudoIndicadores-novo.pdf>>, Aceso em: 18 jun. 2020.

RUEDA, I.; ACOSTA, B.; CUEVA, F. Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. **Educación & Sociedade**, vol.41, p.1-16, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>, Acesso em 15 out. 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SIGProj – **Sistema de informação e gestão de projetos**. Rio de Janeiro, RJ, 2022. Disponível em <<http://sigproj.ufrj.br/>>, acesso em 26 fev. 2022.

SILVA, J. D. F. **Educação profissional, trabalho e desenvolvimento regional no Brasil no período recente**. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

SISTEC – **Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2022. Disponível em <<https://sistec.mec.gov.br>>, acesso em 26 fev. 2022.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2ed. São Paulo: Alínea, 2010.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (orgs.) **Avaliação educacional** [livro eletrônico]: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2019.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v.44, n.2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

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

TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, F. A. A.; SANTOS, L. A. S. Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. **Holos**, v.2, p. 1-11, 2020.

TCU – Tribunal de Contas da União. **Acórdão 2267/2005 Plenário**. Brasília, DF, 2005. Disponível em < https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*KEY%253AACORDAO-COMPLETO-26325/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse>, Acesso em 28 jul. 2021.

_____. Decisão nº 408/2002 Plenário. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/indicadores.pdf>>, Acesso em 28 jul. 2021.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v.3, n.2, jul.-dez. 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional**. Brasília: Fundação Santillana; Moderna: São Paulo, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZATTI, V. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.3, p.1461-1480, 2016.

APÊNDICE A – Formulário 1 – nível gerencial (estratégico e tático)

1 Indicação do recurso disponível para o período

1.1 Recurso total da IES	
1.2 Recurso orçamentário disponível para a extensão	
1.3 Recurso captado em editais externos	
1.4 Recurso captado em parcerias	

2 Editais lançados no período (indicar quantidade referente à área temática)

2.1 Editais de fomento	Quantidade
a) Comunicação	
b) Cultura	
c) Direitos humanos e justiça	
d) Educação	
e) Meio ambiente	
f) Saúde	
g) Tecnologia e produção	
h) Trabalho	
i) Multidisciplinar	
2.1 Editais sem fomento	Quantidade
a) Comunicação	
b) Cultura	
c) Direitos humanos e justiça	
d) Educação	
e) Meio ambiente	
f) Saúde	
g) Tecnologia e produção	
h) Trabalho	
i) Multidisciplinar	

3 Estrutura gerencial dedicada à extensão

3.1 Equipe administrativa	Quantidade
a) Servidores técnico-administrativos	
b) Servidores docentes	
3.2 Grupos de extensão	Quantidade

a) No <i>campus</i>	
b) Entre <i>campi</i>	

4 Quantidade total de servidores e discentes

4.1 Total de servidores técnico-administrativos	
4.2 Total de servidores docentes	
4.3 Total de discentes matriculados no ensino médio	
4.4 Total de discentes matriculados no ensino superior	
4.5 Total de discentes matriculados na pós-graduação	

5 Relação direta com a comunidade

5.1 Participação organizacional	Sim	Não
a) Participação da comunidade nos órgãos colegiados do IFSP (especificar)		
b) Participação do IFSP em instâncias de organizações externas (especificar)		
5.2 Disponibilidade de equipamentos do IFSP	Sim	Não
a) Bibliotecas		
b) Laboratórios		
c) Outros (especificar)		

6 Meios de comunicação com a comunidade

	6.1 Publicação de periódico
	6.2 Presença em redes sociais
	6.3 Rádios comunitárias
	6.4 Outros (especificar)

7 Estágios

7.1 Tipo de estágio	Total de alunos	Alunos em estágio
a) Obrigatório		
b) Não obrigatório		

APÊNDICE B – Formulário 2 – nível operacional (registro da atividade)

1 Tipo de atividade (escolher uma opção e especificar)

1.1 Programa	
<input type="checkbox"/>	a) Previsto no PDI
<input type="checkbox"/>	b) Não previsto no PDI
1.2 Projeto	
<input type="checkbox"/>	a) Vinculado a programa institucional (especificar)
<input type="checkbox"/>	b) Vinculado a programa (especificar)
<input type="checkbox"/>	c) Não vinculado a programa
1.3 Curso	
<input type="checkbox"/>	a.1) Formação inicial
<input type="checkbox"/>	a.2) Formação continuada
<input type="checkbox"/>	a.3) Livre
<input type="checkbox"/>	b.1) Presencial
<input type="checkbox"/>	b.2) A distância
1.4 Evento	
<input type="checkbox"/>	a) Ciclo de debates
<input type="checkbox"/>	b) Congresso
<input type="checkbox"/>	c) Encontro
<input type="checkbox"/>	d) Esportivo
<input type="checkbox"/>	e) Espetáculo
<input type="checkbox"/>	f) Exposição
<input type="checkbox"/>	g) Festival
<input type="checkbox"/>	h) Feira
<input type="checkbox"/>	i) Oficina
<input type="checkbox"/>	j) Palestra ou conferência
<input type="checkbox"/>	k) Seminário
<input type="checkbox"/>	l) Visita técnica
<input type="checkbox"/>	m) Outro (especificar)
1.5 Prestação de serviços	
<input type="checkbox"/>	a) Assessoria
<input type="checkbox"/>	b) Consultoria
<input type="checkbox"/>	c) Curadoria
<input type="checkbox"/>	d) Atendimento a público em espaços de cultura,

	ciência e tecnologia (especificar o espaço)
--	---

2 Área temática

	2.1 Comunicação
	2.2 Cultura
	2.3 Direitos humanos e justiça
	2.4 Educação
	2.5 Meio ambiente
	2.6 Saúde
	2.7 Tecnologia e produção
	2.8 Trabalho

3 Carga horária da atividade

3.1 Carga horária total prevista	
3.2 Carga horária total executada	

4 Público atendido

4.1 Instituição de origem	Ingressantes	Concluintes
a) Instituições governamentais municipais		
b) Instituições governamentais estaduais		
c) Instituições governamentais federais		
d) Escola de ensino fundamental		
e) Escola de ensino médio		
f) Movimentos sociais		
g) Organizações não governamentais		
h) Grupos comunitários		
i) Organizações de iniciativa privada		
j) Público interno do IFSP		
4.2 Faixa etária	Ingressantes	Concluintes
a) 5 a 9 anos		
b) 10 a 14 anos		
c) 15 a 19 anos		
d) 20 a 24 anos		
e) 25 a 29 anos		
f) 30 a 34 anos		

g) 35 a 39 anos		
h) 40 a 44 anos		
i) 45 a 49 anos		
j) 50 a 54 anos		
k) 55 a 59 anos		
l) Acima de 60 anos		
4.3 Gênero	Ingressantes	Concluintes
a) Feminino		
b) Masculino		
4.4 Perfil profissional	Ingressantes	Concluintes
a) Estudantes da educação básica		
b) Professores da educação básica		
c) Pessoa com deficiência		
d) Profissionais do setor industrial		
e) Profissionais do setor agrícola		
f) Profissionais do setor terciário		

5 A atividade proposta está articulada com outras de ensino ou pesquisa?

5.1 Atividade-fim	Sim	Não
a) Ensino		
b) Pesquisa		
c) Extensão		

Especificar.

6 O projeto gerou:

6.1 Produção intelectual	Sim	Não
a) Artigo		
b) Livros/capítulos de livros		
c) Apresentação de trabalho em eventos		
d) Publicação em anais de eventos científicos		
e) Outro		
6.2 Produtos à comunidade	Sim	Não
a) Cartilha		
b) Manual		
c) Produção audiovisual		
d) Jogos		

e) Aplicativos		
f) Outro		
6.3 Novas linhas de pesquisa		
6.4 Criação ou readequação de disciplinas		

Especificar produtos gerados e, se possível, incluir cópia ou *link* para acesso.

7 Recursos financeiros

7.1 Natureza de despesa	Previsto	Executado
a) Bolsa discente		
b) Material de consumo		
c) Material permanente		
d) Serviços de terceiros		

8 Participação da comunidade na elaboração do projeto

8.1 Houve participação da comunidade:	Sim	Não
a) Na elaboração do projeto		
b) A demanda partiu da comunidade		
c) Na discussão dos resultados		

9 Equipe da atividade

9.1 Servidores	Carga horária	Ingressantes	Concluintes	
a) Docentes – bolsistas				
b) Docentes – voluntários				
c) Técnicos – bolsistas				
d) Técnicos – voluntários				
9.2 Discentes	Carga horária	Ingressantes	Concluintes	Período do curso
a) Nível médio – bolsistas				
b) Nível médio – voluntários				
c) Nível superior – bolsistas				
d) Nível superior – voluntários				
9.2 Outros	Carga horária	Ingressantes	Concluintes	
a) Colaboradores voluntários				

10 Seleção dos discentes

10.1 Seleção dos bolsistas	Quantidade
a) Vagas disponíveis	
b) Candidatos	
10.2 Seleção dos voluntários	Quantidade
a) Vagas disponíveis	
b) Candidatos	

10.2 Condições para participação como bolsista ou voluntário	Bolsista		Voluntário	
	Sim	Não	Sim	Não
a) Curso				
b) Idade				
c) Gênero				
d) Nota				
e) Experiência anterior				
f) Período/semestre do curso				
g) Outros (especificar)				

10.3 Houve participação do discente:	Sim	Não
c) Na elaboração do projeto		
d) Na discussão dos resultados		
10.4 Há vinculação da proposta ao Projeto Político Curricular de cursos? (especificar)		

11 Parcerias

11.1 Tipo	
	a) Contrato
	b) Convênio
	c) Acordo de cooperação técnica
	d) Contratação indireta (Fundação de Apoio)
	e) Termo de parceria
	f) Sem formalização
11.2 Constituição jurídica do parceiro	
	a) Público
	b) Privado

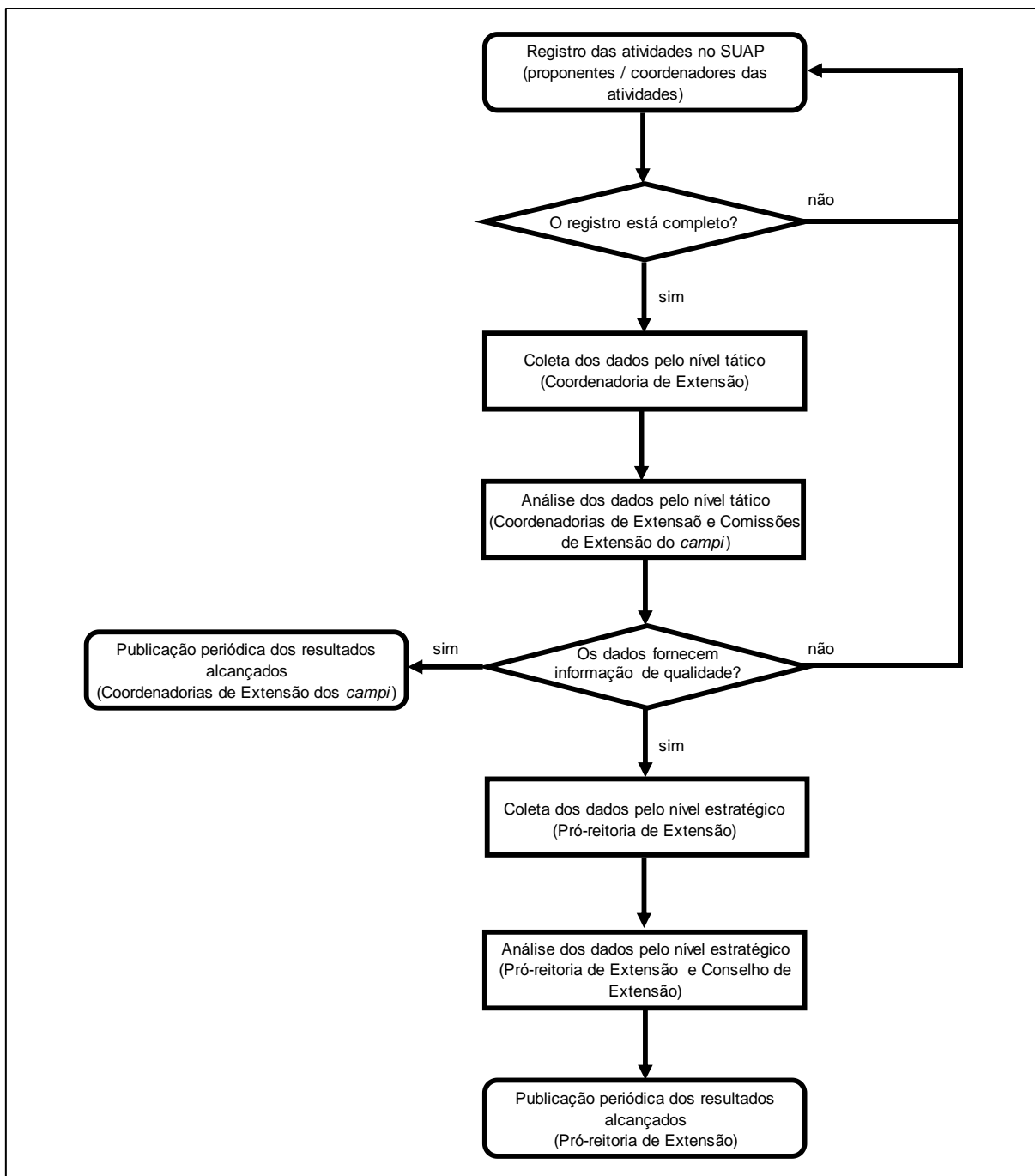
	c) Terceiro setor
11.3 Porte	
	a) Pequeno
	b) Médio
	c) Grande
11.4 Abrangência	
	a) Local
	b) Regional
	c) Nacional
	d) Internacional

12 Emissão de certificados

12.1 Tipo	Quantidade
a) Formação profissional	
b) Formação de professores da educação básica	
c) Outro (especificar)	

13 A atividade proposta se enquadra em uma modalidade descrita abaixo?

	13.1 Atividades de cultura, esporte e lazer
	13.2 Promoção da cidadania e diversidade
	13.3 Pessoas em situação de vulnerabilidade social
	13.4 Atendimento a pessoas com deficiência
	13.5 Empreendedorismo / Empresa Junior / Incubadora
	13.6 Gestão de propriedade intelectual
	13.7 Serviços de saúde

APÊNDICE C – Proposta de fluxo para avaliação da extensão

ANEXO A – Autorização da Pró-reitoria de Extensão do IFSP para condução do estudo de caso

04/06/2020
Email – ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO – Outlook

Re: Autorização para análise de projetos de extensão

Luciana Harumi dos Santos Sakano <lucianaharumi@ifsp.edu.br>
 Qui, 04/06/2020 16:39
 Para: ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO <adriane.foligno@cspso.gov.br>
 Cc: dpp@ifsp.edu.br <dpp@ifsp.edu.br>

1 anexos (78 KB)
 AssEmailPRX_Luciana.jpg;

Prezada Adriane,

Parabenizamos pela pesquisa que, certamente, será uma importante contribuição para o desenvolvimento da Extensão, bem como autorizamos o acesso aos dados para as análises pretendidas.

Fico à disposição.

Atenciosamente,



**CREDITAÇÃO
DA EXTENSÃO**

Luciana Harumi S. Sakano
 Assistente em Administração
 Dir. Adj. de Acompanhamento de Projetos
 Instituto Federal de São Paulo - DAAP/DPP/PRX
 +55 11 3775 4571 | 4572 | 4573 | 4574



**INSTITUTO
FEDERAL**
São Paulo

De: "ADRIANE ZANGIACOMO FOLIGNO" <adriane.foligno@cspso.gov.br>
Para: dpp@ifsp.edu.br
Enviadas: Quinta-feira, 28 de maio de 2020 17:59:42
Assunto: Autorização para análise de projetos de extensão

Prezadas colegas, boa tarde

Como já é do conhecimento de vocês, faço parte do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Minha pesquisa trata de um estudo sobre indicadores de desempenho para avaliação de atividades de extensão. A intenção é compreender as práticas de avaliação atualmente adotadas nos projetos de extensão e, a partir daí, elaborar indicadores de desempenho que possam ser amplamente adotados.

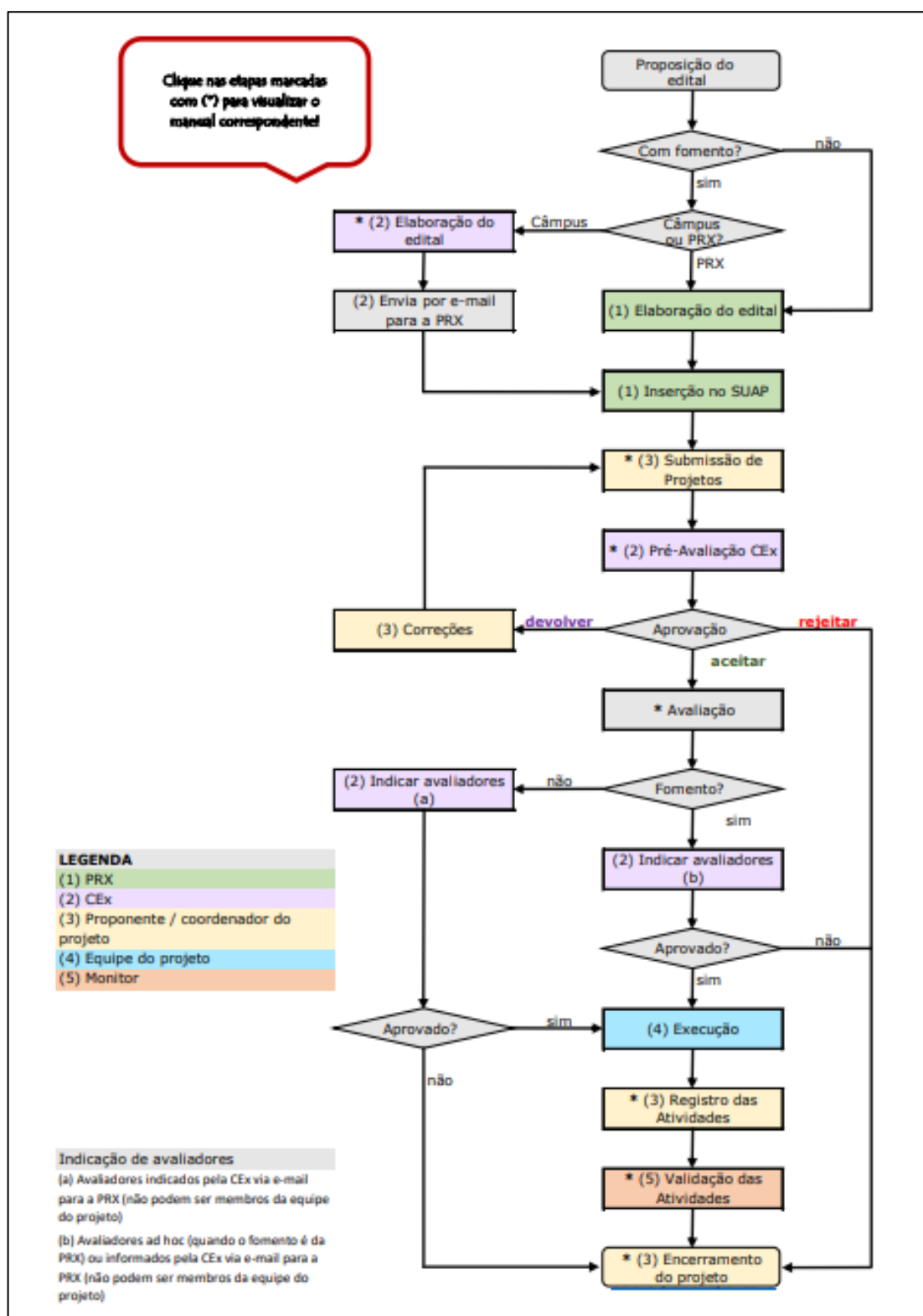
Para tanto, solicito autorização para analisar as práticas de avaliação adotadas nos projetos de extensão fomentados pela Pró-reitoria de Extensão, os quais já tenho acesso por meio do Suap, para fins acadêmicos. Ressalto que não serão publicados dados pessoais de quaisquer envolvidos.

Desde já agradeço a ajuda!

Adriane Zangiacomo Foligno

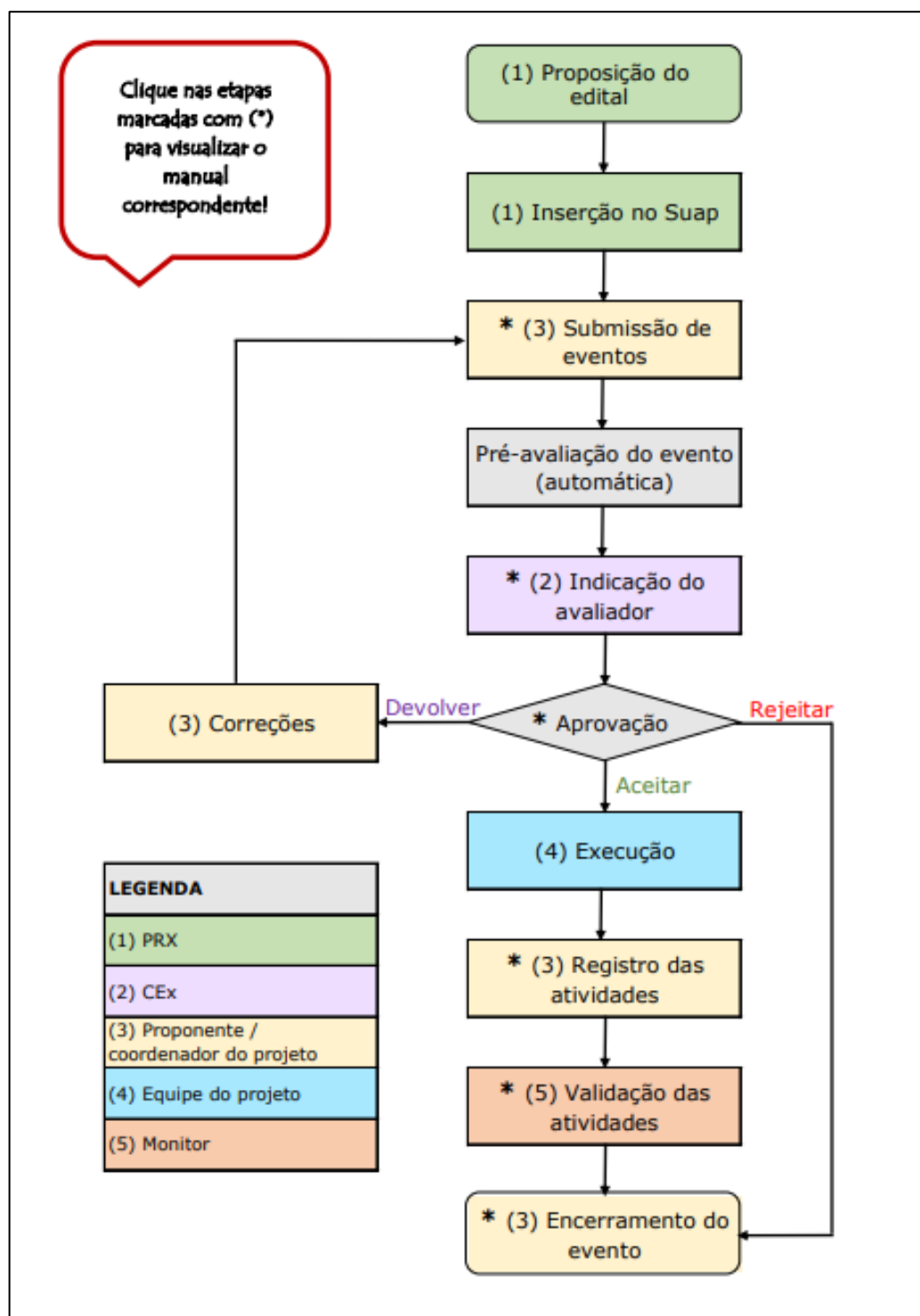
<https://outlook.office.com/mail/inbox/id/AAQKADZkZjY2NTdkLUWU3ZDctNGJhMy04MDk5LWZjZDYxNTkyOWMSYQAQA0syyyJSHYpGoA56d%2F...> 1/1

ANEXO B - Fluxograma de submissão de projetos



Fonte: IFSP, 2021c.

ANEXO C - Fluxograma de submissão de eventos



Fonte: IFSP, 2021c.