UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ECONOMIA REGIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

PEDRO ALAN SOARES FERREIRA

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NA EVASÃO: estudo de caso na Universidade Federal do Sul da Bahia

ILHÉUS – BAHIA
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ECONOMIA REGIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

PEDRO ALAN SOARES FERREIRA

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NA EVASÃO: estudo de caso na Universidade Federal do Sul da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Políticas Públicas da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Sociedade
Orientadora: Dra. Lyvia Julienne Sousa Rêgo
Coorientador: Dr. Stélio Coêlho Lombardi Filho

ILHÉUS – BAHIA
2023

PEDRO ALAN SOARES FERREIRA

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO RENDIMENTO ACADÊMICO: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Ilhéus-BA. 26 de abril de 2023

Lyvia Julienne Sousa Rêgo

Profª. Dra. Lyvia Julienne Sousa Rêgo
UFSB- Universidade Federal do Sul da Bahia
Orientadora

Stélio Coêlho Lombardi Filho

Prof. Dr. Stélio Coêlho Lombardi Filho
UFBA- Universidade Federal da Bahia
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
CARLOS EDUARDO IWAI DRUMOND
Data: 02/05/2023 13:25:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Carlos Eduardo Iwai Drumond
UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
HAMILTON RICHARD ALEXANDRINO FERREI
Data: 02/05/2023 14:37:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
UFSB- Universidade Federal do Sul da Bahia
Examinador Externo

F383 Ferreira, Pedro Alan Soares.
Projeto de extensão universitária e seus impactos no desempenho acadêmico e na evasão: estudo de caso na Universidade Federal do Sul da Bahia / Pedro Alan Soares Ferreira. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.
78f. : il.

Orientadora: Lyvia Julienne Sousa Rêgo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Políticas Públicas – PERPP
Inclui referências.

1. Extensão universitária. 2. Rendimento escolar. 3. Evasão universitária. 4. Política pública. I. Título.

CDD 378.1554

À minha amada esposa Emilie,

A meus amados filhos Victor, Bel e Cati, minha razão de viver.

À minha mãe e meu pai, por todo cuidado, amor e incentivo.

À tia Ada e tio João pelo amor e apoio,

Aos meus irmãos pela torcida.

À minha avó Anatalia e meu avó Alcides (in memoriam), saudades e eterno amor.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e força para superar todas as dificuldades. Ao Programa de Pós-graduação em Economia Regional e Políticas Públicas da UESC, nas figuras do corpo docente e técnico. A minha orientadora, professora Dra. Lyvia Julienne Sousa Rêgo, por todo apoio, incentivo e paciência. Ao professor Dr. Stélio Coêlho Lombardi Filho pelos ensinamentos, ao professor Dr. Carlos Eduardo Iwai Drumond pela ajuda e colaboração. Aos colegas da Pró-reitora de Extensão e da Pró-reitoria de Gestão Acadêmica da UFSB, pela confiança, suporte, compreensão, amizade, assim como atenção e disponibilidade dos dados, fundamentais para a concretização desta pesquisa. Ao professor Dr. Carlos Eduardo Iwai Drumond pelo conhecimento compartilhado nas disciplinas de Economia e Econometria. Ao professor Dr. Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos por participar da banca de defesa e enriquecerem com conhecimento e sugestões. Aos colegas Luciano Barbosa, Renata Borba, Dreike, Thainã, Edi, Luciano Canavarro, Marcos Morais e André Siquara pela amizade e companheirismo. Aos colegas de turma, aos familiares, amigos e amigas pelas palavras de carinho e motivação.

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NA EVASÃO: estudo de caso na Universidade Federal do Sul da Bahia

RESUMO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) uma das mais novas universidades públicas brasileiras, foi pensada com o propósito de conceber a educação de maneira emancipadora e transformadora do indivíduo, tendo, assim, como um de seus objetivos principais promover a extensão universitária por meio do intercâmbio com instituições e movimentos sociais transcendendo os limites da instituição e da perspectiva centrada exclusivamente na difusão do conhecimento acadêmico e buscando valorizar o tripé ensino-pesquisa-extensão. Em paralelo, a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 editada de acordo com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituiu a obrigatoriedade da curricularização da extensão nas instituições de ensino superior (IES), com no mínimo, dez por cento do total de créditos. Entretanto, um dos pontos cruciais deste processo de curricularização é a necessidade de avaliar o impacto destas ações na própria universidade e em seus alunos. Assim, a presente dissertação analisa os potenciais efeitos da prática de projetos de extensão no desempenho acadêmico dos estudantes e como isso pode influenciar sua permanência nos cursos de graduação. Especificamente, o estudo compreende o funcionamento dos projetos de extensão promovidos pela UFSB, traça e compara o perfil dos estudantes participantes e dos não participantes de tais projetos e, estima os impactos desta participação ou não sobre o desempenho acadêmico e a probabilidade de evasão dos cursos. A pesquisa foi estruturada da seguinte forma: i. revisão da literatura sobre o ensino superior no Brasil, do tripé ensino-pesquisa-extensão á avaliação da extensão até a avaliação de impacto; ii. descrição da UFSB, do público-alvo da pesquisa, apresentando o perfil dos estudantes extensionistas e não extensionistas. Constata-se que a prática de projetos de extensão promoveu impactos positivos tanto no desempenho acadêmico quanto na permanência dos alunos nos cursos, através da comparação direta entre os dois tipos de participantes e não participantes. As análises de desempenho e evasão entre os grupos utilizando o método de *Propensity Score Matching* (PSM) e a Reponderação, permitiu uma maior comparabilidade entre o grupo contrafactual composto por participantes extensionistas que são semelhantes em características observáveis. O efeito estimado demonstrou que existe uma relação positiva entre a participação dos alunos em projetos de extensão e seu coeficiente de rendimento. Do mesmo modo, essa relação se mostrou positiva quanto a permanência dos alunos nos cursos, demonstrando que os extensionistas apresentaram menor probabilidade de evasão em relação aos não extensionistas. Por fim, a prática de projetos de extensão na UFSB tem se mostrado positiva em promover uma melhorar no desempenho acadêmico, bem como na redução das taxas de evasão.

Palavras-chave: Extensão universitária – Projetos – Desempenho – Evasão.

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NA EVASÃO: estudo de caso na Universidade Federal do Sul da Bahia

ABSTRACT

The Federal University of South Bahia, one of the youngest public universities in Brazil, was founded to make education emancipatory and transformative for the individual, one of its main objectives is to promote university expansion through exchanges with institutions and social movements, overcoming the limits of the institution and the perspective focused exclusively on the dissemination of academic knowledge, and valorizing the teaching-research-expansion tripod. At the same time, CNE/CES Resolution no.7 of 2018, issued by the National Education Plan 2014-2024, showed that extension courses in higher education institutions (HEIs) must be included in the curriculum on a mandatory basis, with at least ten percent of the total credits being objectives. However, one of the cruciais points of this curricularization process is the need to evaluate the impact of these measures on the university itself and its student´s. This dissertation therefore examines the potential impact of extension project practice on students academic performance and how this may affect their retention in degree programs. Specifically, the study examines the function of UFSB´S extension project´s, tracks and compares the profile of participating and non- participating in these projects, and estimates the impact of this participation on performance and the likelihood of dropout. The study was structured as follows: i. review of the literature on higher education in Brazil, from the teaching-research-extension tripod to the evaluation of extension and impact assessment; ii. Description of the UFSB, the target group of the study, and the profile of extension and non-extension students. The practice of advising projects has had a positive impact on both academic performance and retention of students in their courses, through a direct comparison between students who participated and those who did not. Analyzing performance and dropout between the two groups using the Propensity Score Matching (PSM) method and reconsideration allowed for greater comparability between a counterfactual group composed of participants like non-participants in terms of observable characteristics. The estimated effect shows that there is a positive correlation between student´s; participation in counseling projects and their achievement coefficient. In terms of dropout, the analysis showed that extension students were less likely to dropout than non-extension students. Finally, the practice of extension projects at UFSB proved to be positive as it resulted in a significant improvement in academic performance as well as a reduction in the dropout rate.

Keywords: University extension - Projects - Performance – Dropout

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9
2. REFERENCIAL TEÓRICO 17
2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 17
2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 21
2.3 A RELAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, DESEMPENHO E EVASÃO 27
2.4. AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 31
2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AVALIAÇÃO DE IMPACTO 36
3. METODOLOGIA 41
3.1 ÁREA DE ESTUDO 41
3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA 47
3.3 FONTE E TRATAMENTO DOS DADOS 50
3.4 ESTRATÉGIA EMPÍRICA 52
3.5 SELEÇÃO DAS VARIÁVEIS 55
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES 57
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA 60
4.2 PERFIL DO EXTENSIONISTA E NÃO EXTENSIONISTA 60
4.3 RESULTADOS DO PAREAMENTO 72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 79
REFERÊNCIAS 80

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma diretriz obrigatória na formação acadêmica brasileira. Por meio dela, busca-se ampliar a atuação das universidades para além de suas salas. A própria Constituição Federal de 1988 preceitua essa obrigatoriedade via princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal princípio busca equilibrar a bipartição entre a prática e a teoria, permitindo o intercâmbio do acadêmico com a sociedade e reconhecendo a dimensão político-cultural do conhecimento e de suas formas de produção (Brasil, 1988; Cunha, 2012). A partir do preceito constitucional, as universidades buscaram estabelecer métodos, práticas e modelos que possibilitassem a aplicação e a interação da extensão em seus currículos, sem tirar, contudo, a relevância da prática extensionista dos problemas sociais reais.

Em vista disso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) buscou enfatizar a importância de tal prática ao destacar que uma das finalidades da Educação Superior é "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições" (Brasil, 1996). Assim, a extensão universitária deve, juntamente com o ensino e a pesquisa, possibilitar a troca de saberes que resultem na produção de novos conhecimentos que sejam capazes de confrontar a teoria com a realidade (Saraiva, 2007). Do mesmo modo, a extensão universitária deve atuar como "um braço" da universidade, indo além de seus muros (Neiva *et al.*, 2006).

No Brasil, a extensão universitária passou por um longo processo de definição de suas características e objetivos. As primeiras atividades de extensão se iniciaram no século XVIII, por meio de cursos e eventos (FORPROEX, 2017). Entretanto, o primeiro registro normativo acerca da extensão no país só foi editado em 1931, pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual, em seu artigo 42, estabeleceu que "a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário" (Brasil, 1931).

O processo de expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior Federais (IES) no Brasil, principalmente nas últimas duas décadas, intensificou a prática das ações extensionistas. Essa difusão da Educação Superior faz parte de uma extensa política pública que tem como objetivo não apenas prover conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas, sobretudo, inserir tais conhecimentos na sociedade. Com isso, busca-

se promover diversas transformações e ideais, tais como o aumento do número de vagas (democratização do acesso) e mecanismos de inclusão de populações marginalizadas, com o intuito de reparar as diferenças históricas entre o ensino público propedêutico destinado às elites e o ensino profissional privado e de baixa qualidade destinado às classes populares (Simões, 2016).

Além de trazer consigo diversas transformações, a inserção da extensão no Ensino Superior busca enfatizar o aluno e não apenas a ação em si. Nesse sentido, Mello *et al*. (2022) dizem que: "é na prática extensionista que o aluno vivencia junto à comunidade a práxis acadêmica". Assim, o elo ensino, pesquisa e extensão se fecha na formação mais ampla do discente, inserindo-o nos problemas sociais, valorizando "os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico" (MELLO *et al*., 2022). Dessa forma, a extensão universitária tem um papel crucial não apenas no impacto na sociedade, mas principalmente na formação dos alunos que a praticam, adquirindo conhecimentos práticos além dos teóricos.

Conforme levantamentos do Plano Nacional de Educação (2015), as ações de ensino e pesquisa sempre foram reconhecidas pela importância de seu impacto sobre a formação acadêmica. Porém, o mesmo não ocorre com as atividades extensionistas, que sempre tiveram seu reconhecimento obscurecido, apesar de sua grande relevância para a formação do estudante e de colocá-lo como "protagonista de sua formação" (PNE, 2015). Do mesmo modo, na concepção de Neiva e Collaço (2006), a extensão até hoje é deixada em segundo plano pelas universidades, pelo governo e pela sociedade, o que é um grande equívoco, já que é por meio dessa ponta do "tripé" que ocorrem importantes relações de entre sociedade e universidades.

Dentre os cinco princípios extensionistas presentes nas diretrizes do FORPROEX, vale destacar o "Impacto na Formação do Estudante". Apesar desses princípios, de modo geral, ainda existem grandes dificuldades de aplicação e avaliação da extensão nas universidades (FORPROEX, 2017). Decorre daí que um processo avaliativo que permita mensurar o efeito da aplicação das ações extensionistas, não apenas nas comunidades, mas dentro da própria instituição universitária, é necessário. Pois, como se observa, não existem indicadores de impacto que auxiliem no processo avaliativo da formação do estudante.

Portanto, faz-se necessária uma maior compreensão da extensão como fator articulador e motivante dentro do ambiente acadêmico, destacando-a como uma ação que promova o estudante e seu processo de aprendizagem, não apenas no sentido da mera

participação em projetos, cursos ou eventos, mas em como estes podem também contribuir para melhorar o desempenho do estudante e auxiliá-lo na permanência e conclusão do curso. Nesse sentido, Freire (2011) destaca que "[...] a extensão, que anteriormente tinha um caráter assistencialista, tem agora como objetivo uma troca dialógica de aprendizado".

Nesse contexto, tem-se a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Criada pela Lei n.º 12.818, de 5 de junho de 2013, vem, desde 2014, ano em que entrou em atividade, atuando nas regiões sul e extremo sul da Bahia, implantando diversos projetos de pesquisas e extensão universitária (UFSB, 2019). Quanto às atividades de extensão, até novembro de 2021 foram propostas 281 ações, entre projetos, cursos e eventos, das quais 53 foram concluídas e 81 estão em execução, beneficiando mais de 1.800 pessoas. Além disso, conforme o Relatório de Gestão da própria UFSB, somente no ano de 2019 foi investido o equivalente a R$ 162.200,00 nessas atividades (UFSB, 2022).

Ainda de acordo com a lei que a instituiu, em seu artigo 2º, a UFSB tem como objetivo ministrar Ensino Superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi. Desde sua criação, a UFSB vem direcionando esforços nesse sentido, ou seja, de não apenas ampliar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, mas também oferecer oportunidades para que eles vivenciem experiências na sua área de formação acadêmica e profissional, bem como acesso a atividades que contribuam para a formação cultural e ética, o desenvolvimento do senso crítico, a cidadania e a responsabilidade social (UFSB, 2019).

Assim como as demais IES, a UFSB vem obedecendo ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando promover as políticas extensionistas de acordo com sua missão institucional de atuar como propulsora do desenvolvimento local e regional das comunidades nas quais estão inseridas e na formação do estudante (UFSB, 2019). Desse ponto de vista surge, portanto, a necessidade de demonstrar o impacto decorrente dos projetos extensionistas promovidos pela UFSB, não apenas na sociedade em seu entorno, mas principalmente dentro da instituição e de seus alunos.

A realização de levantamentos de impacto relacionados às ações extensionistas não tem sido prática corrente nas IES. Conforme destaca Santos (2020), as avaliações são realizadas, em sua maioria, de forma pontual e não são inseridas na cultura universitária

como parte de um processo de gestão da extensão. Isso conduz a inúmeras limitações quanto à verificação da eficácia e à falta de maior rigor e precisão nas avaliações das ações extensionistas (Oliveira, 2019).

Para Tyler (1942), a avaliação tem diversas finalidades, dentre elas, oferecer um *feedback* apontando os pontos de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, orientação básica para desenvolvimento efetivo dos alunos, entre outras. Esse processo de ensino e aprendizagem decorre do fato de, muitas vezes, os projetos de extensão não apresentarem objetivos claros e mensuráveis, como aponta Silva (2018).

Dentre os fatores que inevitavelmente são importantes para avaliar a extensão universitária, ainda que não contemplem sua totalidade e não respondam de forma global pela avaliação, estão os projetos de extensão. Os projetos de extensão, na perspectiva desta pesquisa, são entendidos como uma ação processual e contínua de caráter educativo, social e cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado (FORPROEX, 2017).

Entretanto, nas IES, ainda persiste uma forte tendência a enfatizar o processo de monitoramento dos projetos, em detrimento da realização de avaliação do impacto desses sobre os alunos. O FROPROEX também reconhece essa tendência, que se deve, em grande parte, à complexidade e aos elevados custos da avaliação de impacto (FROPROEX, 2017). Tal complexidade de se avaliar aumenta ainda mais quando se tenta verificar o impacto das atividades de extensão sobre o desempenho dos alunos (Calderón, 2007). Portanto, não apenas os custos têm sido empecilhos ao levantamento do impacto, mas a complexidade de se fazer esse levantamento.

No entanto, a importância de avaliar o impacto das práticas de extensão no desempenho dos alunos faz com que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se perca. Esse fato é apontado por Neiva e Collaço (2006) ao reforçarem que as universidades com visão tradicional obtiveram melhor entendimento sobre o conceito, a relevância e a percepção social do valor das atividades de extensão, quando se utilizaram desse tipo de avaliação. Portanto, esse é um dos desafios enfrentados pelas IES neste século XXI.

Do mesmo modo, outro fator importante a ser considerado é o desempenho acadêmico. No entendimento de Munhoz (2004), rendimento acadêmico é o retorno obtido do desempenho das tarefas acadêmicas, que representa o nível de habilidade alcançado pelo estudante. O “termo desempenho envolve a dimensão da ação e o rendimento é o resultado de sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos

obtidos" (Munhoz, 2004, P. 52). Porém, tais conceitos são frequentemente utilizados com o mesmo sentido, podendo variar dependendo do contexto e do uso específico.

Outro grande problema enfrentado pelas IES, e que carece de melhor entendimento e avaliação, diz respeito à evasão. Segundo Furtado (2010), evasão seria o abandono prematuro e sem intenção da escola. Do mesmo modo, o Ministério da Educação (MEC) define evasão como a interrupção do ensino sem a conclusão do curso (Brasil, 2020), enquanto, para Silva (2018, p. 23), é "o processo pelo qual o estudante abandona ou interrompe o seu curso de graduação sem concluí-lo".

O baixo rendimento é um forte aliado do aumento da evasão universitária. Para Lima *et al*. (2019, p. 71): "a baixa performance acadêmica é um fator crítico que pode levar ao abandono dos estudos". Além disso, Santos (2016, p. 305) destaca que o rendimento acadêmico insuficiente pode ser visto como uma das principais causas de evasão universitária, já que o sucesso escolar é um dos principais objetivos da educação. Para Martins, Soares e Souza (2018, p. 98), "a evasão está diretamente relacionada ao baixo rendimento escolar, falta de motivação e insuficiência de recursos financeiros".

Tais problemas enfrentados pelas IES refletem seus principais dilemas. De acordo com Lanzillotti (1997), espera-se que as universidades formem profissionais preparados e competentes para atuar nas diferentes áreas do conhecimento, bem como nas atividades de pesquisa e extensão. A autora salienta, ainda, que o papel das IES é manter a interação constante com a sociedade, a fim de revisar seus objetivos com base em anseios mais amplos, garantindo o benefício de ambas as partes, sociedade e alunos. Além disso, Chauí (2003, p. 12) acrescenta que "a universidade deve prestar publicamente conta de suas atividades de investigação à sociedade e ao Estado". Por isso, é importante uma gestão universitária efetiva, que possibilite ofertar a extensão à sociedade e, no âmbito acadêmico, associada a uma prestação de contas, podendo ser feita através de uma avaliação de impacto.

No entanto, o processo de avaliação de impacto nas universidades pode enfrentar diversos desafios. Os resultados das avaliações podem, inclusive, demonstrar resultados não esperados, ou até mesmo resultados não conhecidos após sua realização. Isso decorre da falta de metodologias e indicadores mais bem padronizados e capazes de relacionar as ações de extensão com o processo de ensino e aprendizagem, o que pode, segundo Carvalho e Silva (2020), levar à falta de comparabilidade entre as avaliações realizadas em diferentes universidades, dificultando a identificação de padrões e tendências.

A avaliação desse tipo de atividade extensionista deve ser realizada considerando

o compromisso social da Universidade Pública para o equacionamento de questões sociais, além de ser desempenhada por meio de articulações com as administrações públicas (FORPROEX, 2001). Algumas distorções nas avaliações dos projetos de extensão podem ocorrer quando os gestores e responsáveis pelas políticas preocupam-se muito com o controle e a mensuração da quantidade de insumos e produtos disponibilizados, o valor executado, o número de pessoas que participaram, em vez de verificarem se o projeto atingiu seus objetivos por meio de uma metodologia mais consistente de avaliação de impacto (Gertler *et al.*, 2018).

A relevância de estudos com relação aos projetos de extensão nas universidades federais advém de uma carência evidente no que diz respeito à efetividade no controle e nas avaliações de projetos (Botomé, 1996; FORPROEX, 2017; Brasil, 2017), do mesmo modo que podem auxiliar nas justificativas de implementação de ações extensionistas e posterior avaliação destas, tanto pelo seu viés social quanto pelo acadêmico (Mello *et al.*, 2022). Assim, estudos sobre avaliação de impacto de projetos de extensão visam contribuir para seu melhor desenho, para sua implementação e, sobretudo, para uma apreciação do efeito deles sobre os alunos. Conforme Pacheco (2010), "é primordial que os projetos de extensão sejam analisados por meio de várias visões, interpretações e paradigmas".

Portanto, por meio da análise dos projetos de extensão praticados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e como eles impactam no desempenho estudantil e na probabilidade de redução da evasão, é possível chegar a diversas conclusões, tais como aponta Nogueira (2013):

> Por meio da análise de diferentes fontes de informação e dados, levando-se em conta as peculiaridades de cada instituição e as diferentes atividades extensionistas, é possível elaborar um processo de avaliação da extensão que amplie nas IPES o debate sobre sua missão institucional, o seu papel na reconstrução do espaço social, suas dificuldades, suas necessidades e prioridades.

Além do mais, uma evidência de que este tipo de estudo é relevante está no debate sobre distribuição orçamentária de custeio e de capital realizada com base na chamada Matriz Andifes, instrumento institucionalizado pela Portaria MEC n.º 651, de 24 de julho de 2013, no âmbito do Ministério da Educação, que regula a distribuição de recursos para as universidades federais, com definição de seus critérios feita pelo Decreto n.º 7.233, de 19 de junho de 2010. Dentre outros parâmetros, ficou definido, em seu § 2º, VII, que para

o recebimento de recursos será necessária a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento.

Portanto, para que as ações de extensão se desenvolvam, é preciso tornar permanente a avaliação institucional de suas atividades como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012). Schwartzman (1989) destaca que o aprimoramento das informações torna o processo de distribuição e alocação de recursos públicos mais justo, menos burocrático e político.

Outro ponto que se mostra importante no contexto da avaliação dos projetos de extensão vem do fato de eles estarem previstos no processo de curricularização dos cursos superiores, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Resolução n.º 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. Ficou estabelecido que "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos" (Brasil, 2018). Segundo Gonçalves e Oliveira (2017), "a curricularização da extensão torna-se um importante instrumento para a construção de um projeto educativo mais integrado e comprometido com as demandas sociais, uma vez que favorece a articulação entre ensino, pesquisa e extensão".

O processo de avaliação de impacto pode auxiliar na melhora da qualidade da extensão universitária, permitindo identificar pontos fracos e fortalecer as atividades de extensão (Freitas, 2009). Isso pode garantir que as atividades de extensão estejam sendo realizadas com efetividade e transparência, aumentando a confiança da comunidade (Viana, 2010). Possibilita, ainda, verificar se há impacto positivo na comunidade, contribuindo para a resolução de problemas sociais (Dalben, 2011).

Assim, a avaliação de impacto é fator importante na garantia da eficácia das ações de extensão. Conforme coloca Oliveira (2019), "a avaliação de impacto é essencial para garantir que as atividades de extensão universitária sejam eficazes e alcancem seus objetivos". Do mesmo modo, Carvalho e Silva (2020) destacam que a mensuração do impacto da extensão pode garantir que elas sejam mais bem alinhadas às necessidades e demandas da sociedade.

Diante do exposto, a problemática que orienta essa Dissertação parte da necessidade de se compreender como a participação em projetos de extensão ofertados por uma Instituição Federal de Ensino Superior — a UFSB — se relaciona com o desempenho acadêmico e com a evasão dos cursos. É importante levantar o seguinte questionamento: os projetos de extensão promovidos pela Universidade Federal do Sul

da Bahia impactaram o desempenho acadêmico e a probabilidade de evasão dos alunos?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é verificar os potenciais efeitos dos projetos de extensão universitária da Universidade Federal do Sul da Bahia sobre o desempenho acadêmico e sua influência na permanência dos estudantes nos cursos de graduação, no período entre 2016 e 2021. Para tanto, foram aplicadas metodologias de pareamento, que buscam mimetizar uma análise contrafactual a partir de determinadas hipóteses. Tais métodos foram empregados com o objetivo de analisar se os estudantes participantes de projetos de extensão apresentaram desempenho superior e chances menores de evadir, em comparação com os estudantes que não participaram de tais ações, mas poderiam ter participado.

Especificamente quanto aos objetivos específicos, foram elencados:

- compreender o funcionamento dos projetos de extensão universitária da UFSB;
- traçar e comparar o perfil dos alunos participantes e não participantes dos projetos extensionistas;
- estimar os impactos da participação nos projetos de extensão sobre o desempenho acadêmico e a probabilidade de evasão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Portela (2015), o Estado fundamenta-se em três elementos essenciais: população, território e governo soberano. O Estado age através das políticas públicas, os instrumentos capazes de promover, mediante ação conjunta dos poderes públicos, a efetividade dos direitos sociais, definindo como, por que e para quem servirão. A política pública é um determinante na vida de toda a sociedade e do próprio Estado. Políticas públicas são iniciativas promovidas pelo Estado que visam alcançar a sociedade em geral ou segmentos específicos (Santos, 2012, p. 5).

A ação do Estado, segundo Santos (2012, p. 2), "[...] sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade, seja em nível individual, quando se trata das ações de comando, seja em nível coletivo, quando um grupo (ou toda sociedade) exerce o controle das relações de poder em uma sociedade". A ação Estatal não é feita sozinha ou sem um planejamento. Conforme Marinho (2006, p. 1), a política pública "é de responsabilidade do Estado, [e] com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, se estabelece um processo de tomada de decisões que resultam nas normatizações do país, ou seja, nossa Legislação". O Estado tem função essencial no estabelecimento, desenvolvimento e aplicação das políticas.

Dessa forma, verifica-se a importância das políticas públicas como fator essencial ao bem-estar da sociedade, buscando solucionar os problemas nas mais diversas áreas, como saúde, educação, meio ambiente, assistência social, entre outros. Suas ações consistem em planos, programas e projetos realizados pelo poder público com o objetivo de atender às demandas da sociedade. A própria definição dada por Ronald Dworkin (2002, p. 2) considera políticas públicas como "[...] aquele tipo de padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político ou social da comunidade".

Entretanto, o papel do Estado na elaboração das políticas públicas nem sempre teve uma linha bem definida. As ações estatais sofreram alterações durante o tempo, ampliando-se ou reduzindo-se a depender das situações e dos modelos de governança. Essa transformação é bem destacada pelo manual *Políticas públicas: conceitos e práticas*, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), coordenado por Caldas:

> A função que o Estado desempenha em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações ao passar do tempo. No século XVII e XIX, seu principal objetivo era a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo. Entretanto, como o aprofundamento e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram. Atualmente, é comum se afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação e meio ambiente (Caldas, 2008).

A nova visão do Estado requer um entendimento mais amplo do seu modelo de definição, elaboração e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, vale destacar que a legislação tem um entendimento próprio de política pública, que parte do seu real objeto de interesse. Segundo Bucci (2002),

> [...] um interesse é reconhecível como interesse público quando é assim qualificado pela lei ou pelo direito, que é exatamente o que se faz no processo de formação da política pública, como dado de direito, ou seja, sancionar determinados fins e objetivos, definindo-os legitimamente como a finalidade da atividade administrativa.

De todas as demandas sociais, as políticas públicas educacionais são uma das mais importantes. Elas são fundamentais para o desenvolvimento econômico e social de uma sociedade, pois a educação é considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. A educação amplia a capacidade de as pessoas obterem melhores empregos e aumentarem sua renda, além de melhorar a saúde e a qualidade de vida. Dessa forma, as políticas públicas de educação tornam-se fundamentais na promoção da cidadania e da democracia, pois a educação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente da vida política e social (Banco Mundial, 2020).

No contexto brasileiro, as políticas educacionais contêm diversas normas reguladoras, que ditam direitos e deveres tanto aos cidadãos quanto ao poder público com relação à oferta do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que é responsabilidade do Estado garantir o acesso a uma educação gratuita e de qualidade, além de promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação (Brasil, 1988). De acordo com Almeida (2016), a Constituição Federal estabelece as bases e é a principal referência para a formulação das políticas públicas educacionais no Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação, no Brasil as políticas públicas de educação têm como objetivo "promover a igualdade de oportunidades, a inclusão social, a formação cidadã e a excelência acadêmica, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país". Elas também têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação, aumentando a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, e de garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente de renda ou localização geográfica.

No Brasil, as discussões sobre a normatização e avaliação da educação são antigas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo Baruffi (2017, p. 48), sua discussão e elaboração "foi deixada correr de maneira frouxa, sem acompanhamento de perto". Porém, a década de 1970 foi marco temporal e legal no avanço sobre esses debates. Em 1971, foi editada a Lei n.º 5.692/71, ou segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada no âmbito do Regime Militar e voltada aos anos iniciais do ensino, tanto que foi denominada Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A LDB foi construída por um processo atípico e lento. Segundo Carneiro (2015), foi um "período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas". Com a maioria das discussões ocorrendo de forma heterogênea e nem sempre harmônica, de todo modo, promoveu alguns melhoramentos (Carneiro, 2015, p. 27).

Com o fim do Governo Militar, transcorreram mais debates sobre o futuro da educação brasileira. Isso levou à idealização de uma nova LDB, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo destaca Carneiro (2015, p. 37), "[...] marcada por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças emancipatórias, ora paralisantes". Do mesmo modo, Peroni (2003) aponta que desde a Constituinte e a elaboração da LDB nos anos 1990, a política educacional foi construída por uma correlação de forças, representando distintos projetos de sociedade e de política educacional, através de intenso embate ideológico.

No decurso da Constituinte de 1988, avanços ocorreram. De acordo com Vieira (2007, p. 14), "A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, tratando a educação em seus mais diferentes níveis e modalidades", inclusive a educação superior. Essa Constituição foi a primeira a considerar a autonomia universitária, estabelecendo que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (art. 207). Também determinou que

a União seria responsável por “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV).

A LDB foi vista como uma grande conquista para a educação no país, tendo, conforme Santos (2012, p. 30), “um status diferenciado”, que a caracterizou como “a maior de todas as políticas públicas regulatórias” (Santos, 2012, p. 30). A LDB de 1996 estabelece as diretrizes e bases para a Educação Básica e Superior no país, incluindo a criação e o funcionamento de instituições de Ensino Superior e a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Ainda segundo ela, as instituições de Ensino Superior no Brasil podem ser públicas ou privadas e devem ser autorizadas e reconhecidas pelo MEC (BRASIL, 1996). Essas instituições também devem seguir as normas estabelecidas pela legislação para garantir a qualidade do ensino e a formação dos estudantes.

A LDB também determina a obrigatoriedade de que todas as IES ofereçam cursos de graduação e pós-graduação, além de programas de pesquisa e extensão. Para isso, devem dispor de corpo docente qualificado e estrutura física adequada garantindo a qualidade do ensino. Portanto, a LDB busca equacionar as relações, os acordos e os conflitos que podem se desenrolar no âmbito da educação brasileira. Para Carneiro (2015, p. 43), “a estrutura da LDB demonstra uma radiografia da própria sociedade brasileira”.

De acordo com Oliveira (2019), a LDB tem papel fundamental na regulamentação da educação no país, estabelecendo as diretrizes e metas para a educação e definindo as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos. Por isso, Imperatore (2016) afirma que existe a necessidade de “redefinição da Universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais”.

Após a promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação da LDB de 1996, foram iniciadas as discussões para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Esse Plano tem importante papel na definição das políticas públicas de educação, pois visa oferecer uma educação de qualidade para todos, com foco na Educação Básica e na formação técnica e profissional. Segundo o PNE (2015), as atividades de ensino e pesquisa são valorizadas pela sua importância na formação acadêmica, enquanto as atividades extensionistas são subestimadas, apesar de terem grande impacto na formação do estudante e de o tornarem “protagonista de sua formação” (Brasil, 2001).

Outras mudanças e aprimoramentos da legislação educacional superior no país foram abordados na Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que trata do

processo de creditação da extensão universitária e estabelece, em seu artigo 2º, que "o conjunto de Atividades Curriculares de Extensão Universitária deve compor, no mínimo, 10% do total da carga horária dos cursos de Graduação, e fazer parte da matriz curricular dos cursos".

De acordo com a resolução, a extensão universitária é entendida como um "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (Brasil, 2018, p. 2). A curricularização da extensão, por sua vez, consiste em integrar essas atividades ao currículo dos cursos de graduação, de forma a reconhecer e valorizar a importância da extensão como componente essencial da formação acadêmica.

Entre as principais diretrizes estabelecidas pela resolução está a necessidade de que as atividades de extensão sejam planejadas e executadas de forma integrada ao ensino e à pesquisa, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e para o desenvolvimento social e cultural da comunidade (BRASIL, 2018). Além disso, a resolução define os critérios para a avaliação das atividades de extensão e estabelece que elas devem ser registradas em sistema próprio, com carga horária e créditos reconhecidos e validados pelo conselho acadêmico da instituição.

Dito isso, cabe destacar que, segundo o FORPROEX (2012), para compreender melhor o que significa a extensão universitária, é necessário revisitar seu conceito a partir das regulamentações e diretrizes estabelecidas. Dessa forma, será apresentada uma linha temporal das normativas que sustentam a extensão universitária no país.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A história da extensão universitária brasileira remonta à criação das primeiras universidades no país, no século XIX. Segundo o FORPROEX (2017), as primeiras atividades de extensão no Brasil iniciaram a partir de 1911, através de cursos e eventos realizados pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa. Não havia, entretanto, políticas específicas para essas atividades.

Segundo Silva (2017), "As primeiras universidades no Brasil foram criadas com o objetivo de formar profissionais para o país, e as atividades de extensão universitária eram restritas à realização de cursos de extensão e palestras". No passado, mesmo havendo preocupação com a prática extensionista, essa era restrita a cursos e atividades

complementares à graduação e à pós-graduação, sem maiores preocupações na relação entre o que era ensinado e pesquisado com o que era praticado como extensão.

O primeiro registro normativo relacionado à extensão é de 1931, pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Esse decreto, também conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, estabeleceu as bases para a criação do sistema universitário no país e definiu a organização técnica e administrativa das universidades brasileiras. Em seu art. 109, dispõe sobre extensão afirmando que "a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aprimoramento individual e coletivo" (Brasil, 1931).

Este mesmo decreto destaca que a extensão universitária poderá ser realizada através de cursos, conferências e demonstrações práticas dentro e fora da universidade, com o objetivo de promover a interação entre ela e a sociedade, levando o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição e contribuindo com a formação do cidadão. O decreto também coloca o conselho universitário como responsável pelo planejamento e implementação da extensão (Brasil, 1931).

Em 1961, surgiu a Lei n.º 4.024, a primeira a estabelecer a obrigatoriedade das IES desenvolverem atividades de extensão universitária, um marco na história da extensão universitária no Brasil (Santos, 2018), diferentemente do decreto de 1931, que apenas dizia que poderia ser realizada (Brasil, 1931). Já a partir da década de 1970, com a criação do Sistema Nacional de Educação, a extensão universitária passou a ser vista como uma oportunidade para as universidades contribuírem para o desenvolvimento socioeconômico do país (Oliveira, 2016).

Assim, nesses anos iniciais contexto da extensão no Brasil, sempre foi voltado a fazer dela um modo de "minimizar, com o assistencialismo, os efeitos negativos das políticas macroeconômicas sobre o emprego, os salários, as condições de vida do povo, os investimentos em infraestrutura, etc" (Nogueira, 2005). Em consequência disso, a extensão desenvolveu um caráter de proteção social e não de ação que possibilitasse a emancipação dos alunos (Silva, 2000).

Esse tipo de pensamento voltado ao social fez com que a extensão tivesse um caráter muito mais de prestação dos serviços comunitários do que para a construção do conhecimento acadêmico, indo, dessa forma, em contrário ao princípio da indissociabilidade. Segundo Botomé (1996, p. 57), tais práticas extensionistas assistencialistas são ainda "hoje consolidadas mais pela repetição e pelo costume do que pela compreensão de seu efetivo papel na relação com o ensino e a pesquisa ou nas

relações entre ciência, universidade, educação e sociedade". Assim, observa-se que a extensão ainda permanece com raízes voltadas à proteção social, carecendo de instrumentos que a distancie deste viés e a aproxime do caráter acadêmico.

Esse viés assistencialista da extensão se incorporou tanto ao dia a dia das universidades, que, como demonstram as publicações dos anais dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária, a maioria dos trabalhos de análise e avaliação da extensão existe mais "como instrumento que justifica ações ou para gerar relatórios de prestação de contas — ou seja, numa concepção pragmática — do que como processo reflexivo, crítico, formativo e/ou emancipador" (Arroyou *et al.*, 2010, p. 10). Percebe-se que, apesar de dispor de normativos e orientações sobre a extensão, ela continuou voltada muito mais ao processo social do que à troca de saberes.

Entretanto, a partir do século XX, com o crescimento das universidades e a necessidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país, as atividades de extensão universitária passaram a ser valorizadas e incorporadas às políticas de Ensino Superior com maior ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse ínterim, durante o ano de 1995 foi editada a Lei n.º 9.131, que dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do MEC, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Esse Conselho tem como finalidade "colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação" (Brasil, 1995). As atribuições da Câmara de Educação Superior (CES) foram modificadas pela Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, convertida na Lei n.º 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do Ensino Superior (BRASIL, 2020).

Assim, a CES estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (DCEU) no Brasil, que orientam a organização e a implementação da extensão nas universidades. Segundo o artigo 7º da DCEU, atividades de extensão são intervenções que envolvem diretamente as comunidades externas às instituições de Ensino Superior e estão vinculadas à formação do estudante (Brasil, 2018). Também definiu como modalidades da extensão: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. Dessa forma, os projetos de extensão são entendidos como "conjunto de ações de extensão com objetivos específicos e prazos determinados" (FORPROEX, 2017).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu que as atividades de extensão universitária devem fazer parte do projeto pedagógico das instituições de Ensino Superior. Segundo Faria (2019), “Isso demonstra a importância dada à extensão universitária como um meio de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país”.

A LDB proporcionou uma maior adequação da extensão dentro das universidades, quando ampliou a relação entre a IES e a sociedade através da ampla troca de conhecimentos e saberes. Assim, a LDB instituiu-a com uma das finalidades da educação superior: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições” (Brasil, 1996). Além disso, estabeleceu que essas atividades devem ser planejadas e avaliadas de forma sistemática, para garantir a eficácia e eficiência das ações (Souza, 2020).

No ano de 1998, foi criado o Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2017), um marco na promoção e estímulo da extensão universitária no país. O FORPROEX representou a união de esforços de universidades públicas com o intuito de fomentar ações de extensão e promover a participação da sociedade em projetos de pesquisa e desenvolvimento.

Desde então, o FORPROEX tem trabalhado na definição de políticas e programas para o desenvolvimento da extensão universitária e na promoção de ações de formação e capacitação para professores e estudantes envolvidos em projetos de extensão. O FORPROEX conceituou extensão universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2010)”. Dessa forma, a extensão tem como objetivo aprimorar os conhecimentos obtidos em sala de aula em prol da comunidade (FORPROEX, 2010).

Segundo o Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior - MEC/Brasil (PROEXT), extensão “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” (Brasil, 2003). Para Mello *et al.* (2002), as atividades de extensão representam um conjunto de ações planejadas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências (saber, saber-fazer, saber-ser) curriculares, uma vez que os alunos são os protagonistas na organização, execução e avaliação dessas ações. Assim, a extensão tem caráter formativo no processo técnico e prático na vida acadêmica dos

universitários.

Desse modo, entende-se que a extensão, assim como o ensino e a pesquisa, é um processo acadêmico "tão importante, pois é sobretudo por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico" (Santos, 2010).

Em 2002, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, colocou em destaque a importância da extensão universitária para o desenvolvimento social e econômico do país e estabeleceu metas para aumentar os investimentos e valorizar das atividades de extensão universitária.

Portanto, pode-se verificar uma importante relação entre o Plano Nacional de Educação, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a formulação e implementação de políticas públicas de educação superior no Brasil. Esses instrumentos estabelecem as diretrizes e metas para a educação no país, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade para todos, além de promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social (Brasil, 2007).

De fato, a busca por uma gestão com mais destaque da extensão universitária foi melhorada com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2007. O FNDE é responsável por gerenciar diversos programas e ações do governo federal voltados para a educação, sendo também responsável pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PNDE), um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da educação no país. O FNDE tem como um de seus objetivos fomentar ações de extensão universitária que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país por meio de programas como o PROEX.

Assim, fica clara a evolução dos normativos e entendimentos sobre a extensão e de sua importância para o alcance dos objetivos da educação universitária propostos pelo FORPROEX, além de demonstrar como a extensão auxilia no desenvolvimento de ações que integrem as atividades acadêmicas e científicas com a comunidade, proporcionando desenvolvimento social, econômico e cultural do país (SILVA, 2017).

Dessa forma, e de acordo com o tripé extensionista proposto pela Constituição de 1988, tem-se a UFSB, por exemplo, que elaborou seu Plano Orientador tendo como uma de suas razões:

> Promover a extensão universitária, gerando e compartilhando inovações,

> avanços, perspectivas, propostas, conquistas e benefícios resultantes da criação e da pesquisa, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade, para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e global (Brasil, 2018).

No entanto, para que a extensão universitária seja eficaz e contribua para o desenvolvimento social e econômico do país, é necessário avaliar seus impactos. A avaliação de impacto possibilita mensurar os desfechos e consequências das atividades de extensão universitária, identificando as áreas cruciais para aprimorar ou alterar as táticas utilizadas. Conforme Santos (2018), "a avaliação de impacto é fundamental para a extensão universitária, pois permite medir seus resultados e identificar as áreas que precisam ser melhoradas ou mudadas. Isso é importante para garantir que as atividades de extensão universitária estejam alinhadas com as metas e objetivos das políticas públicas de educação".

As questões sobre avaliação da extensão universitária foram melhor abordadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição deu importante papel à extensão universitária; apesar disso, segundo o FORPROEX (2017), as políticas extensionistas das universidades carecem, até o momento, de critérios mais objetivos de avaliação. No que tange, especialmente, à avaliação de projetos de extensão, existe uma dificuldade ainda maior, uma vez que se deve considerar o compromisso social da universidade pública no equacionamento das questões sociais, e suas articulações com as administrações públicas (FORPROEX, 2001).

Assim, segundo Arroyou *et al.* (2010, p. 3), a extensão universitária ainda deve ser compreendida com mais profundidade, buscando analisar seu papel à luz da função universitária e não apenas social. Porém, Souza (2000, p. 120) destaca que o caráter particular da extensão acaba por dificultar uma dimensão teórica a seu respeito e, por isso, limitar os avanços quanto à sua avaliação. Assim, escreve a autora:

> Quando a extensão universitária surge no cenário acadêmico ela parece provocar certo embaraço, como se sua existência fosse anacrônica e impertinente. Entender a extensão é um exercício difícil, pois a questão primária de sua concepção está sempre se impondo e impedindo o avanço rumo a outras formulações (Sousa, 2000, p. 12).

De acordo com Santos (1999), os projetos e programas de extensão são uma das formas de relacionamento e de conquista de credibilidade das universidades com a sociedade, já que eles possibilitam um crescimento de ações sociais e comunitárias. Portanto, apesar da necessidade de compreensão profunda da extensão sob a visão

acadêmica, não se deve abandonar sua visão social. Porém, cabe destacar a necessidade de buscar meios que possibilitem um processo avaliativo dessas ações e seus impactos, pois o processo de avaliação de impacto da extensão pode identificar fatores que tragam maior eficiência e eficácia às atividades acadêmicas e sociais. Em função disso, é salutar compreender a gestão universitária no âmbito da extensão.

Foi com esse propósito que, a partir do ano de 2010, segundo Souza (2020), "A extensão universitária se mostrou cada vez mais como uma ferramenta importante para a solução de problemas e a promoção do desenvolvimento sustentável, especialmente diante dos novos desafios e demandas sociais surgidos a partir da década de 2010".

Portanto, as atividades de extensão universitária são fundamentais para a formação dos estudantes e para a contribuição das universidades para o desenvolvimento social e econômico do país. Neiva e Collaço (2006) reiteram a importância de estudar a extensão quando mencionam que é por meio dela que são descobertos os interesses, objetivos e necessidades aos quais a instituição deve atender. Desta forma, avaliá-la poderá auxiliar no ajuste dos rumos e melhorar o processo de recebimento de recursos.

Fatores essenciais à extensão, ao ensino e à pesquisa dentro das universidades dizem respeito ao processo de melhoria do desempenho dos estudantes e a formas de retenção dos alunos nos cursos de graduação.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, DESEMPENHO E EVASÃO

A extensão universitária é considerada uma importante ferramenta para a formação dos estudantes, pois possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais e contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da cidadania e do espírito empreendedor dos estudantes. Além disso, a participação em projetos de extensão também tem sido associada a melhorias no rendimento escolar e na redução da evasão universitária (Sánchez; Rocha; Vaz, 2014).

Isso vem de acordo com o que nos apresenta Faria (2019):

> estudos têm mostrado que a participação em projetos de extensão universitária tem efeitos positivos sobre o rendimento escolar dos estudantes, uma vez que eles têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais, desenvolvendo habilidades e competências que são essenciais para o sucesso acadêmico.

O rendimento acadêmico pode ser entendido sob diversos aspectos, porém são mais conhecidos como as habilidades, conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes durante o curso universitário. Santos (2017) afirma que o rendimento escolar universitário pode ser considerado como medida quantitativa do desenvolvimento do aluno, expresso por meio de notas, taxas de aprovação e evasão. Para Silva (2019), o rendimento acadêmico é influenciado por diversos fatores, como o nível socioeconômico, a qualidade do ensino, a motivação e a participação dos estudantes.

Estudos realizados sobre o rendimento acadêmico demonstram que ele pode ser influenciado por diversos fatores e que podem estar relacionados tanto ao corpo docente quanto ao discente e à própria IES (Corbucci, 2007). Entretanto, os fatores diretamente relacionados aos discentes parecem exercer maior influência no rendimento dos mesmos (Ferreira *et al.*, 2002; Souza, 2008; Santos, 2012). Ou seja, a influência sobre os alunos tem relativo sucesso na melhoria de seu rendimento e, consequentemente, de seu desempenho acadêmico.

Assim, cabe destacar que, neste estudo, "rendimento acadêmico" será considerado como uma medida quantitativa do desempenho do aluno, enquanto "desempenho acadêmico" será entendido de forma mais ampla, ou seja, uma medida qualitativa do sucesso do aluno.

Contudo, estudos como os de Richardson, Abraham e Bond (2012), Valadas, Araújo e Almeida (2014), Isaza Valencia (2014) e Araújo (2017) entendem que o rendimento acadêmico pode ser expresso por meio de notas e da efetiva conclusão do curso, o que caracterizaria o desempenho obtido pelo aluno, pois rendimento acadêmico e conclusão do curso relacionam-se e se complementam, significando o atingimento necessário ao bom desempenho do aluno.

Assim, existe uma relação estreita entre o desempenho acadêmico e a evasão, pois um baixo rendimento acadêmico, como notas baixas, pode levar à perda de interesse pelo curso, o que culminaria com uma maior possibilidade de evasão. Por outro lado, a evasão pode ter efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico, uma vez que o estudante se afasta do conteúdo do curso e pode perder a motivação para os estudos (Sanchez; Rocha; Vaz, 2014).

O processo de evasão tem sido considerado um grave e complexo problema social e educacional, pois pode comprometer não apenas o desenvolvimento do aluno, mas o desenvolvimento do país, influenciando nos investimentos públicos e individuais por parte do governo, do aluno e da sociedade, podendo aumentar à desigualdade social, uma

vez que muitos estudantes evadidos são provenientes de famílias de baixa renda e/ou grupos sociais desfavorecidos.

As causas da evasão são variadas e complexas. Segundo Costa (2016), a evasão universitária pode ocorrer por diversas razões, tais como falta de interesse, dificuldade financeira, problemas familiares e acadêmicos. Paredes (1994) entende que existem fatores externos que estão relacionados ao aluno, tais como: vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem social, além de infraestrutura e recursos pedagógicos inadequados, ou problemas de exclusão social, como a falta de representatividade e diversidade na universidade (Paredes, 1994).

De acordo com Dias (2018), a evasão universitária pode ter impactos negativos para a sociedade, como a diminuição da capacidade de formação de mão de obra qualificada e a perpetuação de desigualdades sociais. De mesmo modo, Silva e Filho *et al.* (2007) destacam que "a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico". Nesse sentido, a evasão acaba por privar as universidades de seu principal "cliente", o aluno.

O MEC e a Secretaria de Educação Superior (SESU), por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1997), classificam a evasão no Ensino Superior em três tipos: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso de origem sem concluí-lo (transferência interna ou aprovação no vestibular para outro curso na mesma instituição); evasão de instituição, quando o estudante abandona a IES na qual está matriculado (transferência externa ou aprovação no vestibular para curso em outra instituição); e evasão de sistema, quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da academia (desistência).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão universitária nas universidades públicas federais no Brasil foi de 21,1% entre os anos de 2000 e 2018. Isso significa que, a cada 100 estudantes que ingressam na universidade, aproximadamente 21 deixam de concluir seus estudos. Segundo Lobo *et al.* (2007), a taxa anual de evasão universitária é mais comum nas instituições privadas de ensino. Já o censo da educação superior de 2018, elaborado pelo MEC, apontou uma taxa de desistência (evasão) em nada mesmos que 56,8% (Brasil, 2018).

Há de se destacar que a evasão se manifesta de forma não regular, existindo uma grande desigualdade entre instituições e regiões, com algumas universidades apresentando taxas de evasão muito maiores do que outras. O INEP também aponta que

a evasão é mais elevada entre os estudantes de baixa renda, negros e indígenas, indicando que a desigualdade socioeconômica e racial também influencia a evasão universitária (Brasil, 2021).

Estudos como os de Lima (2020) e Silva (2018) afirmam que a participação em projetos de extensão pode contribuir para a melhoria do rendimento acadêmico e para a redução da evasão universitária. A participação em atividades extensionistas pode, segundo os autores, aumentar o engajamento dos alunos e motivá-los a continuar seus estudos, pois ao aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala em situações reais, desenvolvem habilidades e competências essenciais para o sucesso acadêmico.

Outras perspectivas sobre a influência da prática de projetos de extensão são as propostas por Massi e Villani (2014) ao avaliarem o impacto da extensão universitária sobre os alunos do curso de Licenciatura em Química. Os autores constataram que as atividades de extensão motivaram a aprendizagem dos discentes, pois eles passaram a pensar na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala, o que aumentou a permanência (Massa; Villani, 2015, p. 989). Do mesmo modo, estudos como os de Cunha, Tunes e Silva (2001) e Bôas (2003) indicam que a evasão tende a reduzir quando as universidades envolvem seus alunos em atividades de pesquisa e extensão.

De acordo com os estudos apontados, a prática de projetos de extensão possibilita uma melhoria no engajamento dos estudantes, com maior rendimento e diminuição da evasão. Esses são pontos relevantes, pois, ao se considerarem os investimentos das IES em extensão e políticas afirmativas, os projetos de extensão podem ser oportunidades de implementação e melhoria das políticas públicas de uma região. Dessa forma, projetos de extensão podem colaborar com a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, contribuindo para o desenvolvimento de ações mais adequadas às necessidades da população (Souza, 2017). Conclui Souza (2017) que tais políticas podem estar vinculadas aos processos de melhoria do desempenho acadêmico e dos processos de retenção dos alunos.

Portanto, considerando a importância da prática de projetos de extensão e sua influência tanto nos alunos quanto na sociedade, fica evidente a necessidade de um processo avaliativo que considere o impacto dessas práticas no rendimento e permanência dos alunos. Do mesmo modo, cabe destacar que os métodos de avaliação ora postos devem contemplar os ângulos qualitativos e quantitativos de maneira mais ampla possível. Ou seja, a forma de avaliação atual do ensino brasileiro deve ir além dos instrumentos norteadores do MEC (MOSER *et al.*, 2011).

Assim, entendida a relação das atividades de extensão com o desempenho acadêmico e a evasão universitária e como ela permite um melhor aprimoramento de toda a estrutura das IES, é importante conhecer o embasamento legal e teórico sobre os principais estudos de avaliação da extensão.

2.4. AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Atualmente, vem crescendo a preocupação pelo tema da avaliação de políticas de extensão universitária, pois, como visto, tem importante contribuição para as relações teórico-práticas e sociais dos alunos universitários. Como afirma Rocha, (2019) a extensão universitária é vista como uma das principais formas de contribuição das instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, é necessário avaliar se essas políticas estão sendo implementadas e se estão alcançando os resultados esperados de forma eficiente e eficaz. Chaves (2016) destaca que a avaliação de políticas de extensão universitária é fundamental para garantir a qualidade e a relevância das ações desenvolvidas, bem como para o aprimoramento contínuo dessas políticas. Além disso, o mesmo autor lembra que a avaliação de políticas de extensão também pode garantir maior transparência e responsabilidade das IES perante a sociedade (CHAVES, 2016).

Nesse sentido, os processos de avaliação da educação superior devem considerar principalmente a relevância e o impacto gerado pelos projetos, ponderando os resultados pretendidos e promovendo um aprendizado para a própria gestão, permitindo a correção e prevenção de desvios e falhas. Para que isso ocorra, diversos avanços nas normatizações sobre avaliação das IES foram postos em prática. Entre eles, pode-se destacar a edição do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, onde foram definidos os meios de regulamentação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores do sistema federal. Esse decreto definiu os meios de regulamentação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores do sistema federal, além de estabelecer as diretrizes para a criação e funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo principal avaliar a qualidade da educação superior no Brasil (BRASIL, 2006).

Apesar de ter sido criado em 2004 pela Lei n.º 10.861, o SINAES foi aprimorado pelo Decreto n.º 5.773/2006, o qual estabeleceu diretrizes no sentido de melhor avaliar a qualidade da educação superior no país. Conforme seu artigo 1º, § 3º, “A avaliação

realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade" (BRASIL, 2006).

Além disso, o decreto estabelece as competências exercidas pelo Ministério da Educação quanto a avaliações do Ensino Superior:

> [...] para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, na forma deste decreto (BRASIL, 2006).

Assim, para Leão da Silva (2010), as políticas de avaliação da educação superior no Brasil se destacaram no início do século XXI com a criação do SINAES. O SINAES, de acordo com o MEC, tem como objetivo avaliar a qualidade do Ensino Superior no Brasil e contribuir para o aperfeiçoamento das instituições de Ensino Superior, por meio de diversos mecanismos avaliativos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelas instituições de Ensino Superior e pelos órgãos de Ensino Superior (BRASIL, 2017).

O SINAES iniciou seu ciclo avaliativo a partir de 2007, por intermédio do INEP, buscando utilizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos, bem como da avaliação dos processos de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a participação da sociedade, através de comitês de avaliação formados por representantes de diferentes segmentos (BRASIL, 2017). De acordo com o MEC, a avaliação do SINAES é realizada pelas seguintes fases: autoavaliação, avaliação institucional e avaliação externa (BRASIL, 2017). A autoavaliação é realizada pelas próprias IES, enquanto a avaliação institucional e a avaliação externa são realizadas por órgãos externos a essas instituições.

O processo de avaliação interna das universidades é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a excelência acadêmica. Uma das principais formas de realizar essa avaliação é por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que segue diretrizes determinadas pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). Segundo o MEC, a CPA é uma instância responsável por realizar avaliações periódicas das atividades acadêmicas e administrativas das instituições de Ensino Superior. A CPA é composta por professores, alunos e funcionários da universidade, além de representantes da sociedade civil. Ela tem como objetivo principal garantir a qualidade

do ensino, a excelência acadêmica e a melhoria contínua das atividades desenvolvidas na instituição de Ensino Superior. Para isso, avalia desde o corpo docente e discente até os cursos oferecidos, a infraestrutura e os processos administrativos.

Entretanto, a melhoria dos processos avaliativos internos nas universidades não se encerra nos normativos do MEC ou do SINAES ou com a CPA. Cada universidade tem suas especificidades e necessidades pontuais de informações, sua complexidade e suas peculiaridades, que requerem visões múltiplas que busquem compreender cada uma de maneira diferente. Esse é o entendimento de Grillo (2001) quando destaca que

> a expansão acelerada das universidades resultou em aumento do interesse na criação de sistemas administrativos que auxiliem no alcance de níveis melhores de qualidade no que concerne ao ensino, pesquisa e extensão, considerando, o alto grau de complexidade dessas instituições.

A criação de instrumentos de avaliação pelas IES é uma forma de garantir a qualidade dos cursos de graduação. Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), Projetos Pedagógicos de Cursos e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são alguns desses instrumentos. Eles permitem que as universidades avaliem suas ações internas e verifiquem se os objetivos foram alcançados. Conforme destaca Moser *et al.* (2011), a finalidade de todas essas exigências é garantir cursos de graduação de qualidade e em conformidade com as normas impostas pelos órgãos reguladores.

No entanto, como destacado por Souza (2001), as universidades enfrentam desafios de recursos limitados, o que reforça a necessidade de uma gestão efetiva para garantir que os recursos sejam bem aplicados. As avaliações externas, realizadas por comissões seguindo roteiros e padrões designados pelos órgãos competentes, têm como objetivo qualificar os atores e instituições e avaliar os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento, conforme destacado pelo INEP (BRASIL, 2022). Porém, podem não refletir as demandas específicas da instituição.

Esse tipo de avaliação institucional permite verificar se o planejado foi alcançado ou não, se os envolvidos nos projetos ficaram satisfeitos e alcançaram seus objetivos. Para Souza (2001), as universidades são numerosas e dispendiosas, e os recursos estão sempre aquém das necessidades para que elas mantenham seus compromissos. Portanto, esse fato reforça a preocupação de uma gestão efetiva, visto que os recursos são limitados e precisam ser bem aplicados. Conforme o INEP, a avaliação das IES tem um caráter

meramente formativo, com objetivo de qualificar os atores e as instituições (BRASIL, 2022). As avaliações externas seguem o roteiro e o padrão designados pelos órgãos, legislações e normas competentes e são realizadas por meio de comissões externas com o propósito de avaliar os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento.

A normatização e a exigência da autoavaliação através da CPA encontram-se na Lei n.º 10.861/04. Esse normativo tem o intuito de produzir um relatório anual que deverá ser enviado ao MEC. Segundo Barryero *et al.* (2006), "apesar de a legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional". E, muitas vezes, não descreve efetivamente os problemas apresentados pelas IES.

Entretanto, e ainda de acordo com os procedimentos previstos na CPA, as IES devem propor planos de trabalho que estejam vinculados aos processos de avaliação internos, criando metodologias, procedimentos e objetivos para o processo avaliativo segundo as características específicas e dimensões individuais de cada IES (SINAES, 2004). Sendo assim, para compreensão do processo avaliativo como um todo, é importante mostrar as diferentes visões acerca deste assunto.

Quando consideradas as diversas formas de avaliação propostas, e graças a suas peculiaridades apresentadas pelas IES, é necessário dispor de métodos específicos e objetivos de avaliações internas que ofereçam uma fotografia realista. Segundo Dressel (1985), esse tipo de avaliação resume-se a um processo no qual se coletam e interpretam sistematicamente informações essenciais, as quais alimentam o julgamento racional do processo decisório. Do mesmo modo, Ristoff (2003) acrescenta que esse processo sistemático é de identificação do mérito e valor dos objetos educacionais, pois, assim, as IES podem somar as diversas avaliações e tirar melhor proveito das informações internas.

Dessa forma, quando os processos avaliativos são mais específicos, deixam de ser vistos como meros instrumentos de centralização e controle burocrático, sendo paulatinamente institucionalizados como meios indispensáveis da administração universitária e como condicionantes para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão, os quais são exigência da democratização (GADOTTI, 2017). Segundo Lisboa (2021), as avaliações fomentam a criação de indicadores que são, sobretudo, ferramentas de gestão capazes de auxiliar as análises dos resultados alcançados e verificar se estes estão alinhados aos planos que foram previamente definidos pela gestão.

Esse processo de avaliação não foi implantado com facilidade. Apesar da criação do SINAES e de seus normativos, a avaliação universitária apenas se consolidou após passar, por um lado, pela reestruturação do Estado e, por outro, pela importância que conquistou diante da sociedade acadêmica. Esses dois fatores foram essenciais para legitimação das práticas avaliativas nas IES (RISTOFF, 2000; MENEGHEL; ROLB; SILVA, 2006). Porém, apesar desses avanços, algumas dimensões avaliativas normatizadas pelo SINAES, como, por exemplo, a avaliação interna da extensão, ainda carecem de aperfeiçoamento e aprofundamento em virtude das particularidades de cada IES (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à extensão universitária, as avaliações têm tido um papel fundamental na verificação do impacto das ações e projetos desenvolvidos nessa área. Isso porque a extensão é vista como uma das principais formas de contribuição das instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento social e econômico, além de entender como sua prática pode influenciar o rendimento acadêmico e a permanência dos alunos. Porém, especialmente no que tange à avaliação de projetos de extensão, existe uma dificuldade maior, uma vez que eles devem ser realizados considerando o compromisso social da universidade pública voltada para o equacionamento de questões que afetam a população, além de serem realizados por meio de articulações com as administrações públicas (FORPROEX, 2001).

A avaliação da extensão no âmbito brasileiro tem sido um grande desafio para as universidades. Bartinik (2009) ressalta que os poucos critérios e modelos estabelecidos não fornecem as bases necessárias para a realização de uma boa avaliação. A autora destaca também que isso decorre da falta de clareza nos modelos que orientam as políticas de extensão. Assim se refere Bartinik (2009):

> Para construir uma avaliação da extensão torna-se necessário um caminho que pondere as complexidades das práticas e ações da extensão, considerando as relações que a universidade faz com quem nela se encontra, com quem nela trabalha, com quem dela sai e quem dela depende.

Assim, a concepção de avaliação das IES deve perpassar por um processo de conhecimento abrangente, interpretações e atribuições de juízos de valor, bem como planejamento e organização dos objetivos, metas e ações para alcance otimizado das finalidades públicas e sociais das instituições (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002). Como destacam Henriques, Carvalho e Barros (2016), “são raros no Brasil os entes

públicos que trabalham com método mais rigoroso de mensuração do real impacto de um programa social: a avaliação experimental". Os autores apontam, ainda, que "o uso desse tipo de avaliação para detectar impacto não é uma novidade no campo científico" (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2016).

Dessa forma, percebe-se, conforme Henriques, Carvalho e Barros (2016), que principalmente os métodos cujo objetivo é medir o efeito de uma intervenção em um determinado grupo de indivíduos, podendo comparar com o estado antes e depois desta intervenção, não estão sendo utilizados em estudos sobre a extensão no Brasil. Pois tal modelo de avaliação proporciona verificar se a intervenção foi eficaz e quais foram os principais impactos obtidos.

Portanto, é importante que IES realizem avaliações periódicas voltadas ao tripé da educação (ensino, pesquisa e extensão) para garantir que essas políticas estejam alinhadas às necessidades da sociedade e contribuam para o desenvolvimento da própria universidade e de seus alunos, trazendo ganhos não apenas institucionais, mas ganhos de incentivo à permanência dos alunos, bem como da melhoria de seu desempenho.

2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AVALIAÇÃO DE IMPACTO

A prática da extensão universitária proporciona inúmeras trocas e benefícios tanto para a sociedade quanto para a comunidade acadêmica. O exercício dessa troca nos projetos extensionistas contribui para melhor formação acadêmica, pois busca maior comprometimento dos alunos com os problemas sociais aos quais são expostos. Isso é destacado por Calderón (2007) quando afirma que "a missão pública da educação superior é formar cidadãos profissional e cientificamente competentes, bem como comprometidos com o desenvolvimento social do país". No entanto, para que a extensão universitária possa ser efetiva, é necessário que haja avaliações que permitam mensurar seus impactos diretamente sobre os estudantes.

A avaliação, segundo Clarice Seixas Duarte, é

> [...] o momento em que se verifica o impacto concreto da política, se os objetivos previstos estão sendo atingidos e se há algo a ser modificado; se existe uma relação de adequação entre os meios escolhidos e os fins almejados e se estes estão de acordo com determinados parâmetros preestabelecidos.

Nesse sentido, a avaliação trata da verificação da eficácia da política. Para Oreopoulos (2011), “a avaliação de impacto é uma ferramenta valiosa que ajuda a verificar se as políticas públicas estão tendo o efeito desejado, permitindo identificar suas fraquezas e fortalecê-las”.

Dessa forma, é possível compreender que a avaliação é uma forma de conhecimento acerca da boa ou má implementação de uma política ou programa público. Ela oferece aos gestores o conhecimento necessário para mudanças ou correção de direção dos programas e projetos. Para o MEC, a avaliação da extensão universitária é “um processo contínuo e sistemático, que tem por objetivo medir o desempenho, a eficácia e a eficiência dos projetos, programas e atividades de extensão universitária” (BRASIL, 2016). Por conseguinte, a avaliação da extensão universitária permite identificar os pontos fortes e os pontos fracos das ações de extensão, bem como identificar oportunidades de melhoria e de ampliação das ações.

Nesse sentido, com o intuito de promover e fortalecer a extensão universitária no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu critérios específicos para essa finalidade. Para isso, criou a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU). A PNEU, instituída pela Lei n.º 9.933, de 1999, e regulamentada pelo Decreto n.º 5.773, de 2006, caracteriza-se por um conjunto de diretrizes e ações estabelecidas pelo governo federal com o propósito de orientar e estimular a extensão universitária no país. Uma das principais preocupações da PNEU é a avaliação da extensão universitária. Desse modo, a PNEU instituiu que as “universidades devem elaborar e implementar seus próprios sistemas de avaliação da extensão universitária, devendo ser baseados em critérios e indicadores específicos” (BRASIL, 2019).

Apesar das orientações da PENU e demais legislações sobre a extensão universitária, as IES ainda carecem de instrumentos de avaliação interna da extensão. De acordo com Cunha (2019), “a falta de critérios e instrumentos adequados para avaliar os projetos de extensão é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior”. Do mesmo modo, Silva (2018) aponta que “a falta de cultura de avaliação e a falta de recursos humanos e financeiros são algumas das principais causas da carência de avaliação dos projetos de extensão universitária”.

Entretanto, a avaliação de projetos de extensão é importante para garantir sua qualidade e efetividade. De acordo com Oliveira e Santos (2019), a avaliação permite identificar pontos positivos e negativos dos projetos, possibilitando aprimoramentos e ajustes necessários. Além disso, a avaliação contribui para a transparência e prestação de

contas à sociedade, como apontado por Silva e Machado (2019). Ainda, segundo Chaves *et al.* (2019), a avaliação permite avaliar o impacto dos projetos na comunidade, bem como na formação acadêmica dos envolvidos, auxiliando na identificação de possíveis transformações sociais alcançadas pelo projeto. Dessa forma, a avaliação é fundamental para garantir a qualidade, efetividade e impacto dos projetos de extensão.

Porém, autores como Dalben (2010) e Vianna (2019) propõem uma abordagem de avaliação do impacto com base em três dimensões: a dimensão institucional, a dimensão social e a dimensão individual. Para elas, a dimensão institucional se refere à avaliação dos resultados obtidos pelas instituições de Ensino Superior em relação às suas metas e objetivos. Nessa dimensão, são avaliados aspectos como a qualidade dos projetos de extensão, a eficiência da gestão dos projetos e a capacidade de mobilizar recursos para a extensão.

Ainda segundo essas autoras, a dimensão social se refere à avaliação dos resultados obtidos pelos projetos de extensão em relação às necessidades e demandas da comunidade. Nessa dimensão, são avaliados aspectos como a contribuição dos projetos para o desenvolvimento social e econômico da comunidade, a capacidade de atender às demandas da comunidade e a capacidade de promover a inclusão social. Por fim, a dimensão individual se refere à avaliação dos resultados obtidos pelos projetos de extensão quanto às expectativas e metas dos indivíduos envolvidos. Nessa dimensão, são avaliados aspectos como a satisfação dos participantes, o desenvolvimento de habilidades e competências e a capacidade de promover a formação continuada.

Assim, a avaliação do impacto dos projetos de extensão universitária deve ser realizada considerando essas três dimensões, pois cada uma delas contribui para compreender os resultados obtidos pelos projetos e para identificar as ações necessárias para melhorar a qualidade da extensão universitária. Nesse sentido, pode-se compreender avaliação de impacto como "um processo que busca medir e compreender os resultados e impactos de uma determinada política ou programa, de forma a identificar suas eficácias e oportunidades de melhoria" (ITAÚ SOCIAL, 2017).

Nesse contexto, de acordo com Dalben (2010) e Vianna (2019) uma avaliação de impacto no aspecto da dimensão individual pode fornecer aspectos específicos da influência da extensão universitária sobre o rendimento dos alunos e na evasão, ou seja, diretamente sobre o aluno ou beneficiário. Outros autores destacam a importância da avaliação de impacto para identificar as políticas públicas mais eficazes e orientar a sua implementação (LIMA, 2017; FERRAZ, 2016; COSTA, 2018). Desta forma, identificar

tais fatores podem ser útil para aprimorar e maximizar os benefícios sobre os alunos, bem como ajustar o que precisa ser melhorado quanto aos projetos extensionistas praticados.

Por fim, ainda conforme Viana (2010), a avaliação de impacto tem como objetivo medir o efeito de uma intervenção em um determinado grupo de indivíduos, comparando o estado das coisas antes e depois da intervenção, permitindo, assim, avaliar se a intervenção foi eficaz e quais foram os principais resultados obtidos. Do mesmo modo, Portela, Silva e Severino (2015) destacam que a avaliação de eficácia de uma intervenção, de um tratamento ou de um projeto de extensão pode ser realizada por meio da aplicação de ferramentas estatísticas e econômicas. Entretanto, é importante considerar as limitações metodológicas e os possíveis vieses que podem afetar os resultados obtidos.

No entanto, como destacam Henriques, Carvalho e Barros (2016), o método de comparação em que "dois grupos são divididos aleatoriamente, de modo que a única diferença observável entre eles seja a participação ou não em determinado programa", ganhou uma maior notoriedade após o Prêmio Nobel destacar as pesquisas de Duflo, Banerjee e Kremer (2009) sobre saúde e educação em populações em situação de pobreza. Os autores utilizaram uma abordagem experimental randomizada para avaliar o impacto de intervenções específicas em saúde e educação em populações em situação de pobreza. Esse método envolve a aleatorização de indivíduos ou comunidades em grupos de tratamento e controle, permitindo uma comparação mais precisa do efeito da intervenção.

Esse tipo de método tem grande importância porque permite avaliar a efetividade de intervenções nas áreas de saúde e educação em populações em situação de pobreza. Com o uso de experimentos controlados aleatórios, é possível identificar de forma mais precisa quais políticas e intervenções são eficazes para melhorar a qualidade de vida dessas populações, e assim direcionar recursos e esforços de forma mais eficiente. Além disso, esse tipo de método ajuda a reduzir o viés de seleção, comum em outras abordagens de avaliação, garantindo resultados mais confiáveis e precisos (DUFLO; BANERJEE; KREMER, 2009).

Os estudos de Duflo, Banerjee e Kremer (2009) ressaltam a importância de uma avaliação rigorosa e baseada em evidências para identificar quais intervenções são mais efetivas na promoção de melhorias na saúde e na educação. Por conseguinte, da mesma forma, a avaliação de projetos de extensão universitária também deve ser baseada em dados concretos e objetivos para verificar a eficácia das ações desenvolvidas e sua contribuição para a comunidade (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2016). Além disso, a utilização de métodos como o estudo randomizado controlado pode contribuir

para a identificação de melhores práticas e para o aprimoramento contínuo do que será avaliado (DUFLO; BANERJEE; KREMER, 2009).

De maneira contínua, os processos avaliativos extensionistas podem ser vistos e analisados por metodologias que busquem identificar quais atributos mais impactam nos estudantes. Porém, a inserção do processo avaliativo do impacto dos projetos de extensão nas universidades tem enfrentado desafios concernentes tanto à sua delimitação conceitual quanto à definição de suas atribuições, afastando-os do mero conceito de assistencialistas. Pois quando eles não estão evidentes, a propensão de relacionar seu impacto sobre a sociedade será muito maior do que o relacionar ao ensino e à pesquisa. Ainda por cima, a falta de metodologias de avaliação que consigam observar o impacto da participação dos estudantes em projetos de extensão ainda carece de maiores estudos, conforme o FORPROEX (2017).

Na UFSB, por exemplo, apesar de haver vários normativos sobre atividades de extensão, não foram observados métodos avaliativos relacionados ao impacto dessas atividades no corpo discente, principalmente avaliações que busquem identificar o impacto direto de projetos de extensão sobre o rendimento e a evasão nessa instituição.

3. METODOLOGIA

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos empregados para analisar o funcionamento e os impactos dos projetos de extensão na UFSB, buscando traçar o perfil do estudante extensionista e comparar seus resultados com o do não extensionista, no período de 2016 a 2021.

3.1 ÁREA DE ESTUDO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) é uma instituição de Ensino Superior localizada no Sul e Extremo Sul do estado da Bahia, com *campi* nas cidades de Itabuna (Reitoria), Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Ela foi criada pela Lei n.º 12.818, de 5 de junho de 2013 (UFSB, 2014).

A UFSB abrange uma extensa área das regiões Sul e Extremo Sul da Bahia. A Região Sul da Bahia compreende originalmente os territórios de identidade 5 e 7 (conforme classificação da SEI/BA), denominados, respectivamente, de Litoral Sul e Extremo Sul. Na revisão de 2012, desmembrou-se o território de identidade 27 – Costa do Descobrimento, polarizado em Porto Seguro/Eunápolis (UFSB, 2014). A seguir, na Figura 1, pode-se ver a área de abrangência da UFSB.

A UFSB tem uma área de abrangência que inclui 48 municípios, cobrindo 40.384 km² na costa sul da Bahia. A população total da região compreende 1.520.037 habitantes, conforme dados do Censo de 2010. A maioria dos municípios é de pequeno porte, com apenas um município, Itabuna, ultrapassando 200 mil habitantes. Cinco outros municípios (Ilhéus, Teixeira de Freitas, Porto Seguro, Eunápolis e Itamaraju) têm mais de 50 mil habitantes.

De acordo com seu plano orientador, o eixo político-pedagógico da UFSB fundamenta-se nos seguintes aspectos: arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva (oferecendo certificações independentes de cada ciclo (UFSB, 2015). A UFSB oferece 52 cursos de graduação presenciais (22 de primeiro ciclo e 25 de segundo ciclo) e 14 cursos de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu),* sendo 5 especializações, 8 mestrados e 1 doutorado (UFSB, 2019).

Figura 1 - Mapa das regiões Sul e Extremo Sul da Bahia

Fonte: Seplan/Estado da Bahia – UFSB.

A UFSB apresenta uma estrutura acadêmica modular e progressiva em três ciclos de formação. O primeiro ciclo é interdisciplinar e comum a todos os estudantes, permitindo a formação geral do egresso em uma grande área do conhecimento, com certificações independentes em Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI) (Figura 2).

Para os BIs, há a possibilidade de atuação futura em uma das quatro grandes áreas: Ciências, Artes, Humanidades e Saúde. Já para as LI, há a opção de formação de docentes aptos a lecionar em blocos específicos de saberes. O BI tem duração mínima de nove quadrimestres, enquanto a LI são cursos de formação para docentes do Ensino Médio, exigindo pelo menos dez quadrimestres, e compreende aqueles cursos de formação plena dentro das grandes áreas, como: Artes e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Linguagem e Códigos e suas tecnologias; e Matemáticas e Computação e suas tecnologias (UFSB, 2020). Segundo o Plano Orientador da UFSB:

> O Bacharelado Interdisciplinar compreende cursos de graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecido em quatro grandes áreas de formação: Ciências, Artes, Humanidades e Saúde. Para superação da importante lacuna no cenário educacional da região e do Estado, a UFSB também ofertará a opção de Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Primeiro Ciclo. Trata-se de curso de formação de docentes para o ensino básico, organizado em grandes áreas ou blocos de conhecimento incluindo suas tecnologias, articulados por uma base cognitiva compartilhada, com estrutura modular, progressiva e flexível. (UFSB, 2014, p. 7).

O Quadro 1 demonstra os cursos e os respectivos *campi* e centros de formação do primeiro ciclo.

Quadro 1 - Cursos de primeiro ciclo ofertados pela UFSB por *campus* e formação

CAMPUS	**FORMAÇÃO**	**CURSOS**
Jorge Amado CJA (Itabuna)	Licenciatura Interdisciplinar (LI)	LI Artes e suas Tecnologias
		LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias
		LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias
		LI Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
		LI Matemática e Computação e suas Tecnologias
	Bacharelado Interdisciplinar (BI)	Bacharelado Interdisciplinar Ciências
		Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
Sosígenes Costa CSC (Porto Seguro)	Licenciatura Interdisciplinar (LI)	LI Artes e suas Tecnologias
		LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias
		LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias
		LI Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
		LI Matemática e Computação e suas Tecnologias
	Bacharelado Interdisciplinar (BI)	Bacharelado Interdisciplinar em Artes
		Bacharelado Interdisciplinar Ciências
		Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
Paulo Freire CPF (Teixeira de Freitas)	Licenciatura Interdisciplinar (LI)	LI Artes e suas Tecnologias
		LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias

		LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias
		LI Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
		LI Matemática e Computação e suas Tecnologias
	Bacharelado Interdisciplinar (BI)	Bacharelado Interdisciplinar Ciências
		Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Fonte: Elaboração do autor.
Nota: Até o ano de 2018, a UFSB possuía uma forma de ingresso denominada Bacharelado e Licenciatura Interdisciplinar, denominada Área Básica de Ingresso (ABI). A partir dessa data, o mesmo foi extinto.

Ao concluir o curso de BI ou LI, o estudante poderá optar, de acordo com o seu percurso e o cumprimento das exigências para ingresso, por realizar um curso de segundo ciclo ofertado nos Centros de Formação (CF).

O segundo ciclo diz respeito a uma formação acadêmica e profissional específica que engloba métodos de aprendizagem em diversas áreas de conhecimento e práticas aplicadas a questões políticas, sociais e culturais de nível superior, voltadas ao mercado de trabalho e atividades ocupacionais específicas (UFSB, 2021). Cada carreira superior é regida por Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), que determinam a estrutura e o percurso curricular, a duração, os critérios e outros aspectos relevantes. Cada curso concluído nos ciclos confere um diploma de Bacharelado ou Licenciatura na área cursada.

O Quadro 2 demonstra os cursos e os respectivos *campi* e centros de formação do segundo ciclo.

Quadro 2 - Cursos de segundo ciclo ofertados pela UFSB por campus e formação - 2016 - 2021

CAMPUS	**CENTRO DE FORMAÇÃO**	**CURSO**
Jorge Amado CJA (Itabuna)	CF Ciências Agroflorestais	Engenharia Florestal
		Engenharia Agrícola e Florestal
		Engenharia de Aquicultura e Recursos Hídricos
	CF Tecnologia e Inovação	Engenharia Ambiental e da Sustentabilidade
		Engenharia Sanitária e Ambiental
		Engenharia de Transportes e Logística

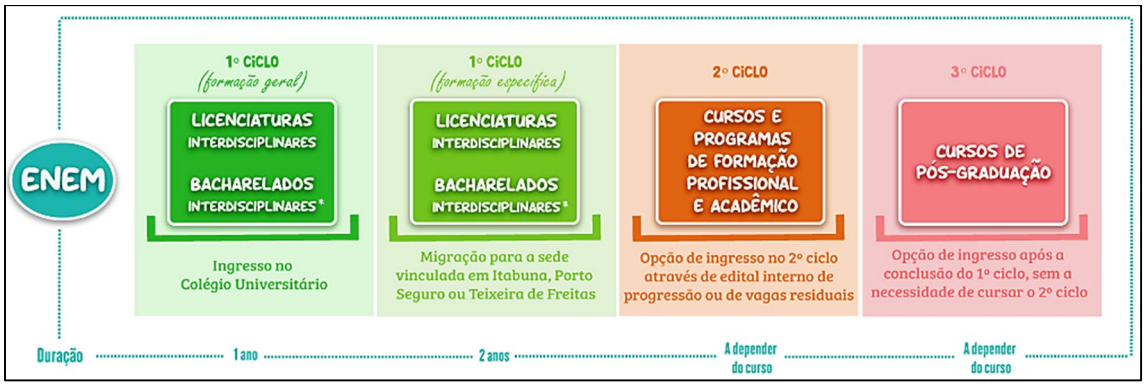
	CF Políticas Públicas e Tecnologias Sociais	Mídia e Tecnologia
		Políticas Públicas
		Produção Cultural
Sosígenes Costa CSC (Porto Seguro)	CF Artes	Artes do Corpo em Cena
		Jornalismo
		Som, Imagem e Movimento
	CF Ciências Ambientais	Biologia
		Oceanologia
		Engenharia Sanitária e Ambiental
	CF Ciências Humanas e Sociais	Antropologia
		Direito
		Gestão Pública e Social
		História
Paulo Freire CPF (Teixeira de Freitas)	CF Saúde	Biomedicina
		Psicologia
		Medicina
	CF Desenvolvimento Territorial	Engenharia Civil
		Gestão Ambiental
		Mídias Digitais

Fonte: Elaboração do autor.

O ingresso no segundo ciclo se dará através de processos seletivos internos com o estabelecimento de critérios em editais. Segundo Resolução nº 19/2014 da UFSB e demais alterações, o processo de progressão do primeiro para o segundo ciclo cumprirá requisitos pré-estabelecidos nos editais dos processos seletivos e em PPC de cada curso. Em grande parte, um dos critérios utilizados para o estudante poder optar por um curso de segundo ciclo, considerando o limite de vagas, é o coeficiente de rendimento (UFSB, 2021).

Antes de 2019, apenas processos seletivos internos permitiam a entrada em cursos de segundo ciclo. A partir de 2020, o ingresso também pode ser realizado através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de editais direcionados aos alunos da Rede CUNI, transferências internas e inscrições especiais para o público em geral (UFSB, 2021). Os cursos e as formas de entrada estão destacados conforme Figura 2.

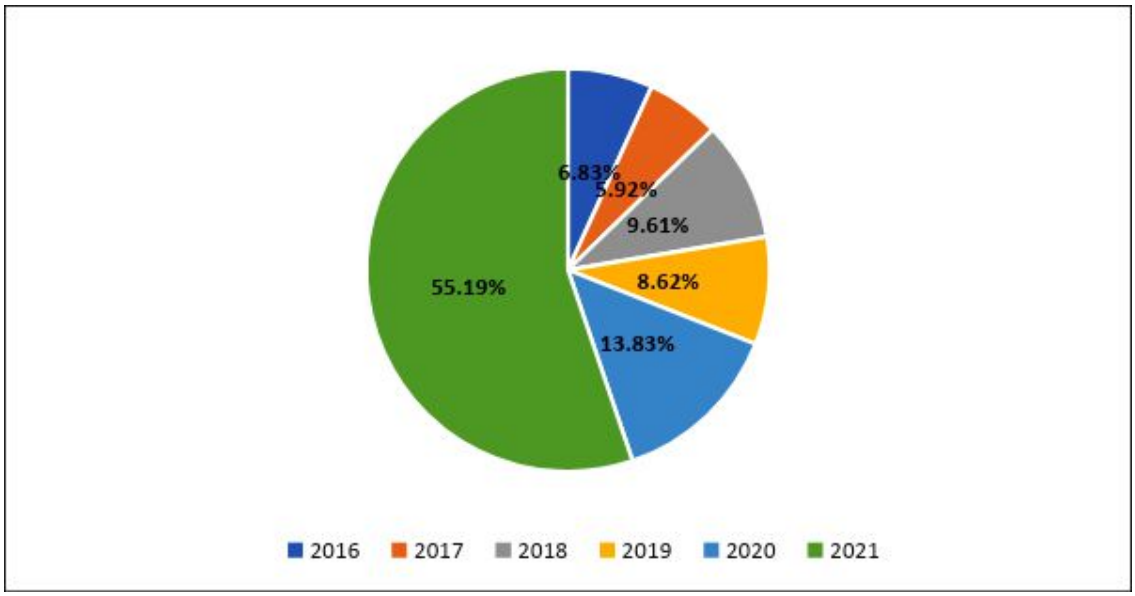
Figura 2 - Modelo de Entrada e de Ciclos da UFSB



Fonte: UFSB, 2022.

A Figura 3 exibe a composição da entrada de alunos na UFSB entre os anos de 2016 e 2021.

Figura 3 - Porcentagem de entradas anuais de alunos na UFSB



Fonte: SIGAA - 2022

Da Figura 3 depreende-se que pouco mais da metade das entradas (matrículas) nos cursos da UFSB se deu no ano de 2021, com um total de 55,19% do total de todas as

matrículas no período.

Com o intuito de aumentar a abrangência de vagas em seu território de atuação e facilitar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, a UFSB dispõe do programa de Ensino Superior denominado Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI). A Rede CUNI, implantada em municípios com mais de 20 mil habitantes, oferta aulas de formação geral dos BIs aos egressos que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas. Os CUNIs funcionam em salas de colégios estaduais por meio de convênios feitos entre a UFSB e o Estado da Bahia. As aulas funcionam de maneira presencial, metapresencial ou a distância e são ministradas por docentes da própria universidade. Os CUNIs ainda contam com assistentes operacionais que acompanham os alunos durante as aulas.

Atualmente, os CUNIs funcionam nos seguintes municípios: Coaraci, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Itamaraju e Posto da Mata. Para Filho (2012), os CUNIs, graças à sua conectividade, podem operar como centros de iniciação científica, de extensão universitária e culturais, dinamizando o ensino público desde o Fundamental até o Superior.

Importante anotar que, segundo a UFSB, os estudantes da Rede CUNI que cumprirem com sucesso a etapa de Formação Geral (três quadrimestres) farão jus à certificação. Isso habilita aos estudantes dos CUNIs integrar-se aos BIs por meio de edital de seleção interna que utilizará o Coeficiente de Rendimento (CR) como meio classificatório (UFSB, 2020). Esse fator é importante, pois demonstra a utilização do CR como instrumento interno de classificação e prospecção de alunos para os próximos ciclos.

3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

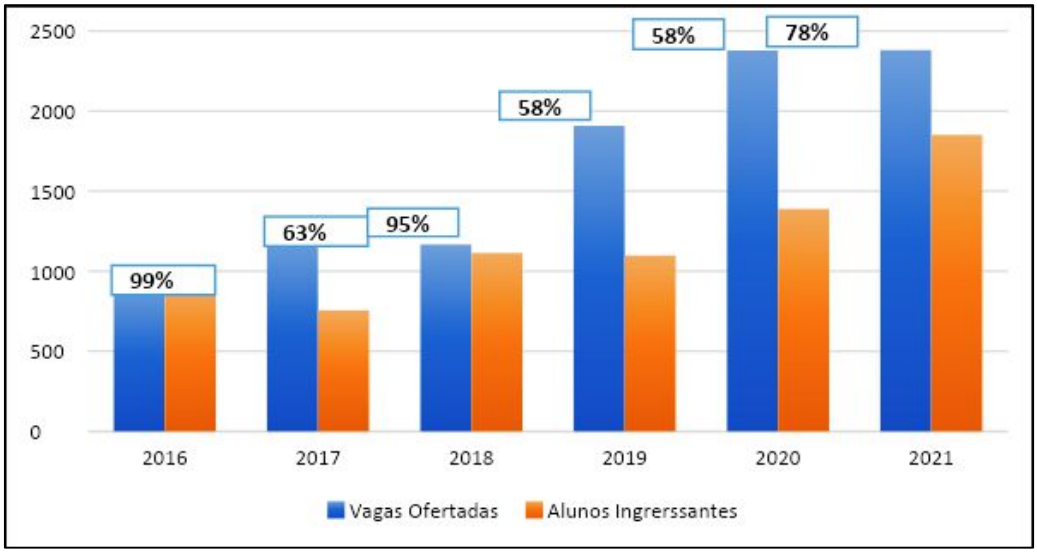
Para a realização da avaliação de impacto dos efeitos da extensão universitária sobre o desempenho e a evasão, foram analisados todos os estudantes ativos da UFSB com vínculo (matrícula) entre 2016 e 2021, participantes ou não de projetos de extensão nos três *campi* da UFSB. De toda forma, ao considerar a matrícula do aluno, são destacados no momento da análise aqueles que abandonaram o curso ou, até mesmo, trancaram. Tal período foi escolhido por se tratar de um momento em que a UFSB deixou de ser tutoreada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, portanto, já se encontrava em plena atividade. Essa tutoria, apesar de não influenciar as decisões acadêmicas, fazia

com que alguns processos fossem diretamente direcionados para a UFBA.

A seguir, serão demonstradas características específicas dos alunos da Universidade Federal do Sul da Bahia, com o objetivo de subsidiar a metodologia e para que sejam realizadas comparações necessárias à verificação do impacto da extensão sobre seus participantes.

A Figura 4 mostra um comparativo entre a quantidade de vagas ofertadas e o total de alunos ingressantes. Observa-se um aumento na oferta de vagas, o que ocasiona um aumento de alunos ingressantes. Entretanto, a maior oferta de vagas não resultou em um preenchimento total, existindo considerável percentual de vagas não preenchidas, apesar da oferta. Esse percentual aumentou entre os anos de 2018 e 2021, o que resultou em um déficit de ocupação médio de 21,5% de todas as vagas ofertadas. As vagas não ocupadas são convertidas em vagas residuais para outras seleções como, por exemplo, transferência interna e externa. Os alunos que ingressaram nas primeiras turmas no ano de 2014 apenas tiveram acesso às vagas de segundo ciclo a partir de 2018, período em que houve um crescimento expressivo na oferta de vagas até 2021. No período anterior (2016 a 2018), a oferta se manteve quase constante (Figura 4).

Figura 4 - Quantitativo de vagas ofertadas em comparação a alunos ingressantes por ano na UFSB (2016–2021)

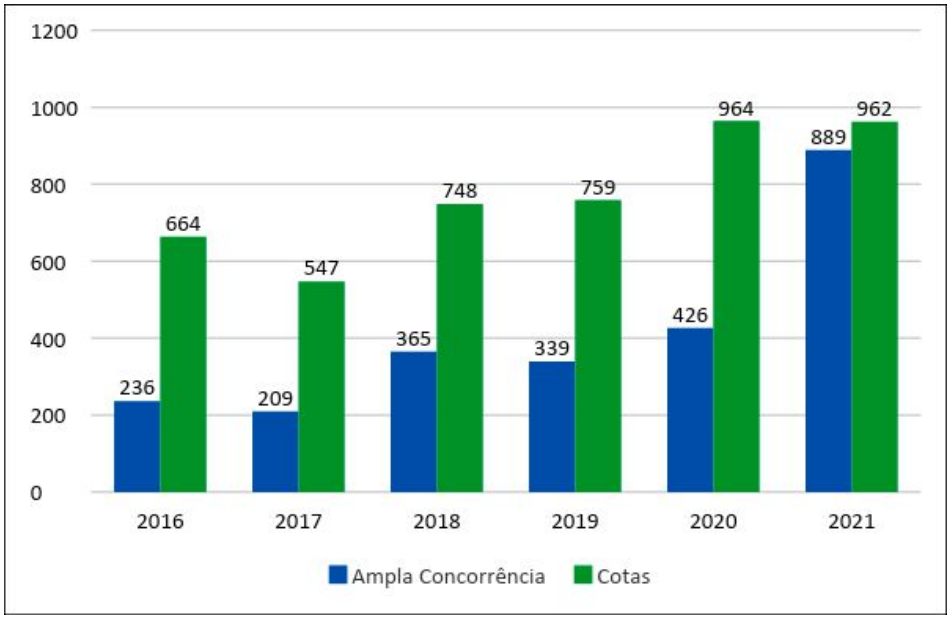


Fonte: SIGAA, 2022.

Com relação às políticas de cotas de ingresso implementadas pela UFSB, elas têm como objetivo promover a inclusão social e a diversidade. Essas políticas reservam uma parcela das vagas para estudantes que provêm de certos grupos sociais, tais como negros,

indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e de baixa renda. A ideia é aumentar o acesso ao Ensino Superior para estudantes que, de outra forma, poderiam não ter oportunidade de ingressar nessas instituições. A Figura 5 mostra a evolução deste tipo de política na UFSB.

Figura 5 - Quantitativo de alunos ingressantes por tipo de vaga na UFSB (2016–2021)



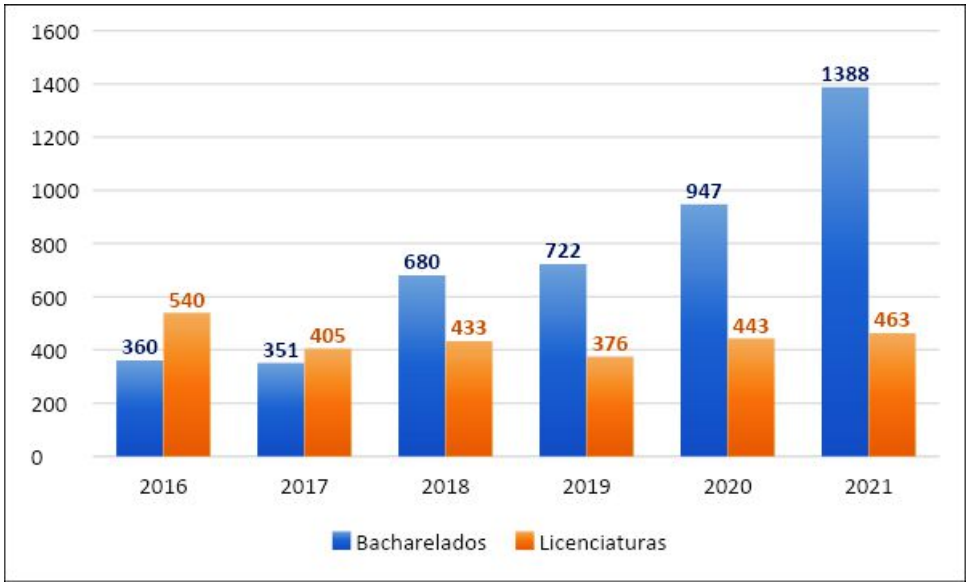
Fonte: SIGAA – Relatórios UFSB – 2022.

Nesse sentindo, pode-se verificar que existe uma maior entrada de alunos cotistas na UFSB (Figura 5). Na ampla concorrência, são considerados os estudantes optantes por essa modalidade no momento da inscrição e aqueles que utilizaram as vagas residuais que foram ofertadas graças ao não preenchimento, de cancelamentos de matrículas e que não há aplicação de cotas. Entretanto, mesmo com a aplicação da política de cotas, no ano de 2021, o quantitativo de ampla concorrência e de cotistas ficou bem próximo, em virtude da maior oferta de vagas residuais.

Assim, nota-se que, apesar do aumento do quantitativo de vagas ofertadas e da abertura de novas vagas destinadas à ampla concorrência, ainda existe na UFSB uma oferta não preenchida, o que pode ocasionar uma ociosidade no sistema.

A Figura 6, por seu turno, exibe os cursos que mais tiveram entradas de alunos na UFSB, no período entre 2016 e 2021.

Figura 6 - Quantitativo de alunos ingressantes por curso na UFSB (2016–2021)



Fonte: SIGAA – Relatórios UFSB - 2022.

Entre 2017 e 2018, a oferta de cursos ocorreu apenas para os quatro bacharelados e as cinco licenciaturas interdisciplinares. Nesse período, observa-se uma alternância no número de ingressos em cada grau de curso. A partir de 2018, com o início da oferta de cursos de segundo ciclo, a maioria dos ingressos passou a ocorrer nos bacharelados. Considerando que os cursos de segundo ciclo formam, em sua maioria, bacharéis, fica claro o motivo do aumento considerável de ingresso nesse grau.

Para bem especificar as características dos alunos da Universidade Federal do Sul da Bahia, foram apresentados alguns dados relativos a essa população. A próxima seção foca na fonte e no tratamento dos dados, para, em seguida, ser discutido a estratégia empírica empregada no estudo.

Ademais, é necessário esclarecer que durante os anos de 2020 e 2022 o Brasil, assim como os demais países do globo, passou por um período de pandemia ocasionada pela COVID-19 o que, de certa forma, afetou todas as universidades.

3.3 FONTE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para realizar a análise do perfil dos alunos participantes e não participantes de projetos de extensão da UFSB no período entre 2016 e 2021, e verificar o impacto dessas atividades no desempenho acadêmico e na evasão, foram utilizados dados obtidos a partir de projetos de extensão cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades

Acadêmicas (SIGAA) da própria instituição, além de editais e planilhas eletrônicas disponibilizadas pelas pró-reitorias.

Os dados utilizados neste estudo englobam todos os estudantes matriculados no período entre 2016 e 2021, sendo identificados aqueles que participaram de projetos de extensão, nomeados nesta pesquisa como extensionistas, e os que não participaram, não extensionistas.

O SIGAA é um sistema de gerenciamento de atividades estudantis da UFSB, implantado em 2014 por meio de convênio estabelecido entre esta e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Conforme consta em seus manuais, o sistema:

> [...] informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual. (UFRN, 2014).

O SIGAA dispõe de diversos módulos de controle, dentre eles o módulo de Extensão, com o objetivo de atender às demandas relacionadas à extensão universitária, gerenciando as diversas ações extensionistas através de uma ampla gama de relações com outros módulos (UFRN, 2014).

Para a coleta dos dados, foi aplicado um filtro no módulo de Extensão do SIGAA, selecionando os projetos de extensão com situação concluído no período estudado. Em seguida, foram identificados o ano, a quantidade de alunos e as situações dos participantes no mesmo período. Em seguida, foram separados os dados dos alunos formandos e concluintes dos cursos. Para a análise da evasão, foram identificados os alunos que abandonaram o curso, além dos que cancelaram ou tiveram suas matrículas excluídas pela própria instituição. Esses dados foram a base da análise descritiva para traçar e comparar o perfil dos alunos participantes e não participantes.

Dessa forma, tanto para a aplicação da análise descritiva quanto para a utilização do método PSM, os dados utilizados são os apresentados no Quadro 3. Porém, para a adequação ao modelo de *Propensity Score Matching*, foram eliminados os cursos que não dispunham de dados e informações suficientes para o cálculo do escore de propensão. Por fim, em relação à forma de entrada na universidade, foram considerados dois tipos: os cotistas e os não cotistas.

3.4 ESTRATÉGIA EMPÍRICA

Esta seção apresenta a metodologia quantitativa utilizada para estimar o impacto da extensão sobre o desempenho acadêmico e a probabilidade de evasão dos estudantes da UFSB, no período de 2016 a 2021. Nesse aspecto, a presente Dissertação utilizou métodos de pareamento baseados no escore de propensão, tais como o Pareamento por Escore de Propensão (*Propensity Score Matching* – PSM) e a reponderação.

A ideia básica do pareamento é encontrar, para cada indivíduo tratado (neste caso, estudantes que participaram de projetos de extensão), um ou mais indivíduos não tratados (que não participaram de projetos de extensão) que sejam similares em termos de características observáveis pré-tratamento (por exemplo, sexo, raça, tipo de escola do ensino médio etc.), a fim de comparar o desempenho entre eles. Ou seja, o pareamento busca criar um grupo contrafactual composto por não tratados que são semelhantes, em termos de características observáveis, aos tratados. Uma vez que os não tratados são similares aos tratados em termos das características selecionadas, os primeiros representariam o que teria acontecido com os tratados na ausência do tratamento.

Em termos mais formais, o PSM consiste em um método não experimental que tem por objetivo estimar o efeito causal de uma dada intervenção (T) sobre uma variável de interesse (Y). A ideia do pareamento é encontrar, para cada indivíduo tratado, ao menos um outro indivíduo no grupo de controle que seja o mais parecido possível em termos de característica observáveis (X), de modo que este último represente o que teria acontecido com o indivíduo tratado na situação contrafactual de não tratamento. Para esse fim, o pareamento adota duas hipóteses centrais que tornam possível isolar o efeito médio do tratamento, a saber: i) seleção em observáveis (também conhecida como ignorabilidade ou não confundimento); e ii) sobreposição (*overlapping*).

A primeira e mais importante hipótese do PSM considera que toda e qualquer forma de seleção ao tratamento é feita exclusivamente com base em características observáveis ao pesquisador. Sendo assim, ao se controlar pelo efeito de tais características, torna-se possível eliminar qualquer fonte de viés de seleção na análise. Formalmente, a hipótese de ignorabilidade postula que:

$$\big(Y(0), Y(1)\big) \perp T|p(X)$$

em que $Y(0)$ e $Y(1)$ representam, respectivamente, os resultados potenciais das situações

de participação e não participação no tratamento; e $p(X)$ é a probabilidade de participação no tratamento (o escore de propensão), que é determinada pelas características observáveis presente no vetor X. Ou seja, assume que, uma vez que seja possível controlar por todas as variáveis de confusão por meio do *matching* de propensão, a amostra resultante é equivalente a uma amostra randomizada.

A segunda hipótese do pareamento busca garantir que as características dos tratados sejam representadas no grupo de controle e vice-versa. Ou seja, essa hipótese visa garantir a existência do *match*. Para tanto, é preciso que haja uma região de suporte comum, dada pela sobreposição dos escores de propensão dos indivíduos tratados e controles. De modo mais formal:

$$0 < p(X) = Pr\ Pr\ (T = 1|X)\ < 1$$

Isto é, os escores de propensão estimados precisam estar dentro do intervalo 0-1, de modo que seja possível verificar se suas densidades se sobrepõem.

No presente estudo, o tratamento (T) consiste na participação em algum dos cursos de extensão universitária. Logo, T é uma variável binária com valor 1 caso o aluno tenha participado da extensão (seja tratado), e 0 caso ele não tenha participado (grupo de controle). As variáveis de interesse (Ys) utilizadas para aferir o impacto da extensão consistem no coeficiente de rendimento acadêmico do discente (CR) e na probabilidade de evasão por parte do aluno.

O primeiro passo para a realização do PSM é a estimação do escore de propensão, o que pode ser feito de forma paramétrica por meio de um modelo *logit*. Assim, estima-se a probabilidade de cada aluno participar de um projeto de extensão a partir de um conjunto de características sociodemográficas e de curso do discente (Quadro 3). O modelo *logit* é especificado da seguinte forma:

$$p(X) = Pr\ (T = 1|X)\ = \frac{e^{X\beta}}{1 + e^{X\beta}}$$

em que β representa o vetor de parâmetros a ser estimado.

Após a estimação do escore de propensão, o passo seguinte é buscar, para cada estudante tratado, aqueles estudantes controles que tenham os escores de propensão mais próximos. Tal procedimento é conhecido como algoritmo de pareamento por vizinho mais

próximo (*Nearest Neighbor Matching*) e parte da ideia de que as unidades controles com os escores de propensão mais similares ao da unidade tratada podem ser usadas para a construção de um bom contrafactual. O estimador do efeito médio do tratamento (*Average Treatment Effect On The Treated* – ATT) neste caso é dado por:

$$A\hat{T}T = \frac{1}{N_1}\sum_{i=1}^{N} T_i\left(Y_i - \hat{Y}_i(0)\right)$$

Em que N_1 é o número de alunos tratados e $\hat{Y}_i(0) = \frac{1}{M}\sum_j Y_j$ representa o análogo amostral (cenário contrafactual) do discente tratado, calculado pela média de Y dos M estudantes controles com escores de propensão mais próximos ao do discente tratado. Portanto, o ATT estimado nada mais é do que a média da diferença de Y (CR, por exemplo) entre cada unidade tratada e seu contrafactual.

Além do algoritmo de vizinho mais próximo, este estudo utilizou também dois outros algoritmos de pareamento, a saber: Raio e Kernel. O pareamento por Raio impõe uma tolerância máxima de distância entre o escore de propensão da unidade tratada e da unidade controle, visando evitar que pares ruins sejam formados. Já o pareamento Kernel, por sua vez, utiliza uma média ponderada de todas as unidades controles para construir um contrafactual com a menor variância possível[1].

Finalmente, a última estratégia empírica adotada neste estudo consistiu em empregar o escore de propensão como peso, o que resulta nos métodos de reponderação. Nesses casos, o escore de propensão é usado para ponderar quais alunos tetão maior ou menor peso na estimação do ATT, com base nas características presentes no vetor X. Logo, os discentes tratados têm peso 1, ao passo que os controles têm peso $\frac{\hat{p}(X)}{1-\hat{p}(X)}$, sendo $\hat{p}(X)$ o escore de propensão estimado pelo modelo *logit*. Este procedimento é conhecido como *Inverse Probability Weighting* (IPW), uma vez que usa o inverso do escore de propensão como peso. De modo mais formal:

$$A\hat{T}T = \frac{1}{N_1}\sum_{i=1}^{N} T_i Y_i - \frac{1}{N_1}\sum_{i=1}^{N}(1 - T_i)\left(\frac{\hat{p}(X)}{1 - \hat{p}(X)}\right)Y_i$$

[1] Mais detalhes sobre os estimadores de pareamento podem ser consultados em Caliendo (2008) e Stuart (2010).

Ademais, também é possível combinar reponderação com regressão linear, resultando no que a literatura chama de método duplamente robusto. A vantagem dessa combinação é que o estimador obtido dessa forma é menos sensível às hipóteses de cada método separadamente. Nesse caso, estima-se a seguinte regressão linear:

$$Y = \beta_0 + X'\alpha + \delta T + \varepsilon$$

utilizando como peso:

$$w(T, X) = T + (1 - T)\left(\frac{\hat{p}(X)}{1 - \hat{p}(X)}\right)$$

Em suma, primeiramente foi realizado o levantamento de todos os estudantes da UFSB no período entre 2016 a 2021, separando-os entre alunos que participaram de projetos de extensão (tratados) e alunos que não participaram (controles). Após isso, foram levantadas as características observáveis desses dois grupos (sexo, raça, tipo de escola do ensino médio, se o aluno é migrante ou não, o curso atual, a renda, a nota de ingresso do Enem e se o aluno é cotista ou não). A partir destas informações, os métodos de pareamento descritos acima foram empregados para a estimação do impacto da extensão universitária sobre o desempenho acadêmico e a evasão.

3.5 SELEÇÃO DAS VARIÁVEIS

Para que a estratégia de pareamento seja bem-sucedida em construir um bom contrafactual, uma etapa importante é a seleção das variáveis observáveis a serem usadas para parear as unidades tratadas e não tratadas. Idealmente, devem ser selecionadas variáveis que determinem a participação ao tratamento (T) e expliquem a variável de interesse (Y).

Tendo isso em vista, e considerando as características observáveis dos alunos disponíveis na base de dados da UFSB, as variáveis selecionadas para a estimação dos modelos seguiu os critérios de seleção aos projetos de extensão e determinantes do desempenho acadêmico e probabilidade de evasão (Quadro 3).

Quadro 3 - Variáveis utilizadas no modelo de verificação da análise descritiva e do impacto

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	TIPO	FONTE
Variável Dependente			
Coeficiente de Rendimento	Corresponde ao logaritmo natural do coeficiente de rendimento acadêmico do discente	Contínua	SIGAA
Variáveis de Controle			
Sexo	Se o aluno for homem, a variável é igual a 1; caso contrário, é 0.	Dummy	SIGAA
Raça	Se o aluno for branco ou amarelo, a variável é igual a 1; se o aluno for preto ou pardo, é 0.	Dummy	SIGAA
Tipo de Escola do Ensino Médio	Se o aluno estudou em escola privada, a variável é igual a 1; caso contrário, é 0.	Dummy	SIGAA
Turno	1 - se integral; 2 - Matutino; 3 - Vespertino; 4 - noturno	Ordinal	SIGAA
Migrante	Se o aluno for migrante, a variável é igual a 1; caso contrário, é 0	Dummy	SIGAA
Curso Atual	Curso em que o aluno está matriculado	Qualitativa	SIGAA
Renda	Renda informada pelo aluno	Contínua	SIGAA
Nota Ingresso Enem	Nota do Enem obtida pelo aluno para ingresso no curso	Contínua	SIGAA
Se cotista ou não	Se o aluno for cotista, a variável é igual a 1; caso contrário, é 0	Dummy	SIGAA

Fonte: Elaboração do autor.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da extração dos dados dos anos de 2016 a 2021 sobre os projetos de extensão realizados e os alunos participantes e não participantes desses projetos, disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), são apresentados nesta seção os resultados e discussões (análise descritiva e implicações do modelo PSM proposto) acerca do funcionamento dos projetos de extensão da UFSB, além do perfil dos alunos extensionistas e não extensionistas antes da aplicação do método. Por fim, verificaram-se os impactos dos projetos sobre as diferenças de desempenho acadêmico e chances de evasão.

A compreensão do funcionamento dos projetos de extensão na UFSB passa pelo entendimento de que os eles devem ser elaborados de acordo com os critérios da Política Nacional de Extensão (PNEU) e por outros instrumentos normativos institucionais.

A competência para propor e elaborar as Políticas e Diretrizes da Extensão Universitária na UFSB é da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX). Além disso, ela tem como atribuições, conforme art. 9º, parágrafo único, da Resolução n.º 14/2021, "realizar o cadastro das atividades de extensão no Sistema de Gestão Acadêmica no Módulo de Extensão, sistematizar dados, experiências e informações relativas às atividades de extensão da universidade e divulgá-los" (UFSB, 2021). Com esse intuito, a UFSB elaborou a Resolução n.º 14/2021, a qual tratou sobre as normas que regulamentam as atividades de extensão no âmbito daquela universidade.

Essa resolução proporcionou uma maior organização das atividades de extensão, e as definiu nas seguintes categorias: programas, projetos, cursos, eventos e produtos, reafirmando o compromisso da UFSB com as metas da Política Nacional de Extensão, uma vez que "apresenta à comunidade os objetivos da extensão, detalha as formas de realização das ações de extensão, define as competências das unidades que coordenam as ações e fixa as diretrizes para a tramitação das propostas" (UFSB, 2021). Contudo, a Política de Extensão desta universidade ainda está em processo de construção.

Dentre as normatizações existentes, destaca-se aquela que define os critérios para formalização de atividades de extensão, entre elas os projetos, foco desta pesquisa. Estes só poderão ser formalizados pelos proponentes no Sistema de Gestão Acadêmica no Módulo de Extensão e autorizados pela chefia imediata. Contudo, para ser considerado projeto de extensão, esse tipo de atividade deverá ter caráter comunitário, educativo, cultural, científico e/ou tecnológico e objetivo específico.

As atividades propostas deverão ser estruturadas seguindo as linhas acadêmicas definidas por suas respectivas áreas temáticas, constantes na PNEU (2012), podendo ser de fluxo contínuo ou vinculadas a editais publicados pela PROEX. Para a execução e finalização, o prazo máximo regulamentado é de dois anos, com possibilidade de prorrogação por igual período, após anuência da PROEX. No caso, dos projetos vinculados a editais, "o prazo máximo para execução será de 12 meses, a contar do início da execução do projeto, podendo este prazo ser prorrogado a depender da conveniência e oportunidade da Administração Pública" (UFSB, 2021).

Ainda segundo a Resolução, os membros do projeto podem ser pessoas externas à UFSB (público externo) às quais os projetos devem ser direcionados; público interno (representantes da UFSB) como discentes, servidores técnicos administrativos, docentes e pessoal terceirizado (UFSB, 2021).

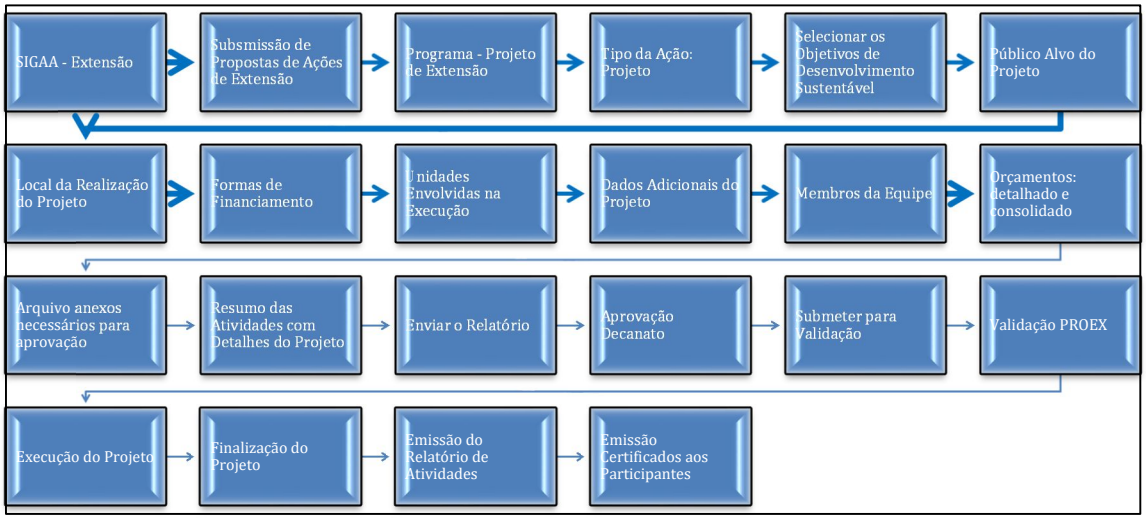
Para os alunos bolsistas, existem condições específicas para a participação nos projetos de extensão. Dentre elas, estão: possuir matrícula ativa, apresentar CR acumulado igual ou superior a 60%, não ter qualquer vínculo empregatício ou bolsa, e não participar de mais de uma proposta de edital. Para o discente voluntário/colaborador, a única condição exigida é ter matrícula ativa na UFB (UFSB, 2021).

A cargo dos coordenadores fica a responsabilidade de elaborar, cadastrar e executar as atividades propostas entre outros, conforme fluxo apresentado na Figura 7, sendo fundamental a inclusão dos discentes como protagonistas ativos nas atividades de extensão (UFSB, 2021).

Conforme a Resolução, as linhas temáticas dos projetos deverão dialogar com um ou mais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, proposta pela ONU (UFSB, 2021).

Quanto ao local de realização dos projetos, deverão ser informados no ato da inscrição. A abrangência é o estado, o município, o bairro, o espaço geográfico (latitude e longitude), além do local específico, como por exemplo: Escola Municipal, Hospital Regional, assentamentos etc., onde os projetos serão realizados (UFSB, 2021).

Figura 7 - Fluxo de submissão de projetos de extensão no SIGAA – UFSB



Fonte: SIGAA - 2022.

A Resolução destaca que os projetos devem estar voltados ao público-alvo estabelecido, ou seja, a população com a qual deseja desenvolver e a qual pretende atingir com a realização da atividade extensionista, sendo internos ou externos. O externo caracteriza-se pelos setores da sociedade para além da UFSB, como por exemplo: agricultores familiares, pessoas hospitalizadas etc. (UFSB, 2021). Assim, conforme item 3.2 da Resolução:

> Os projetos devem ser direcionados, preferencialmente, a pessoas, grupos, comunidades, coletivos em situação multifatorial de vulnerabilidade (econômica, social, educativa, ambiental, cultural, sanitária, psicológica, de gênero, saúde física ou mental, dentre outras condições, temporárias ou duradouras), a exemplo de: povos originários, comunidades tradicionais, camponeses/as, moradores/as de periferias urbanas e distritos, estudantes e docentes da rede de educação pública, pessoas com deficiência, populações ribeirinhas, usuários do SUS, pescadores/as, marisqueiras, idosos/as, crianças, mulheres, população carcerária, população LGBTQIA+, pessoas vulneráveis devido a condições específicas, preconceitos, discriminações, descaso e falta de acesso a políticas públicas. (UFSB, 2021).

Os projetos poderão ser financiados de três maneiras: autofinanciados (pelos próprios participantes – recursos próprios), financiamento pelo UFSB (editais) ou financiamento externo (outras entidades). Quanto às unidades proponentes, elas são as unidades às quais o/a servidor/a técnico/a ou docente está vinculado/a, ou seja, as diversas pró-reitorias, coordenações, institutos, centros de formação, assessorias, colegiados, dentre outros setores internos da universidade.

Portanto, de todo modo e de acordo com a Resolução, percebe-se que, além dos

especificados, não existem demais critérios de elegibilidade para que os alunos possam participar dos projetos de extensão. Ou seja, os projetos devem sempre contribuir para a formação profissional e cidadã da/o discente de graduação da UFSB (UFSB, 2021).

Os dados adicionais dos Projetos de extensão são, segundo a Resolução: Resumo, Justificativa, Fundamentos Teóricos, Metodologia, Referências, Objetivos Gerais e Resultados Esperados.

No que se refere à atuação dos projetos de extensão, eles são alocados por grandes áreas – Tabela de Áreas de Conhecimento. As áreas do conhecimento do CNPq são uma forma de organizar os saberes desenvolvidos pela ciência e tecnologia (Brasil, 2014).

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA

A análise descritiva é uma ferramenta fundamental para compreender e descrever características importantes de um conjunto de dados. Nesse contexto, a análise descritiva foi utilizada para examinar o perfil dos alunos extensionistas da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no período de 2016 a 2021, comparando-os aos não extensionistas.

4.2 PERFIL DO EXTENSIONISTA E NÃO EXTENSIONISTA

Os resultados iniciais foram obtidos por meio da demonstração das principais características observáveis dos alunos extensionistas, os quais participaram de projetos de extensão no período entre 2016 a 2021. A base de dados forneceu 9.003 observações. Desse volume, foram 145 projetos de extensão concluídos, um total de 8.062 alunos não extensionistas e 954 alunos que participaram apenas de projetos de extensão, não sendo consideradas outras ações de extensão. Ademais, foram excluídos participantes duplicados (que possuíam duas ou mais matrículas, por exemplo), chegando ao total apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Total de projetos de extensão concluídos e total de alunos extensionistas (2016–2021)

Ano	Projetos	Total geral de alunos	Alunos extensionistas	% total de alunos X extensionistas
2016	2	900	13	1,44%
2017	3	756	25	3,31%
2018	25	1113	240	21,56%
2019	71	1098	381	34,70%
2020	33	1390	215	15,47%
2021	11	1851	80	4,32%
	145	**7108**	**954**	**13,42%**

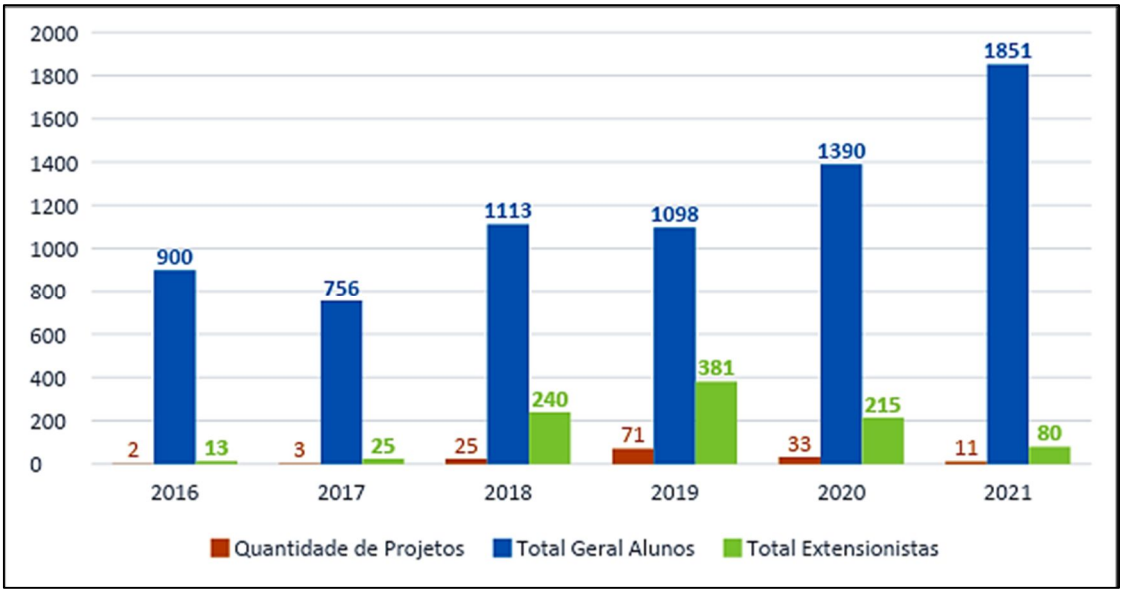
Fonte: Elaboração do autor.

No período de 2016 a 2021, a UFSB executou um total de 145 projetos de extensão com a participação de 954 alunos, quanto ao local de atuação, 77% dos projetos da UFSB tiveram abrangência local, 20% regional, 8% nacional e apenas 1% abrangência internacional.

Em 2016, foram realizados apenas 2 projetos, enquanto em 2018 houve um aumento significativo para 25 projetos. Em 2019, houve um pico no número total de alunos participantes ao longo dos anos, com 381 alunos participantes. No entanto, apesar da tendência de aumento dos participantes de 2016 a 2019, em 2021 houve uma queda para 4%. Em geral, a tabela mostra que a participação de alunos em projetos de extensão universitária teve uma variação ao longo dos anos, mas ainda é relativamente baixa, representando cerca de 13% do total de alunos.

Da observação da Figura 8, fica evidente que o aumento de extensionistas está diretamente ligado ao aumento de projetos ofertados pela UFSB. Houve, em 2018, um aumento de 22 projetos de extensão em comparação ao ano de 2017. Do mesmo modo, houve um crescimento, entre 2018 a 2019, de 141 projetos. Porém, percebe-se que a oferta de projetos de extensão não acompanhou o crescimento do oferecimento de vagas e a maior entrada de estudantes.

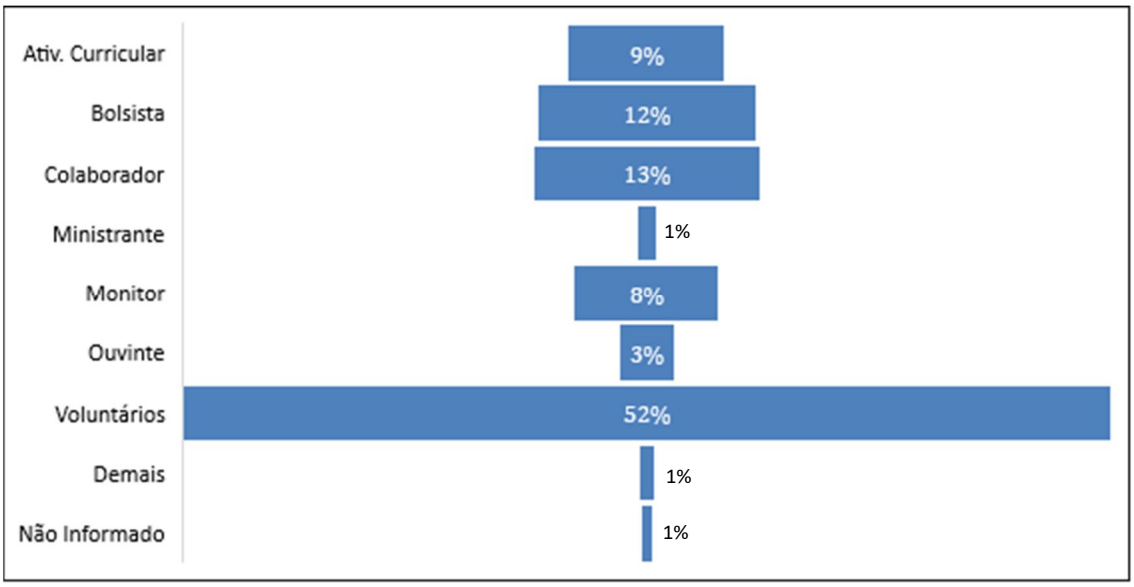
Figura 8 - Quantidade de projetos concluídos e de alunos participantes (2016–2021)



Fonte: SIGAA/UFSB – 2022

Ao ingressar em um projeto de extensão, os alunos poderão exercer algumas atividades preestabelecidas, podendo obter certificação de participação, bolsista ou até mesmo ser meros ouvintes. Dito isso, nos projetos de extensão ofertados pela UFSB no período demonstram uma ampla variedade de funções exercidas pelos alunos nos projetos (Figura 9).

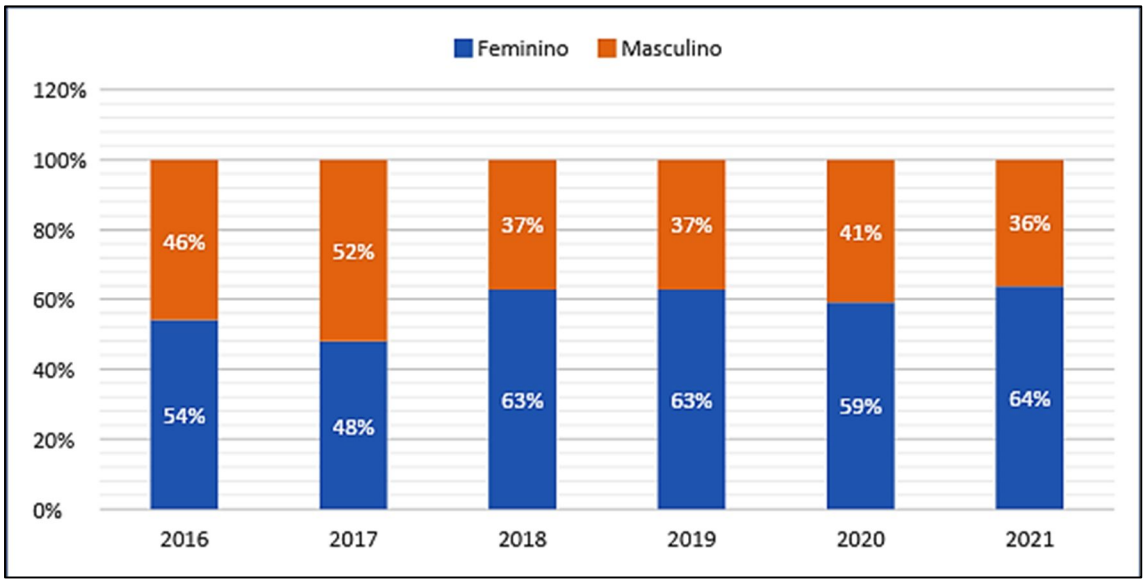
Figura 9 - Distribuição dos alunos conforme função exercida durante os projetos de extensão da UFSB no período de 2016 a 2021



Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

Conforme a Figura 9, 12% dos alunos participaram dos projetos de extensão como bolsistas, 13% como colaboradores e 52% como voluntários. Isso demonstra a não existência de maiores restrições quanto à participação dos alunos nos projetos. A característica gênero dos alunos extensionistas, pode-se verificar a sua distribuição conforme a Figura 10.

Figura 10 - Gênero dos alunos extensionistas da UFSB no período de 2016 a 2021



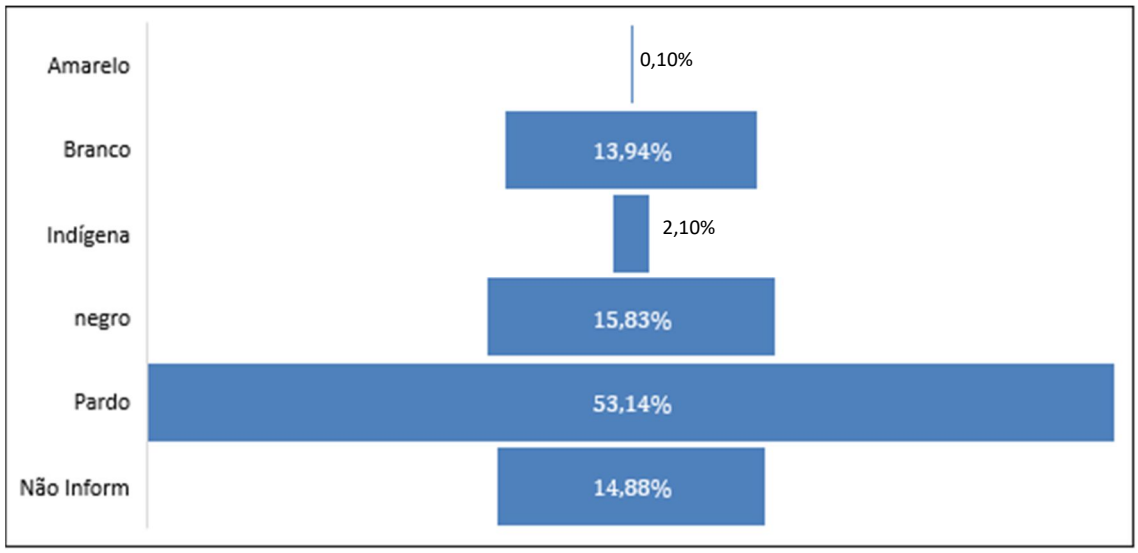
Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

A partir da Figura 10, observa-se que houve uma predominância do gênero feminino, representando 62% desse total, enquanto o público masculino apenas 38% dos participantes de projetos de extensão da UFSB. A participação feminina apresentou variações ao longo dos anos, tendo iniciado em 54% em 2016, reduzido para 48% em 2017, mas voltou a crescer em 2018, chegando a 63% tanto em 2019 quanto em 2021. No ano de 2020, a participação feminina apresentou uma leve redução para 59%, porém ainda se mantendo em maioria. Já a participação masculina variou entre 37% e 52% ao longo do período analisado. É importante destacar a tendência de crescimento da participação feminina, indicando uma possível maior inclusão e representatividade de mulheres nas atividades extensionistas oferecidas pela instituição.

Apropriado destacar as raças com as quais os alunos participantes de projetos de extensão se identificam. A autodeclaração de raça é um método em que uma pessoa declara sua raça ou etnia com base em sua própria percepção ou identificação. Para isso, a UFSB utiliza questionários ou formulários de pesquisa nos quais o aluno, no ato da

matrícula, informa sua raça ou etnia. Na Figura 11, é possível verificar a distribuição percentual da identificação dos alunos extensionistas.

Figura 11 - Raça dos alunos extensionistas da UFSB no período de 2016 a 2021
Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

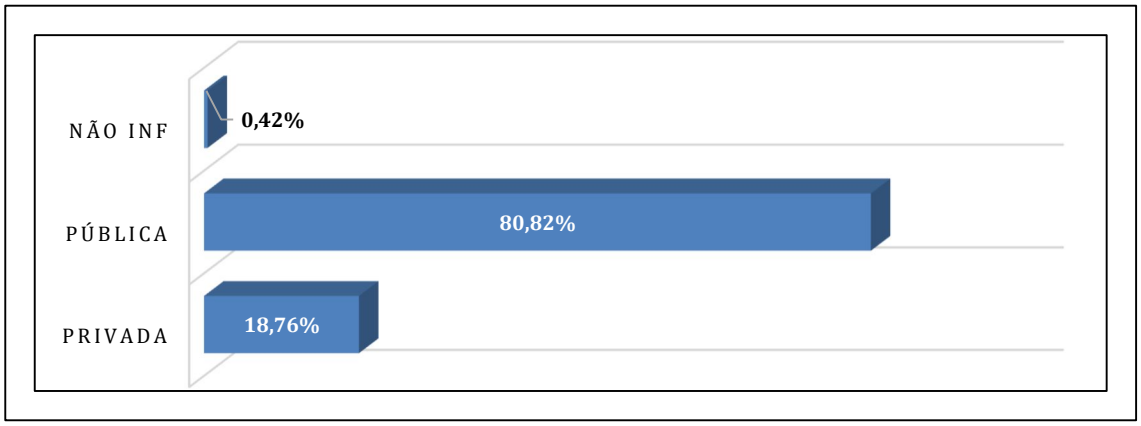


A maioria das pessoas se autodeclara parda (53,14%), seguido por negra (15,83%) e branca (13,94%). A porcentagem de pessoas que se autodeclaram indígenas é de 2,10%, enquanto 0,10% se autodeclaram amarelos. Há também um número considerável de pessoas que não informaram a sua raça (14,88%).

A autodeclaração de alunos extensionistas, em sua maioria, parda, acompanha a entrada de alunos cotistas (preto, pardo ou indígena). Esse fato decorre do acesso de alunos por meio das vagas supranumerárias, principalmente a partir de 2019.

Do total de alunos participantes de projetos de extensão, 80,82% são provenientes de escolas públicas, 18% de escolas particulares e 0,42% não informaram (Figura 12).

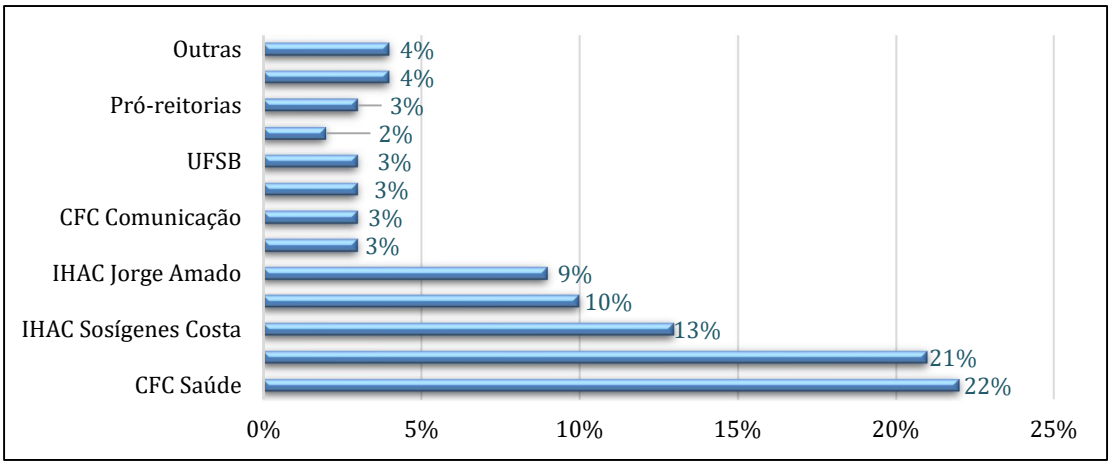
Figura 12 - Tipo de escola dos alunos extensionistas da UFSB, no período de 2016 a 2021



Fonte: SIGAA/UFSB – 2022

De acordo com a Figura 13, a unidade proponente da UFSB com o maior número de alunos participantes em projetos de extensão é o CFC Saúde, com 22% dos projetos da unidade. O segundo colocado é o IHAC Paulo Freire, com 21% dos projetos da unidade. As unidades IHAC Sosígenes Costa, CFC Humanas e Sociais e IHAC Jorge Amado apresentam percentuais de participação de 13%, 10% e 9%, respectivamente. As unidades CFC Tecno-Ciências e Inovação, CFC Comunicação e CFC Ambientais apresentam uma participação muito baixa, com 3% cada. A UFSB e o CFC em Artes e Comunicação apresentam percentuais semelhantes, com 3% cada. A Pró-Reitoria e "Outras" também apresentam 3% cada. O grupo "Não informado" tem uma participação de 4%.

Figura 13- Distribuição dos alunos por unidades proponentes dos projetos de extensão da UFSB no período de 2016 a 2021

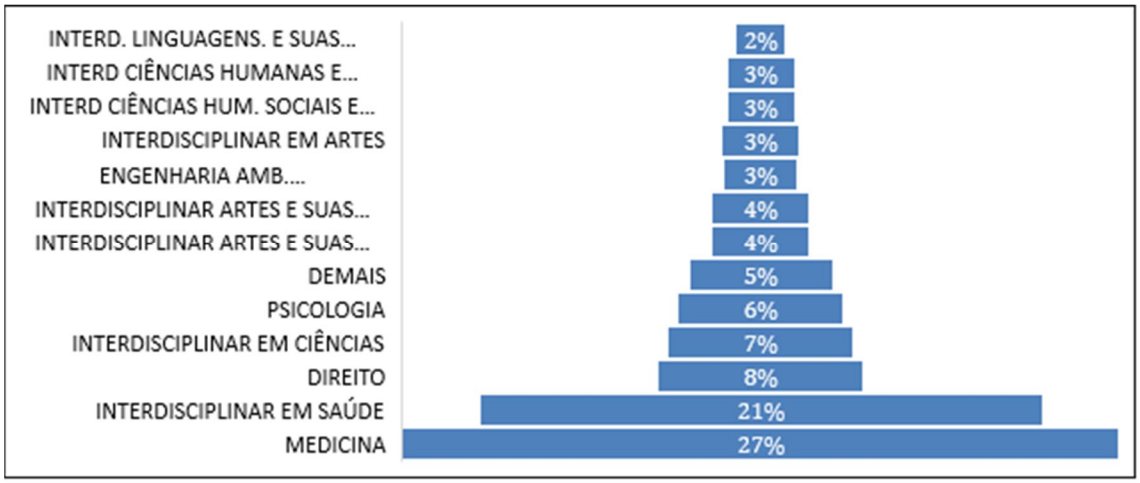


Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

Depreende-se da Figura 13 que a adesão de alunos aos Institutos de Humanas, Artes e Ciências (IHAC), dos Centros de Formação (CFC) de cada *campi*, está diretamente relacionada ao curso que eles oferecem e no qual os alunos ingressaram. Daí esta maior participação dos alunos nos respectivos CFCs e IHACs está associada aos cursos nos quais estão matriculados. Uma das características observadas foi o tipo de curso no qual os alunos extensionistas estavam matriculados no momento da participação nos projetos de extensão (Figura 14). A maioria dos alunos extensionistas que participaram dos projetos de extensão estava matriculada em diferentes cursos na instituição. O curso de Medicina e Interdisciplinar em Saúde se destacam, com 27% e 21% dos alunos participantes, respectivamente. Esses dois cursos representam um total de 48% de todos os alunos extensionistas, ante os demais cursos, que, somados, também chegam a esse percentual.

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é um curso de primeiro ciclo e tem vagas nos três *campi* da UFSB, enquanto o de Medicina é de segundo ciclo e tem vagas apenas em Teixeira de Freitas, no *campus* Paulo Freire (CPF). Dessa forma, enquanto o curso Interdisciplinar em Saúde promove uma entrada praticamente igualitária nos três *campi*, o de Medicina promove uma maior entrada no apenas no CPF, criando uma disparidade entre os *campi* e uma maior participação de alunos do CPF em projetos de extensão.

Figura 14 - Curso dos alunos extensionistas da UFSB no período de 2016 a 2021

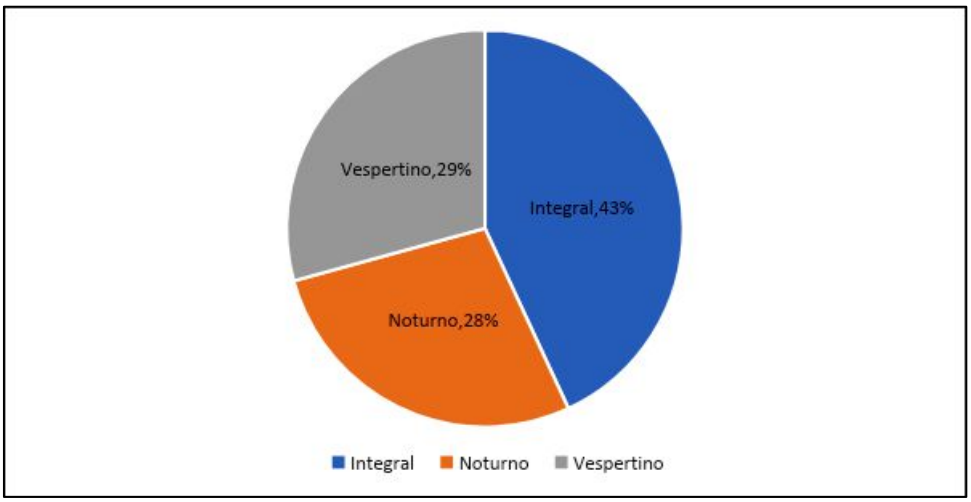


Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

Portanto, o que se percebe da análise da Figura 14 é que os cursos de Medicina e Interdisciplinar em Saúde vêm ofertando mais vagas. Desse modo, acaba por estimular uma maior participação dos alunos em atividades de extensão.

Quanto ao turno no qual os alunos extensionistas estão matriculados, tem-se a Figura 15.

Figura 15 - Turno dos alunos extensionistas na UFSB de 2016 a 2021

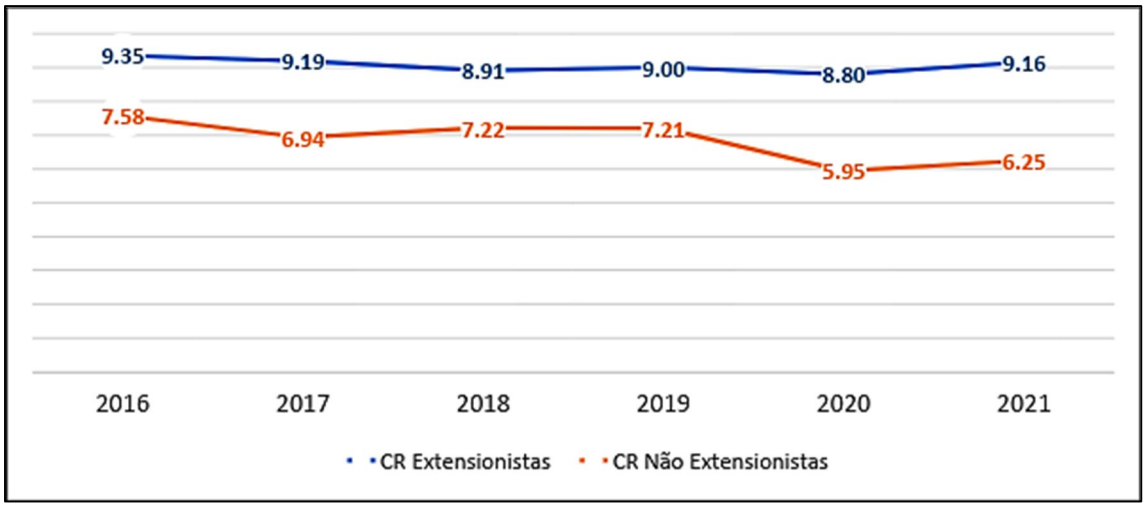


Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

Ao avaliar a relação entre a variável "turno de estudo" e a participação dos estudantes em projetos de extensão, constatou-se que 43% dos extensionistas estavam matriculados em cursos de turno integral, conforme Figura 15. Os turnos vespertino e noturno apresentaram percentuais menores e quase semelhantes entre si, respectivamente, 29% e 28%. Ao contrário do esperado, pensava-se que, por se tratar de cursos de tempo integral, não haveria uma adesão dos alunos aos projetos de extensão. Entretanto, apesar da exigência de tempo integral dos cursos, a adesão dos estudantes aos projetos de extensão não foi prejudicada.

Destaca-se como importante outra variável relacionada aos estudantes extensionistas – o coeficiente de rendimento. Segundo a Resolução 10/2019 da UFSB o Coeficiente de Rendimento é calculado considerando-se as notas dos componentes curriculares ponderados pelos respectivos créditos. A média dos coeficientes de rendimentos dos alunos extensionistas durante o período de 2016 a 2021 pode ser vista na Figura 16, a seguir.

Figura 16 - Média do coeficiente de rendimento dos alunos extensionistas da UFSB no período 2016 a 2021



Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

A partir da análise da Figura 16 observa-se, na primeira linha azul, o coeficiente de rendimento (CR) dos extensionistas, e na linha laranja, o coeficiente de rendimento dos alunos não participantes de projetos de extensão. Quanto aos alunos extensionistas em 2016, o CR foi de 9,35 (o maior de todo o período). Entre 2017 a 2018, houve uma queda expressiva, de 0,44 pontos. Já em 2019, houve uma recuperação para 9,00, mas em 2020 ocorreu outra queda, para 8,80. Finalmente, em 2021, houve uma pequena recuperação, para 9,16, voltando ao patamar de 2017. Apesar de haver variações, o coeficiente de rendimento apresentado está geralmente em um nível alto, indicando um bom desempenho.

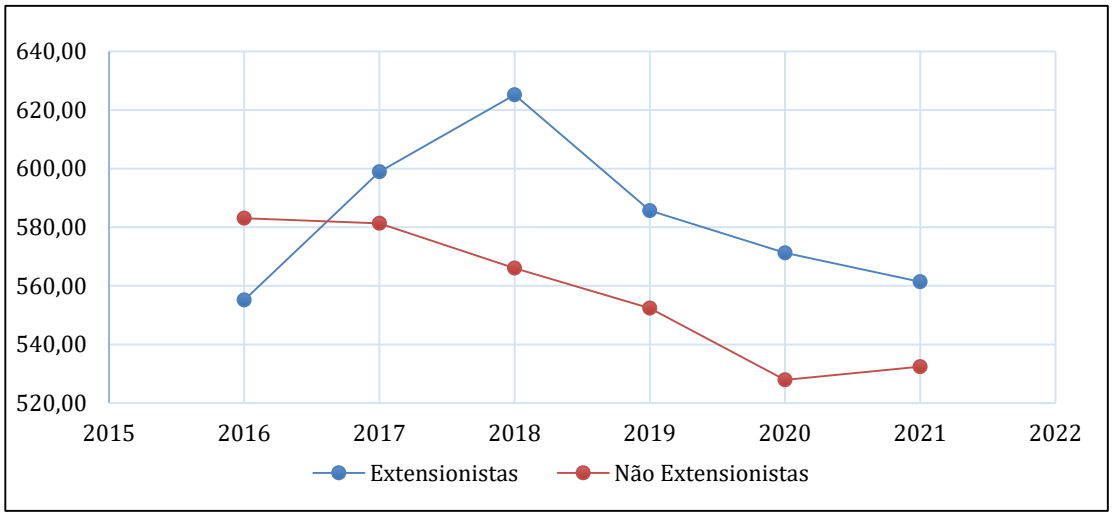
Entretanto, as variações dos CRs dos alunos não participantes sempre tiveram uma média menor com relação aos extensionistas. É possível verificar que o CR dos extensionistas sempre foi maior do que o dos não extensionistas. Em 2016, o CR dos extensionistas foi 9,35, enquanto o dos não extensionistas foi 7,58. Em 2021, o CR dos extensionistas foi 9,16, enquanto o dos não extensionistas foi 6,25.

Em geral, pode-se perceber uma tendência de que o CR dos extensionistas é superior ao dos não extensionistas, o que indica que os extensionistas têm melhores desempenhos acadêmicos. Cabe destacar que, mesmo após uma queda acentuada, os CRs dos extensionistas tiveram uma recuperação em 2021, enquanto os dos não participantes não obtiveram essa recuperação.

Tal comparação mostra-se importante, pois o coeficiente de rendimento na UFSB é utilizado como indicador nas seleções entre o primeiro e segundo ciclos. Porém, vale destacar que essa média será mais bem apurada quando da aplicação da metodologia do PSM, reduzindo, assim, algum viés de seleção.

A UFSB utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como meio de acesso aos cursos de graduação. Portanto, é importante verificar a comparação da média da nota de entrada do Enem entre os dois grupos, extensionistas e não extensionistas (Figura 17).

Figura 17 - Comparativo das Notas do Enem entre extensionistas e não extensionistas da UFSB no período de 2016 a 2021



Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

A partir da análise da Figura 16, é possível verificar uma diferença na média das notas no Enem entre os extensionistas e não extensionistas. Em geral, os extensionistas têm notas de ingresso maiores do que os não extensionistas, com exceção do ano de 2016, quando a média dos extensionistas foi superior.

Ao longo dos anos, as médias de nota de ingresso, tanto dos extensionistas quanto dos não extensionistas, tiveram um decréscimo. Em 2016, as médias eram de 555,17 para os extensionistas e de 583,10 para os não extensionistas. Já em 2021, as médias foram de 561,40 para os extensionistas e de 532,43 para os não extensionistas, havendo uma pequena recuperação por parte desse último grupo.

Embora as médias de nota de ingresso estejam variando ao longo dos anos, é importante notar que, de modo geral, as diferenças relativas não são significativas.

No sentido e com o fulcro de se entender melhor o perfil dos alunos extensionistas da UFSB, cabe evidenciar a carga horária despendida durante a prática dos projetos de extensão. A UFSB exige que o cadastro de um projeto de extensão venha acompanhado da carga horária (CH) de que o aluno irá dispor para executar o projeto. A CH é necessária para a emissão do certificado da atividade de extensão que será expedido ao/à participante com frequência mínima de 75%.

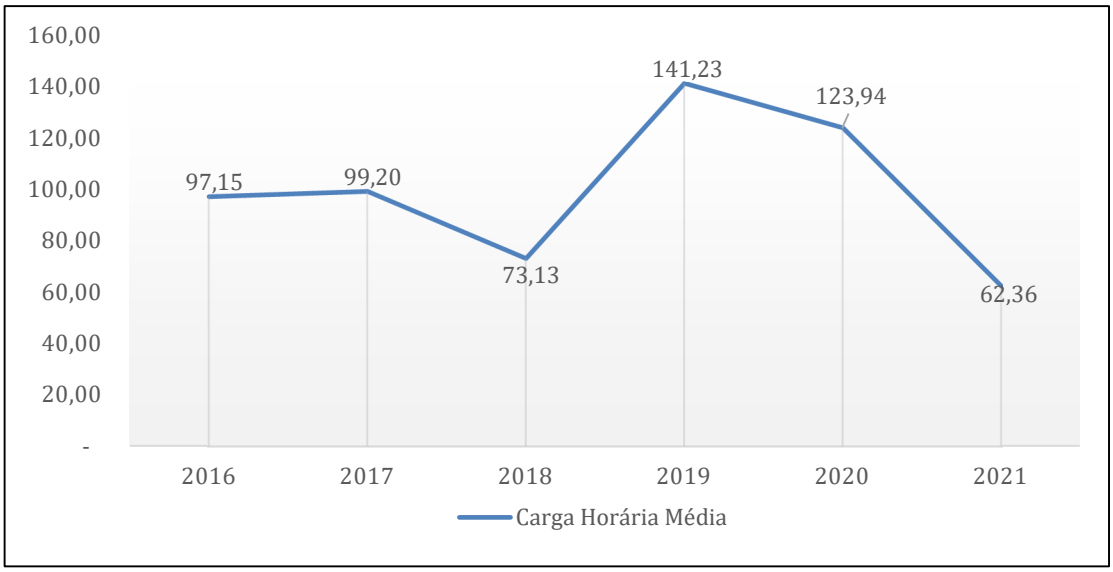
Dessa forma, para cada projeto cadastrado, deve ser descrita a atividade, incluída a sua CH total. Deverá ser discriminada, ainda, a CH de cada membro. A carga horária que o sistema utiliza para certificação é o somatório de todas as cargas horárias informadas nas atividades cadastradas, caso exista mais de uma atividade descrita (Figura 18).

Assim, de acordo com a UFSB (2020), o primeiro e o segundo ciclos deverão prever os 10% de carga horária da extensão de forma particularizada, isto é, o percentual deverá ser calculado sobre a carga horária total de cada ciclo.

Portanto, essa característica é importante pelo fato de que poderá impactar tanto o rendimento acadêmico quanto a possibilidade de evasão, e ser necessária no processo de inserção curricular.

A carga horária média dos anos de 2016, 2017 e 2020 aparenta estar em uma faixa de 100 horas ou mais. Já em 2018 e 2021, houve uma queda significativa na carga horária média, com valores abaixo de 75 horas. Em 2019, houve um aumento considerável na carga horária média, chegando a 141 horas. Dessa forma, os projetos de extensão tiveram um aumento de CH de quase 94% entre 2018 e 2019. A redução ocasionada entre 2020 e 2021 foi decorrente da pandemia da covid-19.

Figura 18 - Carga horária média dos extensionistas em projetos de extensão na UFSB (2016–2021)



Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

Destaca-se, na análise descritiva, uma importante variável: a renda informada pelo estudante. O comparativo entre as rendas dos extensionistas e dos não extensionistas pode

ser uma forma de caracterizar uma diferenciação salarial e verificar se é um fator de destaque ou de influência no rendimento acadêmico ou na possibilidade de evasão. A Figura 19 demonstra as rendas médias informadas pelos alunos que participaram de projetos de extensão e que não participaram.

Nota-se que a renda dos estudantes participantes de extensão tende a ser menor do que a renda dos estudantes que não participam de extensão. Em alguns anos, como 2016, a diferença é significativa, no qual a renda dos estudantes participantes sendo menos da metade da renda dos estudantes que não participaram.

Também é possível notar uma variação na renda dos estudantes participantes ao longo dos anos, com valores mais altos em alguns anos, como 2018, e valores mais baixos em outros anos, como 2020. A renda dos estudantes que não participaram também apresenta variações, mas elas tendem a ser menores. Dessa forma, observa-se que os extensionistas informam uma renda de até R$ 1.000,00 mais baixa do que a média geral.

Figura 19 - Comparativo das rendas dos extensionistas em projetos de extensão e dos não extensionistas na UFSB no período de 2016 a 2021

Fonte: SIGAA/UFSB - 2022

4.3 RESULTADOS DO PAREAMENTO

Nesta subseção são apresentados os resultados obtidos a partir da utilização dos métodos de pareamento, em que são discutidos os efeitos médios da participação dos alunos em atividades de extensão. As primeiras conclusões da subseção anterior tendem a demonstrar um maior rendimento acadêmico por parte dos extensionistas (Figura 20). Entretanto, tal resultado consiste em uma simples comparação de médias, o que somente poderia ter uma interpretação causal se a atividade de extensão fosse alocada de forma aleatória entre os discentes.

Uma vez que a seleção às atividades de extensão não se dá de forma aleatória, é provável que características dos alunos gerem viés de seleção na participação ao tratamento, fazendo com que a simples comparação de médias esteja subestimando ou superestimando o verdadeiro impacto do tratamento. A fim de solucionar este problema, os métodos de pareamento foram empregados visando a obtenção de resultados mais fidedignos dos efeitos da extensão sobre o desempenho e a evasão.

Neste sentido, o pareamento realizado resultou em uma amostra com 694 observações e, dos 52 cursos, foram encontradas similaridades em 5. As estatísticas descritivas após o pareamento podem ser consultadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Estatística Descritiva Base Dados – Rendimento Acadêmico – UFSB (2016–2021)

Variabilidade	Observações	Média	Desvio-Padrão	Min	Max
Sexo	694	0,3818	0,4861	0	1
Raça	694	0,1657	0,3720	0	1
Tipo Escola	694	0,1484	0,3557	0	1
Migrante	694	0,6815	0,4662	0	1
Curso Atual					
9.Interd.Artes e suas Tec	694	0,1729	0,1304	0	1
10.Interd.Ciências	694	0,1253	0,3313	0	1
11.Interd.Ciências Nat.e Tec	694	0,5187	0,2219	0	1
13.Interd.Humanidades	694	0,1887	0,3916	0	1
16.Interd.Saúde	694	0,5936	0,4915	0	1
Renda	694	7,3055	1,0162	-4,6052	11,6082
Nota Ingresso Enem	694	6,3963	0,1052	5,9290	6,6426
Cotista	694	0,7492	0,4337	0	1

Fonte: Elaboração do autor.

Com base na Tabela 2, a maioria dos alunos é migrante (68,15%) e cotistas (74,92%). Em relação à raça, a maioria dos alunos se autodeclara como preto ou pardo.

O curso com a maior proporção de alunos é o de Interdisciplinar em Saúde (59,36%), seguido por Interdisciplinar de Ciências Naturais e Tecnologia (51,87%).

Desta forma, a comparação por meio de uma regressão simples, desconsiderando variáveis de controle, apresentou o seguinte resultado (Tabela 3):

Tabela 3 - Teste de diferença de médias entre extensionistas e não extensionistas da UFSB (2016 a 2021)

	Coeficiente	**Erro-Padrão Robusto**	**P-valor**	**[95% Conf. Intervalo]**	
Tratado (extensionista)	0,0289	0,0061	0,000	0,1678	0,0410
Intercepto	2,2107	0,0031	0,000	2,2046	2,2167

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

Conforme a Tabela 3, uma simples comparação de médias já demonstra resultado significativo (p-valor <0,05), havendo uma relação positiva entre a participação dos alunos em projetos de extensão e seu coeficiente de rendimento. Dessa forma, após o tratamento houve uma melhora no coeficiente de rendimento dos extensionistas, sendo quase de 3% maior que os não extensionistas.

Em contínuo, é feita a regressão com a inclusão das variáveis de controle, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Resultado da regressão com inclusão de variáveis de controles (coeficiente de rendimento)

	Coeficiente	**Erro-padrão Robusto**	**P-valor**	**[95% Conf. Interva]**	
Tratado (extensionista)	0,0145	0,0037	0,00	0,0074	0,0217
Sexo	-0,0032	0,0036	0,375	-0,0103	2,2167
Raça	-0,0013	0,0047	0,786	-0,0106	0,0080
Tipo Escola	0,0063	0,0068	0,36	-0,0072	0,0197
Migrante	-0,0010	0,0038	0,98	0,0077	0,0075
Curso Atual					
9. Interd.Artes e suas Tec	-0,0201	0,1434	0,161	0,0483	0,0080
10. Interd.Ciências	-0,0802	0,0110	0,000	0,1019	-0,0586
11. Interd.Ciências Nat.e Tec	-0,0472	0,0123	0,000	0,0713	-0,0231
13. Interd.Humanidades	-0,0022	0,0105	0,830	0,0228	-0,0183
16. Interd.Saúde	0,0482	0,0099	0,000	0,0287	0,0676
Renda	0,0015	0,0019	0,437	0,0023	0,0053
Nota Ingresso Enem	0,1909	0,0199	0,000	0,1519	0,2299
Cotista	0,0104	0,0062	0,095	0,0018	0,2257
Constante	0,9598	0,1264	0,000	0,7116	1,2079

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

Conforme se depreende da Tabela 4, ao considerar todas as variáveis de controle, conclui-se que o resultado ainda permanece significativo, apesar do impacto da extensão cair de 3% para 1,5.

Após a estimação por regressão simples e com variáveis de controle, a Tabela 5 corresponde aos resultados do efeito médio sobre o grupo tratado baseado em distintas formas de pareamento: i) PSM por vizinhos mais próximos (um, cinco e dez); ii) pareamento por raio; iii) pareamento Kernel; iv) reponderação; e v) duplamente robusto.

Tabela 5 - Efeito médio da extensão sobre o coeficiente de rendimento por diferentes técnicas de pareamento (2016–2021)

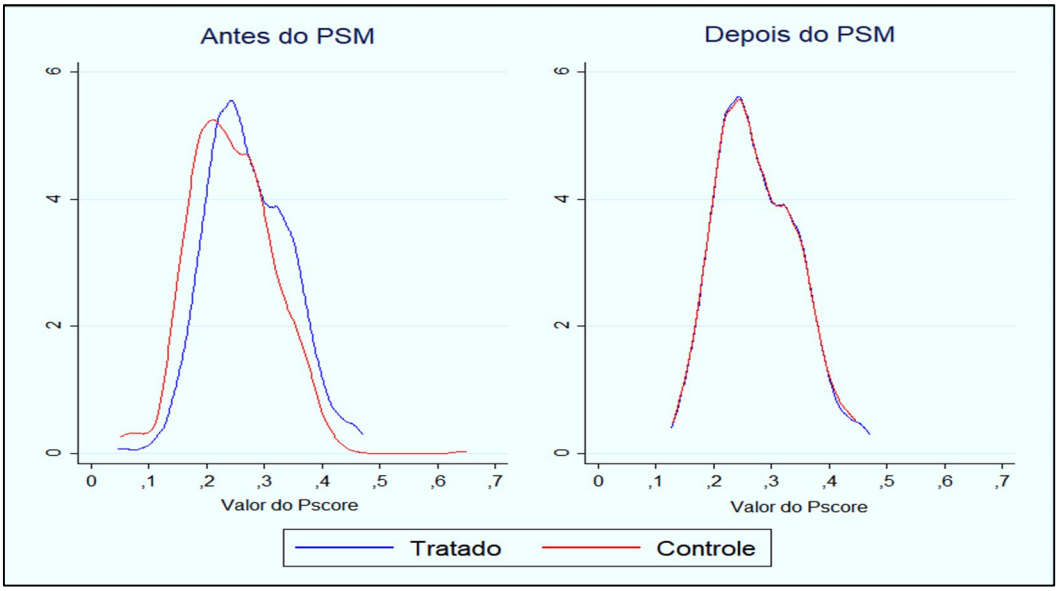
	PSM 1 Vizinho	**PSM 5 Vizinhos**	**PSM 10 Vizinhos**	**Paream. RAIO**	**Paream. KERNEL**	**Reponde-ração**	**Dupla-mente Robusto**
ATT	0,0105	0,0136	0,0149	0,0293	0,0163	0,0149	0,0150
Erro Padrão	0,0079	0,0057	0,0049	0,0063	0,0039	0,0037	0,0036
P>|z|	0,1810	0,0170	0,0030	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

Os resultados da Tabela 5 deixam evidentes os efeitos da prática de projetos de extensão sobre o rendimento dos estudantes extensionistas. As diferenças no resultado entre os grupos sustentam um efeito positivo e significativo que varia de 1,5% a quase 3%. Com isso, o efeito da extensão no coeficiente de rendimento dos alunos participantes é, no primeiro caso, PSM 1 Vizinho de um efeito de 1,05% sore o rendimento, no pareamento, PSM 5 (para 5 vizinhos) esse efeito sobe para 1,36% e, por fim, o maior aumento se apresenta no PSM 10 vizinhos, com 1,48% no aumento de seu rendimento (sendo o maior efeito médio). Isso significa que os alunos que participaram da extensão universitária tiveram, em média, melhores resultados acadêmicos quando comparados aos estudantes que não participaram, mas poderiam ter participado, uma vez que ambos os grupos possuem características muito semelhantes.

Como se pode observar, as linhas da Figura 20 demonstram que o pareamento foi bem-sucedido, graças à clara sobreposição dos escores de propensão.

Figura 20 – Gráfico de sobreposição dos escores de propensão (CR)



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto ao impacto da participação dos projetos de extensão na evasão, do mesmo modo que o coeficiente de rendimento, foram utilizadas as variáveis conforme Tabela 2. Porém, após a aplicação do método, a quantidade de observações passou para 973 estudantes, enquanto os cursos analisados e nos quais foram encontrados pares correspondentes passaram a totalizar 5 cursos. De todo modo, para a aplicação do modelo foram considerados os cursos e os projetos mais recentes.

Tabela 6 - Estatística Descritiva Base Dados – Evasão – UFSB (2016–2021)

Variabilidade	Observações	Média	Desvio-Padrão	Min	Max
Formado	973	0,7133	0,4525	0	1
Tratado (extensionista)	973	0,1922	0,3942	0	1
Sexo	973	0,4111	0,4923	0	1
Raça	973	0,1449	0,3522	0	1
Tipo Escola	973	0,1439	0,3512	0	1
Migrante	973	0,6752	0,4685	0	1
Curso Atual					
8. Interdisciplinar em Artes	973	0,0164	0,1272	0	1
9. Interd. Artes e suas Tec.	973	0,0134	0,1149	0	1
10. Interd. Ciências	973	0,0894	0,2855	0	1
11. Interd. Ciências Nat. e Tec.	973	0,0380	0,1914	0	1
13. Interd. Humanidades	973	0,1346	0,3415	0	1
16. Interd. Saúde	973	0,4758	0,4997	0	1
18. Oceanologia	973	0,0925	0,2899	0	1
Renda	973	7,2791	1,0522	-4,6052	12,2706
Nota Ingresso Enem	973	6,3754	0,1083	5,9290	6,6427
Cotista	973	0,7585	0,4282	0	1

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 6 apresenta a estatística descritiva das variáveis utilizadas no estudo da evasão na UFSB no período de 2016 a 2021. Já a Tabela 7, por sua vez, apresenta o teste de diferenças de média entre os extensionistas e não extensionistas no que diz respeito à probabilidade de conclusão no curso. O efeito estimado foi de 0,2755, indicando que os extensionista apresentam uma menor possibilidade de evasão em relação aos não extensionistas. O resultado indica a existência de uma influência significativa da prática extensionista sobre os alunos formados, ou seja, o grupo tratado apresenta uma maior probabilidade de concluir o curso. Este resultado é estatisticamente significante, com um p-valor de 0,000.

Tabela 7 - Teste de diferença de médias entre extensionistas e não extensionistas da UFSB (2016 a 2021) - Evasão

	Coeficiente	**Erro-Padrão Robusto**	**P-valor**	**[95% Conf. Interva]**	
Tratado (extensionista)	0,2755	0,0246	0,000	0,2271	0,3239
Intercepto	0,0169	0,0169	0,000	0,6271	0,6934

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

Assim, após a análise descritiva e das diferenças de média do coeficiente de rendimento dos alunos extensionistas, a Tabela 8 apresenta as estimativas com a inclusão das variáveis de controle.

Tabela 8 - Resultado da regressão com inclusão de variáveis de controles (Evasão)

	Coeficiente	**Erro-Padrão Robusto**	**P-valor**	**[95% Conf. Interva]**	
Tratado (extensionista)	0,1454	0,0037	0,00	0,0074	0,0217
Sexo	-0,0032	0,0036	0,375	-0,0103	2,2167
Raça	-0,0013	0,0047	0,786	-0,0106	0,0080
Tipo Escola	0,0063	0,0068	0,36	-0,0072	0,0197
Migrante	-0,0010	0,0038	0,98	0,0077	0,0075
Curso Atual					
9. Interd. Artes e suas Tec.	-0,0201	0,1434	0,161	0,0483	0,0080
10. Interd. Ciências	-0,0802	0,0110	0,000	0,1019	-0,0586
11. Interd. Ciênc. Nat. e Tec.	-0,0472	0,0123	0,000	0,0713	-0,0231
13. Interd. Humanidades	-0,0022	0,0105	0,830	0,0228	-0,0183
16. Interd. Saúde	0,0482	0,0099	0,000	0,0287	0,0676
Renda	0,0015	0,0019	0,437	0,0023	0,0053
Nota Ingresso Enem	0,1909	0,0199	0,000	0,1519	0,2299
Cotista	0,0104	0,0062	0,095	0,0018	0,2257
Constante	0,9598	0,1264	0,000	0,7116	1,2079

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

De acordo com a Tabela 8, observou-se uma forte relação entre a prática de projetos extensionistas e uma menor evasão (uma maior probabilidade de conclusão dos cursos). O coeficiente é estatisticamente significante e positivo, indicando que extensionistas têm 14,5% maiores chances de concluir a graduação, em comparação com não extensionistas.

A Tabela 9 apresenta os efeitos médios da extensão sobre a evasão, considerando as diferentes técnicas de pareamento, para o período de 2016 a 2021. O efeito médio representa a diferença na probabilidade de conclusão entre o grupo tratado (extensionistas) e o grupo de controle, após o pareamento das observações. Também indica que todos os efeitos médios são estatisticamente relevantes, com um nível de significância de 0,05. Isso demonstra que o pareamento traz evidências de que o efeito dos projetos de extensão entre os extensionistas e não extensionistas não se deve ao acaso e que o tratamento demonstrou o efeito da extensão sobre os alunos.

No caso, verificou-se que o pareamento com o primeiro vizinho mais próximo teve um aumento na probabilidade de conclusão de 9,62%, enquanto para os 5 vizinhos mais próximos essa probabilidade caiu para 5,88%. Porém, quando se mede a probabilidade com os 10 vizinhos mais próximos, tem-se um aumento na casa de 6,42%. Isso demonstra que a sobrevida dos alunos participantes de projetos de extensão pode atingir padrões de conclusão maiores do que aqueles que não participaram de tais projetos.

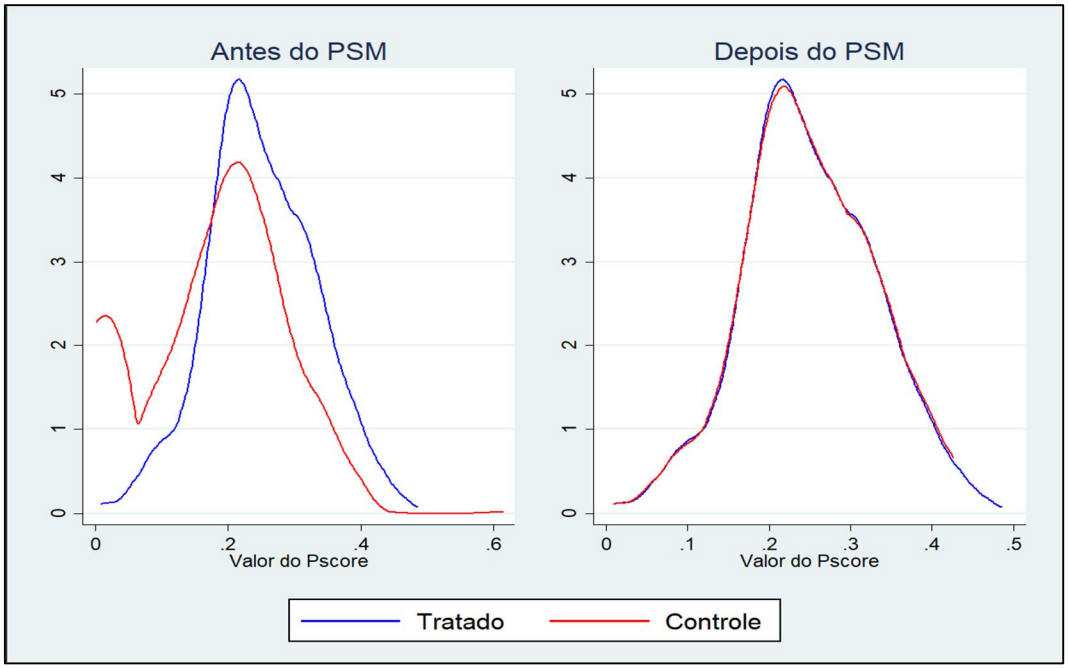
Tabela 9 - Efeito médio da extensão sobre a evasão por diferentes técnicas de pareamento (2016–2021)

	PSM 1 Vizinho	**PSM 5 Vizinhos**	**PSM 10 Vizinhos**	**Paream. RAIO**	**Paream. KERNEL**	**Reponde-ração**	**Dupla-mente Robusto**
ATT	0,09625	0,05882	0,06417	0,2755	0,06758	0,0633	0,0872
Erro Padrão	0,03528	0,2424	0,2020	0,0659	0,0151	0,0136	0,0196
P>|z|	0,0060	0,015	0,0010	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIGAA.

Assim como no pareamento do coeficiente de rendimento, pode-se observar na Figura 22 a sobreposição dos grupos nos gráficos, demonstrando que o pareamento foi bem-sucedido.

Figura 22 - Gráfico de sobreposição dos escores de propensão (evasão)



Fonte: Elaboração do autor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta direcionamentos empíricos sobre a relação entre a prática por parte dos alunos de projetos de extensão e o impacto destes em seu rendimento e evasão. Como ressaltado, esta pesquisa faz um incremento na literatura legal e nacional, pois os trabalhos de complementaridade entre desempenho acadêmico e prática de projetos extensionistas no país ainda não são muito explorados, pois a maioria deles destaca basicamente o papel da extensão sobre a sociedade. No desenvolvimento da pesquisa, houve uma preocupação em verificar a robustez das estimativas calculadas. Por isso foi utilizado recortes amostrais específicos, diferentes métodos estatísticos e técnicas de pareamento e análises de sensibilidade para identificar os resultados para distintos grupos de controle e o nível de incerteza gerado por fatores não observados capazes de alterar as conclusões sobre a direção dessas estimativas. Os resultados centrais corroboram a hipótese de que a prática de projetos extensionistas no âmbito da Universidade Federal do Sul da Bahia tem possibilitado um melhor aproveitamento acadêmico e uma maior probabilidade de continuar e concluir o curso de graduação.

De todo modo, esta dissertação teve como foco principal analisar a prática dos projetos de extensão implementados pela UFSB e seus efeitos sobre os alunos. Paralelamente, foi possível traçar um complemento das práticas extensionistas e de sua importância para as instituições e para a própria gestão universitária.

Dessa forma, a promoção de atividades extensionistas na universidade pode ser de grande valia quando associada ao programa dos cursos no qual está matriculado, a julgar pela influência que foi apresentada. Ademais, o estudo pode vir a corroborar com o processo de inserção curricular da extensão, de forma que os projetos de extensão estejam alinhados com a grade curricular do curso de graduação.

Por fim, adverte-se que, apesar das evidências encontradas serem sugestivas quanto ao papel da extensão no rendimento, a melhor identificação de causa e efeito requer preferencialmente pesquisas longitudinais, que acompanhem outros fatores internos e externos, além dos fatores de motivação pessoal dos estudantes, para assim investigar com maior robustez o impacto da prática extensionista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Avaliação de impacto em projetos de extensão universitária: desafios e oportunidades. **Revista de Educação Superior**, v. 35, n. 2, p. 1-10, 2016.

ALMEIDA, R. A Constituição Federal e as políticas públicas de educação. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 739-757, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 28 de novembro de 1968, p. 10369. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2021-2030**. Brasília: MEC, 2020.

BÔAS, G. K. V. Currículo, Iniciação Científica e Evasão de Estudantes de Ciências Sociais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.

CAMPÊLO, A. F. A. Avaliação de Programas Sociais em ONGS: Discutindo Aspectos Conceituais e Levantando Algumas Orientações Metodológicas Sobre Avaliação de Impacto. Pernambuco, 2006.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 2, mar./abr. 2001.

DEMO, P. Lugar da extensão. *In*: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília, 2001. p. 141-158.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELPO, M. E. H. C. Avaliação da extensão universitária na proposta do SINAES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s.n.], 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS — FORPROEX.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/notícias/557-extensão-universitária-para-que. Acesso em: 19 abr. 2022.

GERTLER, P. J. *et al*. **Avaliação de impacto na prática**. 2. ed. Washington, DC: BID; Banco Mundial, 2018.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 33, p. 129. set./dez. 2015.

HIRANO, K.; IMBENS, G. W. Estimation of causal effects using propensity score weighting: an application to data on right heart catheterization. **Health Services & Outcomes Research Methodology**, v. 2, n. 3, p. 259-278, 2001.

INCROCCI, L. M. M. C. *et al*. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 189-214, 8 fev. 2017.

LIMA, M. C. P. B. Modelo matemático para mensurar ações de extensão. **Interfaces**: Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 36-53, 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al*. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

MEZOMO, J. C. **Educação e Qualidade Total**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Avaliação da extensão universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX; CPAE; PROEX; UFMG, 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-_livro_8.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

MASSI, L.; VILLANI, A.. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 975-992, out. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/QChjh3J7vVtFDVgc7wTRZqN/?format=html. Acesso em: 30 maio 2021.

MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M. de; PETRILLO, R. P. **Curricularização da extensão universitária**: teoria / prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. 124 p.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAREDES. A. S. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

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

SÍVERES. **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

ROSSI, P.; FREEMAN, H. **Evaluácion**: un enfoque sistemático. New York: Sage, 1989.

WORTHEN, R. B.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

OLIVEIRA, D. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma análise dos desafios para sua implementação. **Educação e Sociedade**, 2019.

SILVA, G. A extensão universitária e seus impactos sociais e econômicos. **Revista de Educação Superior**, v. 37, n. 1, p. 1-10, 2018.

SILVA, L. **Evasão universitária**: causas e possíveis soluções. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M. de; BARROS, R. P. de. **Avaliação de Impacto em Educação**: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

OLIVEIRA, R. A importância da avaliação de impacto em atividades de extensão universitária. **Revista de Educação Superior**, v. 38, n. 1, p. 1-8, 2019.

CARVALHO, L.; SILVA, J. Alinhamento de atividades de extensão universitária às demandas da sociedade: a importância da avaliação de impacto. **Revista de Educação Superior**, v. 39, n. 2, p. 1-10, 2020.

FARIA, J. A evolução da extensão universitária no Brasil: desafios e oportunidades. **Revista de Educação Superior**, v. 38, n. 1, p. 1-16, 2019.

LIMA, J. *et al*. **Extensão universitária e desenvolvimento socioeconômico**: uma análise a partir do Plano Nacional de Extensão Universitária. 2019.

"Avaliação de projetos de extensão universitária: desafios e perspectivas" (Silva, 2018)

"Avaliação de Projetos de Extensão Universitária: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior" (Cunha, 2019)

"Efeitos da Participação em Projetos de Extensão na Educação Superior" (Silva, 2017)

"Avaliação da participação em projetos de extensão universitária e sua relação com o desempenho acadêmico" (Souza, 2018)

"A importância da extensão universitária na formação do estudante" (Barbosa, 2016)

GRILLO, A. N. **Gestão de pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: UFSC, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P. B. A dimensão da extensão nas relações com o ensino e a pesquisa. *In*: ARAGÃO, R.; SANTOS NETO, E. dos; SILVA, P. B. da. **Tratando da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2000.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1., 2002. **Anais** [...]. João Pessoa: UFPB, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

WORTHEN, R. B.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

ARROYO, D. M. P. **A meta-avaliação e a extensão universitária**: um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BARTNIK, F. M. P. **Ação extensionista em universidades católicas e comunitárias e sua avaliação**. 2009. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Extensão Universitária — PROEXT**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, 15 abr. 2004.

CALDERÓN, A. I. *et al.* **Educação superior**: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

ELPO, M. E. H. C. Avaliação da extensão universitária na proposta do SINAES. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: [s.n.], 2004.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, out./dez. 2015.

DEHEJIA, R.; WAHBA, S. Propensity score-matching methods for nonexperimental causal studies. **The Review of Economics and Statistics**, v. 84, n. 1, p. 151-161, 2002.

HO, D. *et al*. Matching as nonparametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference. **Political Analysis**, n. 15, p. 199-236, 2007.

IMBENS, G. W.; RUBIN, D. B. **Causal inference for statistics, social, and biomedical sciences**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

BOTOMÉ, Paulo Silvio. **Pesquisa alienada e ensino alienante o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes; EDUCS; EDUFSCAR, 1996.

SÁNCHEZ, J. M.; ROCHA, V. M.; VAZ, L. E. A. A. A extensão universitária como estratégia pedagógica na formação de estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 114-120, 2014.