

Artigo

O uso da Teoria da Mudança para avaliar a integração curricular da extensão universitária

The use of the Theory of Change to evaluate the curricular integration of university extension

El uso de la Teoría del Cambio para evaluar la integración curricular de la extensión universitaria

Ana Maria Nunes Gimenez^{1*}, Muriel de Oliveira Gavira^{2**}, Michel Mott Machado^{3***}, Dyane Guedes Cunha^{4****}

*Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil e Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT/PPED), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. **Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Limeira-SP, Brasil. ***Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo-SP, Brasil. ****Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo-SP, Brasil.

Resumo

Organismos internacionais, tais como, Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial, têm alertado sobre os impactos, presentes e futuros da pandemia de COVID-19, especialmente no que se refere aos desafios a serem enfrentados com o aumento

¹ Pós-doutoranda no Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (DPCT/IG/Unicamp) - bolsista do CNPq - Brasil (processo nº 163879/2022-2), bolsa fornecida pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT/PPED). Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Doutora em Política Científica e Tecnológica pelo DPCT/IG/Unicamp. É vice-líder do Grupo de Estudos sobre Relações entre Universidade e Sociedade (GRUS/Unicamp) e integrante dos seguintes grupos de pesquisa: GEOPI/Unicamp, LEES/Unicamp e GEDAI/JFPR. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6187-0718>. E-mail: anamarianunesgimenez@gmail.com.

² Professora associada da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/Unicamp). Doutorado em Política Científica e Tecnológica pelo DPCT/IG/Unicamp e livre docência em Administração (Unicamp). Teve duas passagens em instituições no exterior: na *Rutgers University* (USA) e na *University of Victoria* (Canadá). É líder do Grupo de Estudos sobre as Relações Universidade-Sociedade (GRUS/Unicamp), pesquisadora colaboradora do Centro de Investigação de Tecnologias de Informação para uma Democracia Participativa (Portugal) e representante da Unicamp na *Talioires Network of Engaged Universities*. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0235-5900>. E-mail: mgfca@unicamp.br.

³ Docente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutor em Administração de Empresas (Universidade Presbiteriana Mackenzie), com pós-doutorado em *Business and Society* (York University, Toronto/CA). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (DGP/CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3444-8271>. E-mail: michel.machado@cpspos.sp.gov.br.

⁴ Bibliotecária Documentalista na Pró-reitoria de Extensão, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4085-2481>. E-mail: dgcunha@ifsp.edu.br.

da pobreza, das desigualdades sociais, da violência e sobre a necessidade de educação de qualidade. Alie-se a isso as pressões crescentes da sociedade por transparência e relevância das instituições de ensino superior, especialmente das instituições públicas, acendendo as discussões sobre um maior engajamento com a sociedade a partir das missões de ensino, pesquisa e extensão. Em vista desse contexto, neste trabalho propomos o uso da Teoria da Mudança para a avaliação dos impactos da integração da extensão universitária aos currículos do ensino superior, que aqui nomeamos de IEE – integração ensino-extensão. O referencial teórico que embasa a presente pesquisa é o da Universidade Cívica, a partir do qual refletimos sobre resultados esperados, no curto, médio e longo prazos. Essa reflexão permitiu a proposição de indicadores de monitoramento e de avaliação da IEE para três atores diferentes: estudantes, instituições de ensino superior (IES) e para os demais membros da sociedade. Os resultados são úteis para que gestores de IES e elaboradores de políticas possam prever formas de aperfeiçoamento da IEE.

Abstract

International organizations, such as the United Nations (UN), and World Bank have warned about the present and future impacts of the COVID-19 pandemic, especially concerning the challenges to be faced with the increase in poverty, social inequalities, violence and the need for quality education. Added to this are the growing pressures of society for transparency and relevance of higher education institutions, especially public institutions, sparking discussions on greater engagement with society from teaching, research, and extension missions. Given this context, in this work, we propose using the Theory of Change to assess the impacts of the integration of university extension to higher education curricula, which we call IEE – teaching-extension integration. The theoretical framework on which this research is based is that of the Civic University, from which we reflect on expected short, medium, and long-term results. This reflection made it possible to propose indicators for monitoring and evaluating the IEE for three different actors: students, higher education institutions (HEIs), and other members of society. The results are helpful for HEI managers, as well as policymakers, to predict ways to improve the IEE.

Resumen

Organismos internacionales, como las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial han alertado sobre los impactos presentes y futuros de la pandemia del COVID-19, especialmente en lo que respecta a los desafíos para enfrentar el aumento de la pobreza, las desigualdades sociales, la violencia y la necesidad de una educación de calidad. A esto se suman las crecientes presiones de la sociedad por la transparencia y pertinencia de las instituciones de educación superior, especialmente las públicas, lo que genera discusiones sobre un mayor compromiso con la sociedad desde las misiones de enseñanza, investigación y extensión. Ante este contexto, en este trabajo proponemos el uso de la Teoría del Cambio para evaluar los impactos de la integración de la extensión universitaria a los currículos de educación superior, lo que denominamos IEE - integración enseñanza-extensión. El marco teórico en el que se sustenta esta investigación es el de la Universidad Cívica, a partir del cual reflexionamos sobre los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo. Esta reflexión permitió proponer indicadores para el seguimiento y evaluación de la IEE para tres actores diferentes: estudiantes, instituciones de educación superior (IES) y otros miembros de la sociedad. Los resultados son útiles para que los administradores de las IES y los encargados de formular políticas pronostiquen formas de mejorar la IEE.

Palavras-chave: Ensino Superior, Integração Ensino-Extensão, Avaliação de Impactos, Métricas.

Keywords: Higher Education, Teaching-Extension Integration, Impact Assessment, Metrics.

Palabras clave: Educación Superior, Integración Docencia-Extensión, Evaluación de Impacto, Métricas.

1. Introdução

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios importantes para os países, com impactos econômicos, de saúde pública, educacionais, entre outros, que continuarão surtindo efeitos nos próximos anos. Isso será ainda mais grave nas comunidades em situação de vulnerabilidade, que sofrem com o aumento da pobreza, da insegurança alimentar, da violência, e com dificuldades de acesso a serviços de saúde e educação de qualidade (UNICEF, 2020; UNDP, 2020; WORLD BANK, 2020, 2021). Diante desse quadro, o trabalho conjunto de diversos atores - sociedade civil organizada, poder público, instituições educacionais, universidades e centros de pesquisa públicos e privados, por exemplo, é essencial para a garantia de justiça social e qualidade de vida a todos.

Durante a pandemia, diversas instituições de ensino superior, de norte a sul do Brasil, responderam prontamente aos desafios enfrentados pela sociedade mobilizando esforços para engajamento de suas missões de ensino, pesquisa e extensão em prol de diferentes demandas: necessidade de informações confiáveis sobre o vírus e a doença, estudos robustos sobre modelagem epidemiológica, aumento da capacidade de testagem, oferecimento de cursos, palestras, telemedicina, entre inúmeras outras ações voltadas à sociedade. Agora, o desafio que se coloca para o futuro é dar continuidade e aperfeiçoar os canais de comunicação que se ampliaram e intensificaram durante a pandemia.

Cabe destacar que parte considerável dos estudos contemporâneos sobre o ensino superior, busca entender diferentes aspectos da natureza e do ritmo das pressões por mudanças que universidades, especialmente as intensivas em pesquisa, e outras instituições educacionais do mundo todo estão vivenciando. Essas pressões envolvem desde uma busca constante pela inserção internacional, pelo aumento da produtividade da ciência, medida, por exemplo, pela quantidade de patentes geradas, pelo número de publicações em periódicos proeminentes e de alto impacto, incluindo a quantidade de vezes em que são citadas ou mesmo visualizadas. Nesse cenário, as instituições que obtiverem os melhores resultados estarão mais bem posicionadas em classificações internacionais e nacionais, os chamados *rankings*.

Ranieri (2018) menciona que os efeitos positivos geralmente atribuídos às referidas classificações (*rankings*) são os seguintes: para as instituições isso pode servir de estímulo à transparência e à divulgação de informações à sociedade, bem como para a melhoria dos padrões de ensino, e até mesmo da governança. Os ganhos para os estudantes estariam, em regra, no valor agregado ao diploma (*status*). Mas, a mesma autora menciona também que os *rankings* acabam compelindo as universidades a se ajustarem às regras competitivas, priorizando a reputação global, muitas vezes em detrimento do local/regional. Essa também é a opinião de John A. Douglass (2016), segundo o

qual os *rankings* globais estão obscurecendo aqueles que deveriam ser o real propósito das universidades nacionais (especialmente aquelas financiadas com recursos públicos) que é de serem relevantes, em primeiro lugar, às sociedades que lhes deram vida e propósito.

Para além da reputação conquistada por meio de indicadores de prestígio e produtividade também existem as pressões para que as universidades se engajem mais intensamente com diferentes setores da sociedade e com o seu entorno. Isso envolve, muitas vezes, a necessidade de redirecionarem o seu escopo de atuação, (re)orientando suas atividades de ensino e pesquisa para atendimento de demandas de diferentes públicos e com diferentes metas: inclusão social, agendas de pesquisa e programas de ensino mais atentos às demandas da sociedade, estreitamento de laços com atores externos à academia (comunidades, organizações da sociedade civil, setor governamental, setor empresarial etc.).

Goddard *et al.* (2016) mencionam que uma possível resposta às inúmeras pressões às quais as universidades têm sido submetidas está no ressurgimento do interesse pelo modelo de universidade cívica, entendida como uma instituição que se organiza e adapta não apenas em resposta às mudanças no ambiente do ensino superior, mas também por meio do engajamento reciprocamente ativo com uma ampla gama de grupos e organizações em diferentes escalas geográficas, conforme apontado por Goddard e Vallance (2013).

É a ideia de uma universidade cívica, portanto, que servirá de norte para as discussões realizadas no presente artigo, a partir da qual buscaremos refletir sobre a terceira missão das universidades, bem como sobre a inserção curricular da extensão universitária, mais especificamente, as ideias expressas na obra *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges* publicada por Goddard *et al.* (2016).

A partir desses elementos, o objetivo central deste artigo é propor indicadores de monitoramento e de avaliação dos impactos da curricularização ou creditação da extensão universitária, utilizando-se para tanto, o ideário da universidade cívica e o caminho metodológico da Teoria da Mudança (TdM).⁵ A partir desse arcabouço teórico e metodológico buscamos refletir sobre as mudanças ou transformações esperadas para as instituições de ensino superior, para a formação dos estudantes e para a sociedade. A fim de atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Pesquisas exploratórias são úteis para a investigação de assuntos ainda pouco explorados (COOPER; SCHINDLER, 2010), como é o caso da avaliação da curricularização da extensão universitária, no Brasil, que neste trabalho denominaremos de integração ensino-extensão (IEE).

⁵ Para o uso da TdM nos inspiramos em trabalho coletivo realizado no âmbito do “II Curso de Atualização em Métricas de Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais” (USP/FAPESP) e que tem a primeira autora do presente artigo como uma de suas autoras. Entretanto, a presente proposta inovadora e se distancia da experiência anterior ao incorporar um arcabouço teórico diferenciado e ainda desconhecido no Brasil, o ideário da Universidade Cívica, para a construção das dimensões de análise. Essa nova abordagem aprofunda e amplifica a reflexão sobre o papel das instituições de ensino superior na sociedade (especialmente quando financiadas com recursos públicos).

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo apresenta outras quatro partes, que tratam, respectivamente, da inserção da extensão nos currículos universitários (seção 2), do referencial teórico da universidade cívica (seção 3), dos procedimentos metodológicos (seção 4), e do modelo proposto de avaliação da IEE (seção 5).

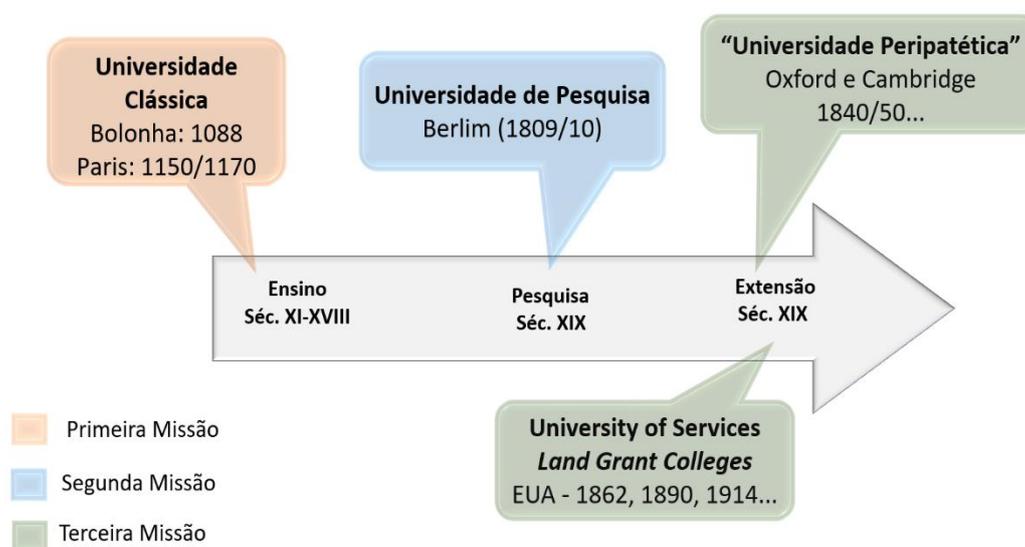
2. Terceira missão, extensão universitária e inserção curricular

Durante muitos séculos não houve uma preocupação por parte das instituições de ensino superior de organizar ou mesmo institucionalizar atividades que pudessem alcançar comunidades ou grupos externos aos seus muros. Isso somente ocorreu a partir das primeiras ações de extensão. Segundo Gimenez (2017, p. 60):

a ideia de organizar uma terceira missão não é tão recente, pois data do século XIX, mesmo século do surgimento da missão pesquisa e oito séculos após o surgimento da primeira universidade. Enquanto a primeira missão é originalmente italiana e francesa, a segunda alemã, a terceira missão é uma ideia inglesa que partiu do entendimento de que a universidade poderia alcançar públicos externos. Suas primeiras manifestações conformaram o que acabou sendo chamado de extensão universitária.

A missão ensino foi basicamente a única missão desenvolvida até o início do século XIX, quando foi criada a primeira universidade de pesquisa do mundo, a Universidade de Berlim, entre os anos de 1809 e 1810, conforme esboçado por Gimenez (2017) na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Linha Evolutiva das Missões Universitárias



Fonte: Adaptado de Gimenez (2017, p. 106).

Com a extensão, portanto, inaugurou-se a chamada “terceira missão”, assim nomeada principalmente porque ocorreu em momento posterior à criação das outras duas missões, o ensino e a pesquisa.

Molas-Gallart *et al.* (2002) explicam que a terceira missão apresenta a interação das instituições de ensino superior (IES) com a sociedade a partir das capacidades físicas e de conhecimento que essas instituições dispõem, ou seja, quando os resultados de suas atividades alcançam comunidades não acadêmicas. Jongbloed, Enders e Salerno (2008), por sua vez, entendem a terceira missão com um conjunto de atividades indissociáveis do ensino e da pesquisa, que envolve transferência de conhecimento, bem como envolvimento com comunidades externas (não é uma atividade residual).

A extensão universitária surge em meados do século XIX, na Europa, como uma terceira missão que serviria de interface entre o mundo acadêmico, o ensino e a pesquisa (outras duas missões) e a sociedade (GIMENEZ *et al.*, 2019; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). As ações precursoras teriam ocorrido com a educação continuada de adultos na Inglaterra (Oxford e Cambridge), por meio de palestras, cursos livres e de difusão cultural oferecidos à sociedade (PAULA, 2013; TAVARES; FREITAS, 2016; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). A extensão tem sido considerada um dos assuntos relevantes à reflexão sobre as complexas relações entre as IES e a sociedade (CURI FILHO; WOOD JR., 2021; GIMENEZ *et al.*, 2019; GIMENEZ; BONACELLI, 2021; MACHADO, 2021), o que tem a ver, entre outros aspectos, com o interesse por parte da universidade em discutir a missão e os valores acadêmicos (MARCOVITCH, 2017). Além disso, pode-se compreendê-la como uma missão acadêmica capaz de se contrapor ao processo de deslegitimação da universidade (SANTOS, 2011).

No Brasil, as primeiras experiências de extensão universitária surgiram entre os anos de 1911 e 1917, a partir de cursos e palestras (NOGUEIRA, 2001), porém sem contar com um alinhamento com questões econômicas e sociais, ou ainda demandas diretas da comunidade (CARBONARI; FERREIRA, 2007). Nos anos 1920 surge a extensão rural, em Lavras (1921) e Viçosa (1929), tendo como inspiração o modelo extensionista estadunidense de prestação de assistência técnica aos agricultores (ROCHA, 2001).

Outro marco da extensão universitária nacional é o Estatuto das Universidades Brasileiras, onde se estabeleceu que as universidades tivessem atividades de cursos e conferências e descreve diretamente que extensão universitária se destinava à “difusão de conhecimentos úteis” (BRASIL, 1931, n. p.). Nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), somente menciona a extensão como modalidade de curso ofertada pelas universidades (artigo 69, c) não apresentando avanço significativo sobre a concepção de extensão (SOUSA, 2010).

A Reforma Universitária de 1968 dispôs que universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior estendessem à comunidade os resultados das suas atividades de ensino e pesquisa (BRASIL, 1968), além de indicar que as IES deveriam proporcionar aos estudantes “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade” (BRASIL, 1968, p. 1). No entanto, Nogueira (2001) observa que a legislação indicava a prática da extensão como realização discente sem necessariamente o envolvimento de docentes, com um caráter de atividade opcional e

desvinculada das outras atividades acadêmicas. Outro aspecto desta Reforma de 1968 é que, apesar de incentivar a extensão universitária, não se retirou o caráter assistencialista da extensão presente durante os anos de governo militar, aliás, convém reconhecer que esteve relacionada à concepção e ao ideal de desenvolvimento da segurança nacional (NOGUEIRA, 2001; DE DEUS; HENRIQUES, 2017).

Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a primeira política de extensão universitária na forma do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, o qual foi concebido sob a censura, sem significativo avanço conceitual, além de fortemente influenciado pelo governo militar (NOGUEIRA, 2001).

Em 1987, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) é outro importante impulso para a extensão nas universidades públicas do país, uma vez que tal instituição – ativamente – busca a difusão, informação e valorização da extensão.

Na Constituição Federal Brasileira, em 1988, ensino, pesquisa e extensão passaram a ser considerados indissociáveis. Em 2001, com o segundo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), a integração da extensão nos currículos tornou-se obrigatória para as IES federais, e no terceiro PNE (BRASIL, 2014), a exigência de integração passa a abranger todas as IES brasileiras. Isso conduz à publicação da Resolução CNE/CES nº 7 de 2018, do Ministério da Educação, estabelecendo as diretrizes à inserção da extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação (BRASIL, 2018), o que se mostrou um passo decisivo à institucionalização da extensão no âmbito da educação superior brasileira, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014–2024, que vêm consolidar essa dimensão acadêmica, além de tornar sua creditação obrigatória para todas as IES brasileiras (BRASIL, 2014).

Essas diretrizes apresentam uma série de relações entre currículo e extensão, compreendidas como curricularização da extensão ou IEE, não somente na forma de “componentes curriculares para os cursos”, mas também como “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa”, estruturada a partir de uma concepção voltada à “formação cidadã dos estudantes, [...] que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (BRASIL, 2018, n. p.).

Em meio a antigas incompreensões e discussões acerca dos conceitos e práticas relativas à extensão (CORRÊA, 2003; CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007; TAVARES; FREITAS, 2016; FOLIGNO; SILVA; MACHADO, 2021), e — pelo menos em parte — devido a novidade trazida pela normativa estatal, somam-se novas dúvidas e incertezas sobre a IEE (SERVA, 2020), movimento este que já se encontra em estágio avançado de inter-relação principalmente em países desenvolvidos (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Não obstante, nota-se que essa temática não tem sido suficientemente representada na produção científica brasileira sobre extensão universitária, sendo ainda escassos os estudos, por exemplo, sobre indicadores e sistemas de avaliação da chamada “curricularização da extensão” (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; FOLIGNO; SILVA; MACHADO, 2022).

Assim, cientes da importância do relacionamento IES-Sociedade, e

assumida a ideia de que a extensão universitária é um importante mecanismo de concretização da responsabilidade social da educação superior (MACHADO; PRADOS, 2018; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018; MACHADO; FOLIGNO; SILVA, 2022), tem-se significativa relevância a discussão sobre a IEE (também chamada de creditação ou curricularização da extensão) e sua forma de avaliação (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; SERVA, 2020; SCACHETTI; SIGRIST; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2018).

Tomando-se um ponto de vista formativo, podemos assumir a extensão como uma atividade acadêmica fundamental à formação profissional do estudante, o que se pode realizar por meio da(s) oportunidade(s) à articulação da teoria aprendida em sala de aula com a experiência prática (TAVARES; FREITAS, 2016), por exemplo. Nesse contexto, um debate que tem emergido no Brasil, mais recentemente, é o da IEE (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), comumente nomeada por “curricularização da extensão” (SERVA, 2020).

É importante destacar termos usados no exterior e que expressam ideias e práticas semelhantes aos propósitos da curricularização da extensão, embora não sejam iguais. O primeiro deles é o conceito de engajamento comunitário (*community engagement*) que pode ser definido como uma troca, mutuamente benéfica, de conhecimentos e recursos num contexto de parceria e reciprocidade entre as instituições educacionais e a sociedade (CARNEGIE FOUNDATION, 2018; FARNELL *et al.*, 2020). Outros conceitos semelhantes são o de *civic engagement* e de *public engagement*. A respeito do primeiro conceito, Ronan (2004), citado por Adler e Goggin (2005, p. 238), explicam que este tem sua origem na palavra latina *civis*:

O engajamento cívico refere-se ao redescobrimto da política, da vida na polis, da cidade onde homens e mulheres falam e agem juntos, como cidadãos. A palavra cívico, quando ligada ao engajamento, implica trabalho, um trabalho que é feito publicamente e beneficia o público, e é feito em conjunto com os outros.

Bringle, Hatcher e Holland (2007, p. 15), por sua vez, explicam que *civic engagement* também chamado *community responsibility*, diz respeito às contribuições ativas das instituições de ensino superior às suas comunidades e que ocorrem por intermédio da utilização “dos recursos, habilidades e experiências do campus, em torno do ensino, da pesquisa e dos serviços”. Já o engajamento público (*public engagement*), segundo o *National Co-ordinating Centre for Public Engagement* (NCCPE), do Reino Unido, diz respeito às “interações com pessoas fora da academia, na qualidade de cidadãos e membros de comunidades locais ou de interesse” (NCCPE, 2014, p. 3), não estando diretamente ligado à formulação de políticas, aos mundos dos negócios e das profissões embora, na prática, devido à abrangência do termo, possam ocorrer sobreposições entre esses mundos e os campos de atuação do *public engagement*, pois ele pode ser utilizado para descrever

[...] a miríade de maneiras pelas quais a atividade e os benefícios do ensino superior e da pesquisa podem ser compartilhados com o público. O engajamento é, por definição, um processo de mão

dupla, envolvendo interação e escuta, com o objetivo de gerar benefício mútuo (NCCPE, s. n., n. p.).

No que diz respeito à integração curricular da extensão, nota-se experiências em diferentes países. Nessa direção, podemos citar o caso dos Estados Unidos, onde se identifica uma consolidada tradição de engajamento público das IES, por meio do papel desempenhado pelos *Land Grant Colleges* (LAND-GRANT IMPACTS, 2019), da incorporação do envolvimento comunitário e cívico no currículo pelo *service-learning* (HOWARD, 2001; VALLANCE, 2016), bem como pelas iniciativas extracurriculares e de aprendizado baseado em comunidades (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, 2019).

Na esfera da União Europeia, por sua vez, também há ações com o intuito de promover o engajamento público no ensino superior, o que pode se dar, por exemplo, pela abordagem denominada aprendizagem em serviço (GRÖNLUND; NORTOMAA, 2017), *educación, aprendizaje experiencial* (CAMILLONI, 2017; MENÉNDEZ; TARABELLA, 2017), além de outras possibilidades que buscam combinar conhecimentos teóricos com atividades práticas e trabalhos comunitários baseados em demandas e problemas reais das comunidades (UNIVERSITY OF MANCHESTER, 2022).

Assim, as diferentes concepções de extensão e de engajamento com outros atores da sociedade, sugerem a complexidade de tal termo e uma dificuldade à criação de um conceito único, o que por sua vez, também se reflete em desafios às atividades de gestão e avaliação relacionadas à extensão.

A partir da perspectiva jurídico-normativa, a IEE, no âmbito da Educação Superior brasileira, está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), no qual está disposto que as atividades extensionistas devem compor no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular nos cursos de graduação. Em 2018, a regulamentação da referida determinação legal ocorreu por meio da publicação da Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2018), pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecendo as diretrizes para a extensão na Educação Superior nacional. De maneira integrada às dimensões pedagógica e de ensino-aprendizagem, indica-se pontos relacionados à gestão dos cursos e da carga horária destinada à extensão.

Segundo a referida resolução, as IES devem proceder a autoavaliação crítica da extensão, identificando a pertinência das ações nas matrizes curriculares, a contribuição da extensão aos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), além de explicitar quais são os procedimentos e indicadores utilizados para tal fim (artigos 10 e 11) (BRASIL, 2018). A avaliação externa, *in loco*, tanto institucional, quanto dos cursos, ficará sob a responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) (art. 12) e das Secretarias Estaduais de Educação, no caso das IES estaduais. (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

A Resolução 7/2018 (BRASIL, 2018, n. p.) apresenta seção específica sobre avaliação da extensão indicando a necessidade de

[...] contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante,

a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Essa demanda por autoavaliação tem sido objeto de estudos a fim de propor um sistema de avaliação da IEE, tendo por foco universidades públicas brasileiras (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

3. A universidade cívica

As primeiras universidades cívicas foram criadas em importantes cidades industriais como Manchester (1824), Birmingham (1825), Sheffield (1828), Leeds (1831), Bristol (1876), entre outras. Isso em decorrência da Revolução Industrial que desencadeou diferentes tipos de necessidades nas cidades industriais inglesas, onde o conhecimento científico auxiliaria na busca de soluções para problemas da indústria crescente (GIMENEZ, 2017). Essas instituições funcionavam como uma ponte para ligar o ensino superior à sociedade, especialmente, em nível local e regional, sendo as principais ações desenvolvidas com o seu entorno estiveram relacionadas à formação de mão de obra qualificada para a indústria, à pesquisa para encontrar soluções a questões ou problemas industriais específicos, ao apoio às atividades industriais e ao oferecimento de serviços específicos à população, como os voltados à área da saúde pública (GODDARD; VALLANCE, 2011).

Sendo assim, o termo cívico, está diretamente ligado à cidade, à localidade, ao território no qual a universidade está inserida. Essas universidades foram apelidadas de *Redbricks* (tijolos vermelhos), e foram vistas como uma alternativa ao modelo tradicional, fechado e elitista das universidades de Oxford e de Cambridge (modelo comumente chamado de *Oxbridge*) (BARNES, 1996).

Sendo assim, sob a égide das necessidades desencadeadas pela Revolução Industrial, em um momento em que o conhecimento científico passava a ser visto como uma possibilidade de oferta de soluções para problemas da indústria crescente, é que encontraremos as origens da universidade cívica.

Um desdobramento da universidade cívica, no continente americano, é a “universidade de serviços”, surgida a partir da criação das instituições de concessão de terras (*Land Grant Colleges, Land Grant Institutions*) norte-americanas, cuja a missão era promover a massificação do ensino superior, formando e qualificando recursos humanos em áreas que promovessem mais diretamente o progresso da nação (engenharias, agricultura, ciências), sem descuidar das outras áreas do saber, além de municiar os agricultores com orientações técnicas realizadas por meio de treinamentos e das estações de extensão rural.

Esse modelo de universidade prestou um importante serviço ao país, não apenas possibilitando o acesso ao ensino superior aos filhos dos trabalhadores, mas também provocando um envolvimento mais direto com o entorno. O modelo *land grant* foi desenvolvido sob a égide de duas leis federais, os *Morrill Acts* (Leis Morrill de 1862 e 1990), que permitiram a doação de terras federais para cada estado. Os estados poderiam vender ou arrendar essas terras

e deveriam aplicar a renda obtida no financiamento de universidades públicas (preferencialmente), ou privadas, que contribuíssem especialmente para o desenvolvimento agrícola e industrial do país. As atividades dessas instituições concentravam-se em cursos e disciplinas no campo da agricultura e as “artes mecânicas”, mas sem excluir os estudos científicos e clássicos, nem as táticas militares. Os estados também poderiam promover a instrução liberal ou prática dos trabalhadores, possibilitando o acesso a uma profissão aos menos favorecidos (UNITED STATES OF AMERICA, 1862). Portanto, a missão central dessas instituições era a de contribuir ativamente para o desenvolvimento (local, regional, nacional), característica fundamental da universidade cívica.

Nos Estados Unidos, nos anos 1990, surgiu uma nova visão do papel da universidade cívica ou da “redescoberta do potencial da universidade cívica” (COLUS; CARNEIRO, 2021) decorrente das pressões da sociedade por transparência sobre gastos e os impactos de suas atividades. Nesse momento, destaca-se o discurso de Ernest Boyer (1996) sobre a necessidade de integração entre as várias funções da universidade em busca da prática acadêmica engajada (*scholarship of engagement*) com outros membros da sociedade. Nesse discurso Boyer coloca que

A prática acadêmica engajada significa conectar os ricos recursos da universidade aos nossos problemas sociais, cívicos e éticos mais prementes, às nossas crianças, às nossas escolas, aos nossos professores e às nossas cidades. (BOYER, 1996, p. 32, trad. nossa)

Marca-se, então, um momento em que as práticas da universidade cívica devem fazer parte de todas as práticas acadêmicas.

3. 1. O ideário da universidade cívica no século XXI

Pode-se definir a universidade cívica, de acordo com Goddard (2009), como aquela que prove oportunidades de forma engajada para todo o seu entorno enquanto atua numa escala global. A universidade cívica entende que sua localização ajuda a formar a identidade e prover oportunidades para crescer, além de auxiliar outros membros da sociedade, como indivíduos, empresas ou instituições públicas, a crescerem também (GODDARD, 2009). O mesmo autor coloca que o engajamento com a sociedade deveria deixar de ser um conjunto separado de atividades de menos prestígio e recursos, passando a ser um princípio norteador da organização e das práticas das universidades. As missões da universidade cívica estão profundamente integradas em busca de ações transformativas decorrentes das demandas dos outros atores da sociedade. Ademais, os limites entre a instituição e o seu entorno são flexíveis e dinâmicos, envolvendo uma participação maior dos demais membros da sociedade.

Tendo como pano de fundo levantamentos realizados em oito universidades europeias, Goddard *et al.* (2016) refletem sobre o papel mais contemporâneo da universidade cívica, e a partir desses levantamentos, criaram sete princípios que configuram ou materializam o conceito de universidade cívica, quais sejam:

1) Senso de propósito: principal característica de uma universidade cívica – significa ter uma compreensão clara sobre suas qualidades e capacidades, ou seja, quão boas são e em que áreas possuem tal excelência, mas também, qual é a sua missão e como servem a sociedade. Há um esforço para interagir em um contexto mais amplo e para enfrentar desafios sociais ou problemas específicos, sejam eles globais ou locais, ou ainda, uma combinação de ambos.

2) Engajamento ativo com a sociedade: uma universidade cívica está ativamente engajada com o resto do mundo, com o país e com as comunidades locais e isso deve ser alcançado por intermédio do diálogo e da colaboração com indivíduos e grupos — locais, nacionais e globais. As colaborações devem enriquecer o ensino e a pesquisa ao mesmo tempo em que promove impactos mais amplos como o desenvolvimento social ou econômico. A universidade cívica não apenas promove colaborações internas, entre acadêmicos de diferentes disciplinas, por exemplo, mas também promove colaborações interinstitucionais com outras IES, escolas, órgãos representativos, instituições públicas, governo local, organizações empresariais e artísticas em âmbitos locais, nacionais e internacionais.

3) Abordagem holística: uma universidade cívica adota uma abordagem holística para o engajamento, que deve estar integrado a todas as atividades da instituição e não confinado a indivíduos ou equipes específicas. O engajamento com a sociedade deve ser visto por acadêmicos como algo integrado às suas práticas, como uma forma de enriquecer o ensino e a pesquisa e não como uma atividade adicional. Os estudantes, por sua vez, devem ser estimulados a valorizarem as oportunidades de empreenderem e de interagirem com a sociedade, de diversas formas (voluntariado ou outras iniciativas).

4) Forte senso de lugar: embora possa operar em escala nacional e internacional, uma universidade cívica se posiciona como uma instituição de ancoragem para diferentes áreas ou aspectos da vida social e econômica. Ela está integrada à sua localidade e busca impactá-la positivamente.

5) Financiamento ao engajamento: uma universidade cívica investe e fomenta ações que possam gerar impactos para além de seus muros, liberando recursos financeiros para apoiar projetos e atividades, valorizando e oferecendo incentivos para que acadêmicos e outros funcionários se envolvam em atividades voltadas à sociedade, recrutando e desenvolvendo recursos humanos para tal fim.

6) Transparência: uma universidade cívica é transparente, se comunica e presta contas a seus *stakeholders* e ao público em geral, desenvolvendo e aprimorando mecanismos de controle e monitoramento de seu desempenho.

7) Metodologias inovadoras: uma universidade cívica usa metodologias inovadoras, inclusive por meio do uso de mídias sociais, incentiva seu corpo docente a explorar abordagens novas e emergentes para enfrentar os desafios da sociedade, fomenta o desenvolvimento de inovações sociais, o empreendedorismo e as colaborações com instituições acadêmicas e não acadêmicas.

É importante destacar que na universidade cívica o engajamento com a sociedade não é visto como uma atividade residual, mas como algo que deve estar integrado às missões ensino e pesquisa, além de todas as outras ações da universidade, existindo, inclusive, fortes sobreposições entre os três domínios.

Os líderes e gestores da universidade cívica atuam em prol da criação de um ambiente propício para que isso aconteça, incentivando o engajamento com a sociedade, oferecendo recursos e recompensas (GODDARD *et al.*, 2016). Entretanto, os autores alertam que essa visão da universidade cívica tem sido desafiada por visões míopes de dirigentes e formuladores de políticas que ainda fragmentam as missões da universidade, conferindo à extensão um papel residual e menos importante, quando comparada ao status concedido ao ensino e à pesquisa. Preocupações com classificações de reputação e posicionamento global, com sucesso no campo da produção de conhecimento (pesquisa), com os resultados dos estudantes (ensino), por exemplo, ainda parecem estar no centro das atenções da governança universitária, enquanto as atividades que não sejam nem ensino, nem pesquisa, costumam ser empurradas para a periferia (GODDARD *et al.*, 2016).

Segundo Goddard (2018), a contribuição que as universidades podem dar à sociedade em geral, mas, especialmente, aos seus entornos ganha cada vez mais destaque. A dimensão local passa a ser particularmente relevante quando as universidades são, direta ou indiretamente, financiadas pelo erário público. Sendo assim, já não se deve focar apenas no quanto uma universidade está bem-posicionada em termos da qualidade do ensino e da pesquisa, com base em classificações nacionais e internacionais, mas também no quanto ela tem exercido um papel ativo em contribuir para a sociedade, tanto em nível global, quanto local.

O Quadro 1, a seguir, apresenta um conjunto de perguntas que auxiliam as instituições a realizarem uma autoavaliação acerca do quanto o ideário da universidade cívica está presente nas políticas institucionais, nas práticas e nos processos rotineiros das instituições.

Quadro 1 – Preparando caminho para a universidade cívica: perguntas norteadoras

Dimensão	Perguntas norteadoras
Senso de propósito	<ul style="list-style-type: none"> ● Até que ponto a missão social das IES são valorizados por funcionários (docentes e outros) e estudantes, e explicitamente usados para promover atividades de engajamento? Essas atividades são vistas como parte de uma missão mais ampla ou apenas como complementares? ● Até que ponto todos os membros da IES têm um entendimento compartilhado dos compromissos da instituição com o engajamento? Como eles demonstram conhecer a missão social da IES? ● Os líderes da universidade apoiam explicitamente o engajamento no campus? De que maneiras?
Engajamento ativo com a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ● Até que ponto as políticas e atividades de engajamento da universidade mudaram ao longo dos anos? Quais têm sido os principais impulsionadores dessas mudanças? ● Como a universidade define suas “comunidades”? São locais, regionais, nacionais, globais? Do setor público, privado ou do terceiro setor? ● A universidade possui políticas e processos claros que facilitam a colaboração entre funcionários com organizações públicas, privadas e do terceiro setor? ● Como a universidade trabalha com parceiros locais para desenvolver e realizar programas de capacitação? ● Até que ponto os parceiros externos estão envolvidos na definição das estratégias, políticas e/ou atividades de engajamento? Há equilíbrio nessa relação? Suas vozes são ouvidas? Como os parceiros se sentem a esse respeito?

Abordagem holística	<ul style="list-style-type: none"> ● Até que ponto o engajamento é responsabilidade da alta administração, do pessoal acadêmico ou das unidades específicas (Ex.: faculdades, escritórios de transferência de tecnologia etc.)? ● Que mecanismos existem para garantir um esforço e uma resposta holística da universidade? ● A pesquisa, o ensino e a extensão são vistos como independentemente um do outro, ou existem vínculos entre essas atividades? ● Em que medida a universidade promove pesquisas para ajudar a resolver os problemas complexos, abrangentes e interligados da sua localidade? Até que ponto os pesquisadores consideram isso um impacto importante de seu trabalho? ● Que mecanismos são usados para reunir pessoas de diferentes disciplinas e com diferentes habilidades? Até que ponto a universidade incentiva uma abordagem interdisciplinar aos desafios da sociedade? ● O engajamento é considerado um componente central do desenvolvimento do currículo? ● O engajamento é uma característica importante dos resultados acadêmicos, da pesquisa e das avaliações de desempenho? ● Como o engajamento é apoiado, medido e avaliado?
Forte senso de lugar	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual a importância da localidade, da cidade, da região, do país, para a universidade? ● Até que ponto a agenda de engajamento é definida a partir de pressões internas ou externas? ● Como a universidade equilibra responsabilidades e compromissos locais, regionais e nacionais com a operação em um mundo internacionalizado? ● Como a sociedade/comunidade vê a universidade? Que impactos desejam e/ou percebem e como os avaliam?
Investimentos no engajamento	<ul style="list-style-type: none"> ● A universidade aloca recursos, financeiros e físicos, para apoiar atividades de engajamento? ● Os docentes e os estudantes estão bem-informados sobre os recursos disponíveis para apoiar o engajamento? Isso está incluído nos programas de orientação de professores e estudantes? ● Até que ponto os critérios de recrutamento e promoção da universidade valorizam e recompensam o engajamento? ● A prática acadêmica engajada é reconhecida como parte dos critérios de recrutamento e promoção? O engajamento é visto como um 'complemento' ou 'bom de fazer', em oposição a uma parte integrante do papel? ● A responsabilidade pelo "engajamento" é reconhecida como um papel estrategicamente importante? É uma parte fundamental do perfil de trabalho da administração geral da universidade? ● Existe uma estratégia de engajamento publicada? ● Há um orçamento separado para engajamento? ● Quão bem apoiados e valorizados se sentem os funcionários cujo papel envolve explicitamente a promoção do envolvimento externo em comparação com outros membros da equipe?
Transparência	<ul style="list-style-type: none"> ● Existe um plano estratégico para o engajamento? ● A universidade demonstra uma vontade genuína de rever, discutir e fortalecer o aspecto social de sua missão? ● Até que ponto existem metas mensuráveis e robustas de engajamento e como são avaliadas? ● Como as ações de engajamento são medidas? ● Existe um sistema centralizado de monitoramento do engajamento? ● Os resultados das avaliações são amplamente compartilhados, interna e externamente? ● Como os dados são usados para informar o desenvolvimento e os programas estratégicos futuros? ● Quais impactos a instituição deseja alcançar e como ocorre o aprendizado a partir dos erros e acertos?

Metodologias inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> ● Até que ponto a universidade possui fronteiras e limites permeáveis ou estruturas que encorajam e facilitam o engajamento? ● Como técnicas como inovação e empreendedorismo social são discutidas e usadas no planejamento de novas iniciativas? ● Quais são os processos e práticas que têm funcionado melhor para incentivar e gerenciar o engajamento? ● Quais ferramentas foram utilizadas para fomentar e garantir o diálogo e o fluxo de informações na prática do engajamento?
--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Goddard *et al.* (2016, p. 317-20, trad. nossa).

Essas indagações têm o propósito de orientar e facilitar um diálogo estratégico e estruturado que conduza ao desenvolvimento de políticas, processos e práticas que auxiliem na concretização dos ideais da universidade cívica, bem como servem de base para avaliações (GODDARD *et al.*, 2016).

4. Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico escolhido foi o da Teoria da Mudança (TdM). Segundo o *Center for Theory of Change* (2022), a TdM representa essencialmente uma descrição abrangente e ilustração das mudanças esperadas para um determinado contexto. Em primeiro lugar, deve-se identificar os resultados de longo prazo desejados (impactos) e, em seguida, trabalha-se a partir deles para identificar todas as condições necessárias para que esses resultados se concretizem. A abordagem da TdM, portanto, auxilia na compreensão de como determinadas atividades/ações podem contribuir para produção de uma série de resultados – no curto, médio e longo prazos.

Uma TdM pode ser desenvolvida para qualquer nível de intervenção, pois a mudança pretendida pode dizer respeito a indivíduos, a agrupamentos de indivíduos, à sociedade em geral, a uma organização/instituição específica ou uma política pública (ROGERS, 2014 apud GIMENEZ *et al.* 2021). Parte-se dos impactos esperados (resultados de longo prazo) e faz-se o caminho reverso estabelecendo elementos necessários para que a mudança/transformação ocorra (ANDERSON, 2006). Segundo Dugand e Brandão (2017, p. 117):

As origens do termo Teoria da Mudança (*Theory of Change* em inglês), no campo da avaliação, se encontra na década de 1950. Os principais autores são Huey Chen, Peter Rossi, Michael Quinn Patton, e Carol Weiss. Um avanço significativo foi o desenvolvimento da ferramenta do Marco Lógico, que estabelece a causalidade lógica entre os componentes das intervenções: insumos, atividades, produtos, resultados, e metas de longo prazo.

Vogel (2012), por seu turno, esclarece que não há uma definição única do que seja a TdM, assim como nenhuma metodologia definida. Segundo a autora, “as pessoas trabalham com a teoria da mudança de forma flexível, de acordo com suas necessidades” (VOGEL, 2012, p. 3) e recomenda que a TdM seja “tratada com leveza e vista como uma maneira flexível de se pensar em questões fundamentais, criando hipóteses de mudança mais bem informadas, inspirando inovações e melhorias nas estratégias” (VOGEL, 2012, p. 62) dos programas, projetos, ações ou políticas que serão avaliados. Trata-se, portanto,

de uma ferramenta de gestão, que é ao mesmo tempo um processo (que deve ser contínuo) e um produto.

Existem alguns requisitos mínimos que qualquer TdM deve conter (VOGEL, 2012), quais sejam:

- o contexto da iniciativa (evento, projeto, programa, política *etc.*) que será avaliado, incluindo condições sociais, políticas e ambientais e outros atores capazes de influenciar a mudança;
- a mudança de longo prazo esperada – os impactos;
- o processo ou a sequência de mudança que será responsável pela criação das condições para que se alcance o resultado desejado de longo prazo (os impactos);
- as suposições sobre como essas mudanças podem acontecer, uma verificação se as atividades e os resultados são apropriados para influenciar a mudança na direção desejada nesse contexto, bem como os riscos envolvidos;
- um diagrama e um resumo narrativo que captura os resultados da discussão.

Estabelecidos esses conceitos iniciais, a seguir detalhamos a TdM desenvolvida para a avaliação da IEE, considerando os três grupos de atores que deverão ser impactados, conforme preceitua a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 (BRASIL, 2018): os estudantes, as instituições de ensino superior e a sociedade, tendo como ponto de partida o arcabouço conceitual da Universidade Cívica.

Iniciamos o processo de construção da TdM levantando hipóteses sobre quais seriam os impactos esperados com a curricularização da extensão (ou IEE) em cada uma das sete dimensões de uma universidade cívica: 1) senso de propósito. 2) engajamento ativo com a sociedade; 3) abordagem holística; 4) forte senso de lugar; 5) financiamento ao engajamento; 6) transparência; e 7) metodologias inovadoras. Assim, elegemos um conjunto de impactos esperados com a IEE para os três principais atores envolvidos - estudante, sociedade e instituição de ensino superior. Com as hipóteses estabelecidas, ou seja, os impactos delineados, realizamos um caminho reverso para apontar os possíveis resultados de curto e médio prazos, bem como indicadores de monitoramento e avaliação para cada uma das sete dimensões anteriormente mencionadas. Também refletimos sobre as pré-condições necessárias para que seja possível alcançar os resultados e os impactos pretendidos, além dos eventuais riscos que poderiam comprometer o atingimento desses resultados e impactos.

Entende-se por impactos as mudanças mais perenes, ou seja, aquelas de mais longo prazo que promovem alterações sensíveis em determinado contexto, beneficiando indivíduos ou os grupos no qual estão inseridos (por exemplo, um aumento de bem-estar da população em relação ao tema de uma determinada intervenção). Trata-se, grosso modo, “dos resultados dos resultados” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 99). Os resultados, por sua vez, representam as mudanças observáveis nos curto e médio prazos:

[...] sobre indivíduos, grupos ou instituições, como resultado da

intervenção realizada. Alterações sobre conhecimento, habilidades, atitudes, motivação e comportamento de indivíduos são alguns exemplos. Resultados devem ser observáveis e mensuráveis, por serem os efeitos diretos da intervenção sobre os beneficiários. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 98).

Levando-se exclusivamente em conta questões metodológicas, decidimos agrupar os resultados de curto e médio prazos em uma única categoria com a seguinte delimitação temporal: cinco anos no total, sendo até três anos para o curto prazo e entre três e cinco anos para o médio prazo. Assim, segundo essa convenção, a partir de cinco anos já seria possível falar em resultados de longo prazo, ou duradouros (impactos).

As pré-condições são variáveis contextuais que permeiam o ambiente institucional e podem envolver posturas, ações e reações individuais, recursos financeiros e humanos, entre outros. Entendemos que as pré-condições também mantêm íntima relação com os insumos (*inputs*) que são:

os recursos necessários para a sua execução, sejam financeiros, físicos (equipamentos, materiais, instalações), humanos (número, tipo, qualificação) ou outros. Por exemplo, a sensibilização de atores, a mudança de marcos normativos, o diagnóstico de situação, as pesquisas de opinião, entre outros, podem ser considerados a depender do problema, insumos para a política. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 98).

Indicadores “são dados que possibilitam desde acompanhar o andamento até medir o cumprimento dos objetivos de uma política”, ação, projeto etc. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 101).

Uma vez fixados durante a elaboração *ex ante*, por meio de um modelo lógico, os indicadores definem quais dados devem ser coletados para que se possa realizar o acompanhamento da implementação e a avaliação sobre a obtenção ou não dos resultados esperados (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 101).

Indicadores de impacto servem para apurar o valor agregado, ou ainda, as transformações produzidas no contexto socioeconômico (BRASIL, 2009).

Finalmente, os riscos são os fatores que podem influir tanto na elaboração, como na implementação e/ou na execução de uma política, projeto, ação, podendo ser, por exemplo, operacionais, financeiros, legais (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018, p. 101).

5. Resultados e Discussão

5. 1. A integração ensino-extensão a partir do Ideário da Universidade Cívica: mudanças esperadas

Nas figuras a seguir apresentamos uma proposta para a avaliação de impactos e resultados para os **estudantes** envolvidos com IEE, a partir da aplicação da TdM e à luz da abordagem da universidade cívica (Figura 2), para a própria **IES** (Figura 3) e para os demais membros da **sociedade** (Figura 4). Como já descrito, a primeira coluna preenchida foi a dos impactos esperados, considerando cada uma das dimensões da universidade cívica. A partir dos impactos, determinamos os resultados e, então, os indicadores.

É importante ressaltar que resultados e indicadores pontuados nas Figuras 2 a 4 são exemplos não exaustivos. Ainda, os impactos são dependentes das aspirações das IES, dos estudantes e da sociedade em geral, podendo mudar com o tempo, o que requer uma constante reflexão e revisão tanto dos propósitos da IEE, quanto do processo de avaliação. Dessa forma, embora o processo aqui apresentado apareça visualmente de forma linear, este, na verdade, é cíclico. Por esse motivo, é que todo o processo deve ser revisitado periodicamente.

Outro ponto importante, as dimensões, impactos, resultados e indicadores são interdependentes e estão inter-relacionados. Assim, um impacto pode ser dependente de várias dimensões, uma vez que o resultado de uma dimensão pode influenciar as demais dimensões e seus impactos. Por exemplo, as dimensões financiamento e abordagem holística influenciam os resultados e os impactos das dimensões engajamento ativo, transparência e metodologias inovadoras, uma vez que mobilizam recursos para as ações de IEE. Da mesma forma, a dimensão transparência, por exemplo, influencia a própria abordagem holística e o financiamento ao dar visibilidade às ações de IEE e seus resultados. Nota-se, portanto, que não se pode considerar as dimensões isoladamente.

Para avaliação dos impactos e resultados da IEE, para os estudantes envolvidos (Figura 2), elencamos impactos possíveis para cada uma das dimensões da universidade cívica. Apesar de reconhecermos que muitas ações estudantis autônomas (não curriculares) com outros atores da sociedade sejam parte importante da experiência universitária, podendo gerar importantes impactos na formação dos estudantes e na sociedade em geral, neste trabalho consideramos apenas as atividades curriculares, uma vez que o mote é a IEE.

Figura 2 - Dimensões da universidade cívica associadas ao impacto da IEE nos estudantes

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota 1: Comumente mencionadas como as habilidades ou capacidades para se comunicar, resolver problemas, trabalhar em equipe, melhorar o aprendizado, envolvendo também aspectos relacionados à liderança, motivação e capacidade de julgamento (GRUGULIS; VINCENT, 2009).

Nota 2: Projeto Político Pedagógico.

A Figura 2 indica que os impactos para os estudantes estão relacionados a habilidades técnicas (aplicação dos conhecimentos teóricos apreendidos nas disciplinas), habilidades comportamentais (*soft skills*), satisfação com o curso e a IES, permanência, aprendizado, engajamento com ações de IEE e gestão do processo de engajamento. Assim, por exemplo, para a dimensão senso de propósito, o impacto esperado é que o estudante seja capaz de entender e expressar suas responsabilidades profissionais e pessoais com a sociedade. Para isso, a IEE tem como resultados de curto e médio prazo o entendimento do estudante quanto ao seu papel na sociedade, bem como o aprendizado de habilidades comportamentais, tais como: trabalho em grupo, flexibilidade, resolução de problemas etc. Para isso, alguns indicadores que podem ser adotados pela IES são a satisfação dos estudantes com as disciplinas cursadas e o curso escolhido, assim como sua percepção como agente de mudanças frente aos desafios sociais.

Como a disponibilidade de recursos é parte importante de uma adequada IEE, duas dimensões estão mais diretamente relacionadas: abordagem holística e investimentos ao engajamento. No caso da abordagem holística, tem-se que a referida dimensão se refere a existência de apoio institucional holístico à IEE, sendo principalmente de pessoal especializado, mentores, de processos institucionalizados e de planejamento e gestão da IEE (Por exemplo: agendamento de transportes, compras etc.). No caso dos investimentos, se trata de recursos financeiros a serem aplicados a demandas mais diversas dos projetos, como compras de materiais, contratação de serviços, entre outras questões.

Outro ponto importante da TdM é a análise de riscos. No caso dos estudantes, o risco é a perda do protagonismo, apatia, desmotivação, não adequado apoio emocional e psicológico, frustração, incapacidade de lidar com mudanças e trabalho em grupo, além de importantes riscos da relação dos estudantes com os demais membros da sociedade e a falta de ética, respeito e compreensão de ambas as partes. Do lado do estudante o risco é a ideia de que sua realidade (vida) é um modelo ideal e de que suas proposições são as ideias para os parceiros. Outro risco é a criação de expectativas em ambas as partes que não possam ser realizadas. Uma posição paternalista (que cria dependência) e de “torre de marfim” por parte dos estudantes (e docentes) pode fazer mais mal do que bem para os parceiros das ações de IEE.

A Figura 3, por sua vez, apresenta a aplicação da TdM para as IES. Esse esforço de sintetização é importante, pois pode sugerir um direcionamento assertivo ao cumprimento das missões acadêmicas das IES, assim como desenvolver e/ou reforçar um olhar sistêmico-estratégico concernente à sua relação com os demais membros da sociedade.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CES nº 7/2018, a IEE para além de estimular a formação cidadã, deverá ser um instrumento para a “produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais” (inciso III, artigo 5º).

Figura 3 - Dimensões da universidade cívica associadas ao impacto da IEE nas IES

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando a Figura 3, elencamos alguns possíveis impactos para cada dimensão da universidade cívica. A título de exemplo, tem-se que para a dimensão “senso de propósito”, espera-se como impacto na IES o “cumprimento da sua função acadêmica e social”, o que se daria por meio da consecução de resultados de curto e médio prazos, os quais, por sua vez, estariam sob o monitoramento/acompanhamento de determinados indicadores. Desse modo, podemos considerar que a IEE requer que se promova um repensar das formas como a relação ensino-aprendizagem é construída, da cultura acadêmica, dos mecanismos de avaliação e valoração da atividade docente, bem como dos mecanismos de fomento e suporte às interações com os diferentes atores da sociedade.

Assim sendo, no longo prazo, pode-se intuir que o processo de IEE poderia ser considerado bem-sucedido se conseguisse promover melhorias ou avanços nesses âmbitos, com as IES mais atentas ou imersas na realidade do seu entorno, com uma comunidade acadêmica disposta a trabalhar com metodologias que promovam experiências de ensino-aprendizagem mais dinâmicas e significativas, com agendas de pesquisa e atividades de ensino mais socialmente responsivas. De modo geral, podemos admitir como um possível e desejável impacto esperado da IEE, um “maior engajamento social” da IES.

Entretanto, muitos são os fatores que podem concorrer para que não se alcance os impactos esperados (riscos), dentre eles: entendimento obscuro sobre a missão acadêmica, falta de clareza sobre o senso de propósito da IES, currículos que expressem poucas situações propícias à aprendizagem significativa e transformadora, falta de políticas claras de vinculação com o entorno socioeconômico, engajamento limitado e apoio restrito da comunidade acadêmica, formação continuada deficiente no que se refere a transição à concepção de universidade cívica, insuficiente/baixa alocação de recursos, dificuldade de diálogo e engajamento (interno/externo) entre atores parceiros, insuficiente/falta de recursos humanos para atuar na gestão institucional, falta de sistemas informatizados à gestão do processo de IEE, entre outros.

Finalmente, na Figura 4 apresentamos a aplicação da TdM à avaliação de impactos/resultados referentes aos demais membros da sociedade, cuja construção seguiu a mesma lógica utilizada para se pensar os impactos para os estudantes e para a IES. Para avaliarmos os impactos e resultados esperados da IEE à sociedade (Figura 4), portanto, elencamos impactos possíveis para cada dimensão da universidade cívica.

Ao analisarmos a Figura 4, temos que os impactos na sociedade estão relacionados a interações diversas no âmbito da assim chamada relação universidade-sociedade (RUS), trazendo resultados de curto e médio prazos, tais como: empoderamento de diferentes atores sociais, diversificação e aprofundamento de parcerias com atores da sociedade, iniciativas que possibilitem o acesso às capacidades físicas e de conhecimento da IES, múltiplos canais de comunicação com a sociedade *etc.* Para fins de acompanhamento e de avaliação, torna-se necessário definir indicadores atrelados a tais resultados de curto/médio prazos.

Figura 4 - Dimensões da universidade cívica associadas ao impacto da IEE nos outros membros da sociedade

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos diferentes impactos esperados na dimensão “Sociedade”, trata-se de pensar sobre um impacto mais amplo, por exemplo, o desenvolvimento social e econômico sustentável. Nesse âmbito, as IES podem desempenhar um importante papel em suas localidades, contribuindo de diversos modos, inclusive à construção e/ou fortalecimento das capacidades e desenvolvimento econômico, cívico e social local e regional.

Entretanto, é necessário que as IES tenham muito claras as suas expertises, capacidades, cumprindo suas missões e realizando a sua visão estratégica com mais precisão, o que pode resultar em interações mais transparentes e dialógicas com diferentes atores sociais, acesso ampliado à IES e compartilhamento de infraestrutura, oportunidades de melhoria das condições locais de trabalho e renda, entre outros aspectos. Como resultado, abre-se espaço para uma compreensão mais ampla do papel das instituições

educacionais na sociedade, a pertinência de seu financiamento e ampla gama de benefícios que podem reverter à sociedade.

Outro ponto importante da TdM é a análise de riscos. No caso dos impactos esperados à sociedade, por exemplo, podemos apontar como obstáculos o baixo apoio ao desenvolvimento econômico sustentável (local/regional, nacional ou internacional), dificuldade de acesso às capacidades físicas e de conhecimento da IES, fraca participação de outros atores da sociedade no planejamento/execução de ações de IEE, ausência/insuficiência de acesso a atividades culturais, bem como baixa de melhoria das condições de trabalho, renda e empregabilidade, entre outros aspectos.

6. Considerações finais

O objetivo central deste trabalho foi demonstrar como a teoria da mudança (TdM) pode ser aplicada para o monitoramento e avaliação da integração ensino-extensão (IEE) em IES públicas brasileiras. Para tanto, elencamos possíveis resultados e indicadores de monitoramento e de avaliação dessa integração para três atores diferentes: estudantes, IES e demais membros da sociedade.

Para esboçar os resultados de longo prazo – ou ainda, os impactos da IEE, buscamos no ideário da Universidade Cívica o aporte conceitual necessário para uma reflexão crítica sobre o papel das instituições de ensino superior na sociedade (especialmente quando financiadas com recursos públicos).

Entendemos que a curricularização da extensão não deve ser vista como uma mera formalidade legal, ou uma imposição a ser resistida, mas sim como uma oportunidade para o estabelecimento de novas dinâmicas de interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, como uma oportunidade para mudanças significativas, tais como: construção de experiências de ensino e aprendizagem inovadoras e que promovam o protagonismo estudantil, a intensificação do diálogo entre a academia e a sociedade, novas agendas de pesquisa, bem como a valorização e intensificação dos saberes e vivências interdisciplinares.

Convém destacar, que o pós-pandemia requer um esforço conjunto de toda a nação para que se possa enfrentar os impactos negativos que se espalharam por toda a sociedade, com efeito ainda mais deletério nas comunidades em situação de vulnerabilidade. É nesse cenário desafiador, portanto, que as ações das instituições de ensino superior públicas, especialmente as universidades intensivas em pesquisa, tornam-se ainda mais centrais para mediar e apoiar a superação dos desafios desencadeados pela pandemia, ao mesmo tempo em que formam e qualificam seus estudantes e ampliam os estoques de conhecimento.

Finalmente, é importante notar que nosso trabalho focou em atividades de IEE e não em atividades extracurriculares realizadas de forma autônoma pelos estudantes, bem como na extensão realizada de forma dissociada do ensino e da pesquisa.

Concluímos que nossos resultados podem orientar gestores de IES e elaboradores de políticas na definição de mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos da IEE, bem como para obtenção de dados que subsidiem o direcionamento de recursos para dar sustentabilidade e perenidade à IEE.

Pesquisas futuras podem amadurecer e ampliar o modelo aqui proposto, com possível aplicação também para as IES privadas, bem como para instituições de outros países. Também, pode ser relevante investigar o quanto os princípios da universidade cívica estão presentes nas IES do Brasil e do exterior.

Referências

ADLER, Richard. P.; GOGGIN, Judy. What Do We Mean By 'Civic Engagement?' **Journal of Transformative Education**, v. 3, n. 3, July 2005, p. 236–253. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>. Acesso em: 04 ago. 2022.

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

BARNES, Sarah V. England's civic universities and the triumph of the Oxbridge ideal. **History of education quarterly**, p. 271-305, 1996. DOI: <https://doi.org/10.2307/369389>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BOYER, Ernest. The scholarship of engagement. **Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences**, v. 49, n. 7, p. 18-33, abr. 1996. DOI: <https://doi.org/10.2307/3824459>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 1.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. 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**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). **Produto 4: guia referencial para medição de desempenho e manual para construção de indicadores.**

2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/613>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRINGLE, Robert G., HATCHER, Julie. A., HOLLAND, Barbara. Conceptualizing civic engagement: Orchestrating change at a metropolitan university. **Metropolitan Universities**, v. 18, n. 3, 57-74, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1805/9613>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CALDERÓN, Alberto Ignácio, PESSANHA, João Alexandre Onoda; SOARES, Vera Lúcia Pena Cordeiro. **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares.** São Paulo: Xamã, 2007.

CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de. La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, v. 6, n. 6, p. 24-35, mar. 2017. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6310>. Acesso em: 15 maio 2022.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; FERREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/2133/2030>. Acesso em: 15 maio 2022.

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. **Carnegie Community Engagement Classification 2020.** 2018. Disponível em: <https://www.brown.edu/swearer/carnegie/2020-classification-application-information>. Acesso em: 01 set. 2019.

CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante.** Guia Prático de Análise Ex Ante - Volume 1. Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2018. v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8285>. Acesso em: 15 maio 2022.

CENTER FOR THEORY OF CHANGE. **What is Theory of Change?** Disponível em: <https://www.theoryofchange.org/what-is-theory-of-change>. Acesso em: 02 jul. 2022.

COLUS, Flávia Soares de Oliveira; CARNEIRO, Ana Maria. Abordagens teóricas sobre o engajamento das universidades com a sociedade: contextualização e desenvolvimento. **Revista NUPEM**, v. 13, n. 28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5644/3668>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Business research methods.** New York: McGraw-Hill/Irwin, 2010.

CORRÊA, Edson José. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 1, n. 1, p. 12-15, jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/864>. Acesso em: ago. 2022.

CURI FILHO, Wagner Ragi; WOOD JR., Thomaz. Avaliação do impacto das universidades em suas comunidades. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, n. 3, p. 496-509, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/qxpcf693WKML6S36RRLbzTmM>. Acesso em: 15 maio. 2022. DE DEUS; Sandra; HENRIQUES, Regina Lúcia. Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção Social. In: CASTRO, J. O. e TOMMASINO, H. (orgs). **Los caminos de la extensión**

em América Latina y El Caribe. 2017, p. 77 - 95. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DOUGLASS, John Aubrey. **The New Flagship University:** changing the paradigm from global ranking to national relevancy. Nova York: Palgrave Macmillan, 2016.

DUGAND, Adriana Gaviria; BRANDAO, André Augusto Pereira. A Teoria da Mudança como ferramenta avaliativa do desenho dos programas sociais: o caso das ações estruturantes para comunidades quilombolas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 9, n. 25, p. 110-140, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1214>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FARNELL, Thomas *et al.* **Building and piloting the TEFCE toolbox for community engagement in higher education.** Zagreb: Institute for the Development of Education, 2020. Disponível em: <https://www.tudublin.ie/media/website/explore/about-the-university/strategic-plan/creating-impact/documents/TU-Dublin-Community-Engagement-Pilot-Programme-with-TEFCE-Toolbox.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

FOLIGNO, Adriane Zangiacomo; SILVA, Fábio Lippi; MACHADO, Michel Mott. Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020). **Refas-Revista Fatec Zona Sul**, v. 8, n. 3, p. 19-33, 2022. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/983/78688845d9609673d3ace0474f8dedb8.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, p. 64-72, 2011. Disponível em http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 15 maio. 2022.

FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Impactos** primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes. IBOPE Inteligência, 2020. Disponível em: <https://uni.cf/3AFWPnM>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GAVIRA, Muriel de Oliveira; GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 2, p. 395-425, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4026>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes. **As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão.** 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.984738>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. A terminological study about university-society relations: Third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of academia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 46, p. 1-21, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3895/rts.v17n46.11641>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes *et al.* Avaliação da relação universidade-sociedade: o caso da

GIMENEZ, A. M. N.; GAVIRA, M. de O.; MACHADO, M. M.; CUNHA, D. G. *O uso da Teoria da Mudança para avaliar a integração curricular da extensão universitária.*

Dossiê Políticas educativas e perspectivas formativas pós-covid-19

Unicamp em perspectiva nacional e internacional. **Debates sobre Innovación**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.13048/1852>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; GAVIRA, Muriel de Oliveira; BONACELLI Maria Beatriz Machado. Cultura e arte para construir resiliência: o papel da universidade pública em tempos de Pandemia. In: ROSA, A. *et al.* (Orgs.). **Direitos humanos e fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, v. 2, p. 19-39.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes *et al.* **Indicadores de monitoramento e avaliação de impactos da curricularização da extensão**: contribuições da teoria da mudança. Trabalho final apresentado ao II Curso de Atualização em Métricas de Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais. Disponível em: <https://metricas.usp.br/propostas-de-politica-universitaria/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GODDARD, John *et al.* **The Civic University**: the policy and leadership challenges. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2016.

GODDARD, John; VALLANCE, Paul. **The civic university and the leadership of place**. Newcastle: Centre for Urban and Regional Development Studies (CURDS) Newcastle University, 2011, p. 1-22.

GRÖNLUND, Henrietta; NORTOMAA, Aura (Coords.). **Guidelines for Institutionalization of Service-Learning**. 2017. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2022.

GRUGULIS, Irena; VINCENT, Steven. Whose Skill Is It Anyway?: 'Soft' Skills and Polarization. **Work, Employment and Society**, v. 23, n. 4, Dec. 2009, p. 597–615. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017009344862>. Acesso em: 15 maio. 2022.

HOWARD, Jeffrey. **Service-Learning Course Design Workbook**. Ann Arbor: OCSL Press, 2001.

JONGBLOED, Ben; ENDERS, Jürgen; SALERNO, Carlo. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. **Higher education**, v. 56, n. 3, p. 303-324, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LAND-GRANT IMPACTS. **About**. 2019. Disponível em: <https://landgrantimpacts.org/about/>. Acesso em: 15 maio 2022.

MACHADO, Michel Mott. Responsabilidade social da educação superior, extensão e relacionamento IES-sociedade: diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica. 7. CBEO – Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais – SBEO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, **Anais [...]**, Porto Alegre, 21 a 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MACHADO, Michel Mott; PRADOS, Rosália Maria Netto. 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 – RETC**, v. 22, p. 41-49, 2018. Disponível em: <https://retc.fatecd.edu.br/edicoesretc/22ed.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MACHADO, Michel Mott; PRADOS, Rosália Maria Netto; MARTINO, Mariluci Alves. A extensão e a educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza: realizações, desafios e oportunidades. *In: FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana Augusta; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (Orgs.) Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura.* Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018, p. 197-213.

MACHADO, Michel Mott; FOLIGNO, Adriane Zangiacomo; SILVA, Fábio Lippi. Extensão e responsabilidade social da educação superior: a educação profissional de nível tecnológico em foco. *In: MARTINS, Tânia Barbosa; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (Orgs.) Concepções e práticas nas políticas educacionais: o ensino superior e a formação técnica e tecnológica.* Piracicaba: UNIMEP, 2022, p. 182-199.

MARCOVITCH, Jacques. A missão acadêmica e seus valores. *In: MARCOVITCH, J Jacques (Org.) Universidade em movimento: Memória de uma crise.* São Paulo: Com-Arte, Fapesp, 2017.

MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura. El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, Santa Fe, v. 6, n. 6, p. 96-103, mar. 2017. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6317>. Acesso em: 15 maio 2022.

MOLAS-GALLART, Jordi *et al.* Measuring third stream activities. **Final report to the Russell Group of Universities. Brighton: SPRU, University of Sussex**, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/532097/MeasUring_third_stream_activities. Acesso em: 10 ago. 2022.

NCCPE. **Reviewing public engagement in REF 2014.** Disponível em: https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/reviewing_pe_in_ref_2014_final.pdf. 2014. Acesso em: 02 jul. 2022.

NCCPE. **What is public engagement?** Disponível em: <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>. Acesso em: 01 jul. 2022.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In: FARIA, D. S. (Org.) Construção conceitual da extensão Universitária na América Latina.* Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceitos e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 946–961, 2018.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. *In: FARIA, Doris S. (Org.) Construção conceitual da extensão Universitária na América Latina.* Brasília: UNB, 2001. p. 13-29.

ROGERS, Patricia. **Theory of Change: methodological Briefs- impact Evaluation, n. 2**, UNICEF Office of Research, Florence, 2014. Disponível em:

https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_1.php. Acesso em: 05 nov. 2021.

RONAN, Bernie. **Testimony at the White House Conference on Aging Public Forum on Civic Engagement in an Older America.** Arizona: Phoenix, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCACHETTI, Rodolfo Eduardo; SIGRIST, Vanina Carrara; OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramaciotti de. E de extensão. *In:* FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana Augusta; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. (Orgs.) **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A extensão universitária e sua curricularização.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SOUSA, Ana Luiza Lima de. **A história da Extensão Universitária.** Campinas: Alínea, 2010.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão universitária: O patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery.** New York: UNDP, 2020. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/hdp-covid>. Acesso em: 12 ago. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **Land-Grant College Act/Morrill Act.** Public Law 37-108 - July 2, 1862. Washington: Federal Register, 1862. Disponível em: <https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act>. Acesso em 15 maio 2022.

UNIVERSITY OF MANCHESTER. **Manchester Leadership Programme.** Disponível em: <https://www.college.manchester.ac.uk/manchesterleadershipprogramme/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADSON. **Community-Based Learning.** Madson, 2019. Disponível em: <https://morgridge.wisc.edu/students-get-connected/community-based-learning/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

VALLANCE, Paul. The historical roots and development of the civic university. *In:* GODDARD, John *et al.* (Ed.). **The Civic University: The Leadership and Policy Challenges.** Cheltenham: Edward Elgar, 2016, p. 16-33.

VOGEL, Isabel. **Review of the use of “Theory of Change” in international development.** Londres: UK Department for International Development, 2012. Disponível em: https://www.theoryofchange.org/pdf/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

WHYTE, William. **Redbrick: A Social and Architectural History of Britain's Civic Universities.** Oxford: Oxford University Press, 2015.

WORLD BANK. **Pandemic Preparedness and COVID-19 (coronavirus).** 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/pandemics>. Acesso em: 12 ago. 2022.

WORLD BANK. **Covid-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas.** 2020.

GIMENEZ, A. M. N.; GAVIRA, M. de O.; MACHADO, M. M.; CUNHA, D. G. *O uso da Teoria da Mudança para avaliar a integração curricular da extensão universitária.*

Dossiê Políticas educativas e perspectivas formativas pós-covid-19

Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/covid-19-in-brazil-impacts-policy-responses>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Enviado em: 06/setembro/2022 | Aprovado em: 12/janeiro/2023